

Sariane da Silva Pecoits



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

sariane.pecoits@gmail.com

Claines Kremer



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

claineskremer@gmail.com

Queila Almeida Vasconcelos



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

ueilameida@hotmail.com

HISTÓRIAS DE APRENDIZAGEM E COTIDIANO: A NARRATIVIDADE COMPONDO O CURRÍCULO NA/PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este ensaio teórico tem como objetivo tecer considerações e reflexões sobre Educação Infantil e currículo. O trabalho situa-se teoricamente no campo da Pedagogia da Infância em interlocução com autores que contribuem para problematizar as prescrições curriculares para esta etapa da educação básica. São abordados os conceitos de Cotidiano e Narratividade como fios condutores da discussão, aqui considerados como elementos constitutivos de um Currículo Narrativo para a Educação Infantil. Finaliza-se com uma breve discussão sobre as Histórias de Aprendizagem como uma prática avaliativa que sustenta a articulação de ambos os conceitos na composição de um Currículo Narrativo como anúncio uma educação que valoriza os saberes, os interesses e as experiências de aprendizagem das crianças na escola.

Palavras-chave: Currículo Narrativo. Educação Infantil. Narratividade.

LEARNING STORIES AND DAILY LIFE: NARRATIVITY COMPOSING THE CURRICULUM IN/FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This theoretical essay aims to weave considerations and reflections about early childhood education and curriculum. It is theoretically placed on the field of Childhood Pedagogy in dialogue with authors who contribute to problematize the curricular prescriptions for this stage of basic education. The concepts of Daily Life and Narrativity are approached as threads of discussion and pointed out as constitutive elements of a narrative curriculum for early childhood education. It ends with a brief discussion on Learning Stories as an evaluative practice that supports the articulation of both concepts at the composition of a narrative curriculum as an announcement for an education that values the children's knowledge, interests and learning experiences in school.

Keywords: Narrative Curriculum. Childhood education. Narrativity.

Submetido em: 14/02/2022

Aceito em: 10/04/2022

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp517-533>



1 INTRODUÇÃO

“Eu fiz um caminho que começou certo e depois se entortou, se entortou, se entortou e eu achei a saída, mas era outro caminho torto e começou tudo de novo”
- Anthony (5 anos e 6 meses)

As palavras de Anthony¹ que abrem este artigo foram proferidas enquanto traçava caminhos em uma superfície plástica com uma caneta hidrocor. Foram elas que provocaram o pensamento de um currículo para/na Educação Infantil capaz de tornar visíveis as experiências, as narrativas, as aprendizagens e a alteridade das crianças em seus percursos por essa etapa da educação básica. Mais do que isso, em analogia, Anthony interpela uma concepção de currículo linear, fragmentado e centrado em conhecimentos pré-determinados. Seus caminhos tortos, que encontram outros caminhos tortos durante sua experiência, fazem o convite a olhar para os legítimos contornos do cotidiano e como eles se integram e constroem um currículo na Educação Infantil.

Situada na perspectiva da Pedagogia da Infância, entende-se que “[..] a centralidade da/na criança não significa o abandono da educação, tampouco um desmerecimento da construção de aprendizagens na etapa da Educação Infantil” (PECOITS; KREMER; BARBOSA, 2021, p.279), mas que essas se constroem na relação, no cotidiano, e de forma integrada. Por esse motivo, a intenção aqui estabelecida é a de tecer considerações e reflexões sobre Educação Infantil e currículo a partir dos termos Cotidiano e Narrativa, os quais, nesta interpretação, são importantes conceitos para a valorização da alteridade das crianças na Educação Infantil. Portanto, a discussão será centrada na defesa de um currículo narrativo, produzido cotidianamente com a participação de adultos e crianças, considerando, sobretudo, as normativas curriculares nacionais em vigor até então no Brasil, e os pressupostos da Pedagogia da Infância.

Para isso, o texto deste artigo está estruturado em cinco seções. Após essa parte introdutória, na segunda seção são trazidos para a discussão sobre cotidiano os trabalhos de Brougère e Ulmann (2012), Carvalho e Fochi (2016; 2017) e Certeau (1996; 2014), em sua interface na Educação Infantil. Em seguida, na terceira seção, apresenta-se a ideia de narratividade (GOODSON, 2007; BRUNER, 1991) como elemento fundamental a um currículo que tem compromisso com a ampliação, o aprofundamento e a complexificação das aprendizagens e é respeitoso com os modos de ser e estar no mundo das crianças pequenas. Na quarta seção, explora-se a produção de Histórias de

¹ Criança integrante do grupo da escola pública onde a pesquisa de doutorado de Sariane Pecoits foi desenvolvida.

Aprendizagem — filosofia de avaliação curricular da Nova Zelândia — como uma possibilidade de articulação entre os dois conceitos. Por fim, na última seção, traçam-se algumas considerações finais.

2 O COTIDIANO PARA PENSAR O CURRÍCULO NARRATIVO

No capítulo inicial de “A Invenção do Cotidiano - Artes de fazer”, Michel de Certeau (2014) apresenta uma abordagem sobre cultura ordinária referindo-se aos sujeitos como sendo, simultaneamente, “Cada um” e “Ninguém”. Utilizando-se da teoria de Freud, da linguagem ordinária, da historicidade contemporânea, das culturas populares, do uso e do consumo, das estratégias e táticas, e das retóricas das práticas (astúcias milenares), Certeau mostra que sujeitos comuns também possuem seu valor, ainda que afastados da rigorosidade metódica (CERTEAU, 2014). O autor defende a tese de que é no cotidiano que as inúmeras práticas sociais se materializam e constituem a essência de cada indivíduo que, embora único, constitui-se de pluralidades, delineando, deste modo, a complexidade característica tanto à individualidade quanto à coletividade. Perante esse olhar para aqueles que não eram reparados, Certeau realça que há muito para narrar nas ações que os sujeitos realizam cotidianamente como conversar, brincar, ler e cozinhar (CERTEAU, 2014).

As análises apresentadas por Michel de Certeau trazem uma possibilidade diferente daquelas até então discutidas, de interpretar as práticas culturais contemporâneas resgatando as habilidades anônimas das artes de fazer, no modo de viver a sociedade de consumo. Com isso, o autor traz luz a um conceito de cotidiano formulado a partir das experiências daqueles nomeados como “mais fracos”, confiando em suas capacidades de inventividade e em suas inteligências.

Em suas reflexões, Certeau (1996), acredita na “liberdade gazeteira das práticas”, de compreender as microrresistências — que criam microliberdades — que deslocam os marcos de dominação. Essa inversão, na perspectiva de análise que funda a sua “Invenção do cotidiano”, retira a atenção da passividade dos sujeitos e chama a atenção para a criação anônima, nascida das práticas cotidianas. É nesse sentido que se faz a aproximação de Certeau (1996) para pensar o currículo na Educação Infantil a partir das experiências, saberes e fazeres das crianças no cotidiano, distanciando-se, assim, de um currículo prescritivo para essa etapa da educação básica.

Ao retomar a interpretação do cotidiano inventado pelos “mais fracos”, (Certeau,1996), como modo de romper com a dominação, apresenta a possibilidade de

tomar as aprendizagens e experiências da vida cotidiana como elementos fundamentais para conceber o currículo na Educação Infantil. Currículo esse que, ainda que em consonância com as normativas legais, busca formas autorais de desenvolver-se por meio da participação das crianças e adultos no ambiente coletivo das creches e pré-escolas.

Além disso, faz-se também uma aproximação dos franceses Gilles Brougère e Anne-Lise Ulmann para pensar a relação currículo e cotidiano. No livro “Aprender pela vida cotidiana”, o antropólogo e a professora de Ciências da Educação introduzem o tema das aprendizagens cotidianas já alertando que essas não se constituem em uma “modalidade de formação muito estimada” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 1) nas instituições educativas, atribuindo isso ao fato de se distanciar do modelo canônico de ensino.

Segundo os autores, a falta de reconhecimento das aprendizagens cotidianas é fruto da hierarquização dos saberes e também motivada pelo modo como, na cultura ocidental, se dá “crédito quase exclusivo às instituições habilitadas para transmitir o que a sociedade considera como saber” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 2). Nesta perspectiva, as aprendizagens da vida cotidiana ficam em segundo plano “confinadas ao invisível mesmo quando contribuem para desenvolver numerosos conhecimentos naqueles lugares oficiais destinados a transmitir um saber válido e reconhecido” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 2).

Outro entrave para a percepção do cotidiano valorado como oportunidade de aprendizagem, mencionado pelos autores, diz respeito ao fato de que esses conhecimentos não são generalizáveis, sendo considerados “práticas locais, situadas ou específicas” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 2). Entretanto, no ponto de vista dos autores, para se chegar a qualquer generalização é necessário observar o particular com profundidade, minuciosamente, olhando o cotidiano com outros óculos: aqueles que permitem pressupor, aprofundando aquilo que já anunciava Michel de Certeau, “que o saber não existe pronto para ser transmitido, mas encontra-se inextricavelmente ligado à atividade dos sujeitos em contextos diversos, comuns e incomuns, sempre articulados e situados” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 3).

Tais proposições, de Certeau e de Brougère e Ulmann, fazem pensar nas ações cotidianas e, portanto, no valor do cotidiano na escola de Educação Infantil não apenas como estratégia — ou tática —, mas como conteúdo, como situações de aprendizagem que compõem o currículo dessa etapa. Além disso, os autores convocam, assim, a lançar outro olhar sobre as práticas habituais e rotineiras como componentes do currículo, apoiando-se no discernimento para outros sentidos e significados naquilo que muitas vezes considerase desinteressante ou evidente (BROUGÈRE; ULMANN, 2012), mas que são fundamentais

para a composição de um currículo na Educação Infantil que respeite os direitos das crianças.

Outra aproximação de currículo e cotidiano foi elaborada pela professora brasileira Inês Barbosa de Oliveira, em sua obra “O currículo como criação cotidiana” (OLIVEIRA, 2012), e que aqui se articula às ideias de Pedagogia do Cotidiano, dos pedagogos brasileiros Rodrigo Saballa de Carvalho e Paulo Sergio Fochi (CARVALHO; FOCHI, 2017). Embora Oliveira (2012) não tenha desenvolvido suas pesquisas pensando no cotidiano da escola de Educação Infantil e sim nos conhecimentos produzidos pelos professores no desenvolvimento de seu ofício, três aspectos de seus estudos parecem estar articulados ao modo como o conceito de Pedagogia do Cotidiano foi elaborado por Carvalho e Fochi (2017), sendo pertinentes na discussão aqui proposta.

O primeiro refere-se às aproximações conceituais sobre o cotidiano. Para a autora, o cotidiano é “*espaçotempo* de criações, reinvenções e ações, de tessitura de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores” (OLIVEIRA, 2012, p. 53) e não apenas lugar de repetição e senso comum, desprovido de pensamento reflexivo. No cotidiano são produzidos conhecimento para além da vida cotidiana (embora esses, especialmente para as crianças de 0 a 6 anos, sejam aprendizagens significativas e complexas por si só), os quais contribuem para a composição da emancipação social dos sujeitos, nesse caso crianças e adultos, envolvidos em um processo (OLIVEIRA, 2012).

Esse entendimento do cotidiano como algo além do previsível pode revelar a complexidade de um currículo pensado e vivido na cotidianidade. As aprendizagens que derivam do dia a dia levam a compreendê-lo como “um catalisador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições”, em que há uma [...] dimensão que imprime sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 15-16).

Nesse sentido, depreende-se a ideia do cotidiano entendido como elemento do currículo, uma vez que nele se desenvolvem situações e “aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 15). Como *praticantespensantes*², caso observe-se atentamente as crianças no cotidiano dos espaços escolares “nos usos que elas fazem de seus tempos-espacos, nas linguagens que utilizam,

² Oliveira (2012) utiliza a expressão *praticantespensantes*, apoiada em Certeau, para designar os sujeitos que atuam em determinados contextos e condições para além de serem usuários ou consumidores de algo.

nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam”, é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 15).

Desse modo, Carvalho e Fochi (2017) corroboram para a compreensão da Pedagogia do Cotidiano como: (i) um modo de compreender “que as crianças aprendem pela via da vida cotidiana” (p. 25); (ii) valorização e promoção de abundantes experiências vividas na escola diariamente; (iii) criação de indicadores para ação pedagógica que “tomem como eixos norteadores do planejamento as interações, as brincadeiras e as maneiras peculiares como as crianças investigam, experimentam e constroem conhecimento” (p. 26) e (iv) como expressão acessível dos princípios e pressupostos das pedagogias da infância em modos compreensíveis para a atuação de muitos professores (p. 15).

Consideraram-se aproximações conceituais de/sobre cotidiano em Oliveira (2012) e Carvalho e Fochi (2017) quando a primeira diz que o cotidiano é espaço e tempo de criação e reinvenção e quando os segundos afirmam que “da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional” (p. 29) encontra-se o extraordinário das experiências e saberes das crianças.

Há também articulações teóricas possíveis na relação currículo, cotidiano e emancipação social ao passo que Oliveira (2012) aponta que os currículos, como criações cotidianas, “dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias” (p. 12) sendo resultados dos diversos modos como os professores se inserem no mundo; e Carvalho e Fochi (2017) defendem que nas situações da vida cotidiana ocorrem aprendizagens, sendo, portanto, o cotidiano um laboratório de “participação e emancipação social” (p. 26).

O segundo aspecto diz respeito à ideia da autoria docente na produção de currículo e à importância de desinvisibilizar esse produto e seu devido processo de criação, para “possível multiplicação de experiências emancipatórias” (OLIVEIRA, 2012, p. 11). Ainda, para “questionar a hegemonia hierárquica entre teoria e prática” (p. 54), e quanto ao uso de ideias e documentos curriculares por professores, Inês Oliveira pensa que “mais do que consumi-los, estes os criam e recriam, usando-os de modos próprios, enredando-os aos seus conhecimentos, valores, ideias, crenças e trajetórias pessoais e profissionais anteriores” (OLIVEIRA, 2012, p. 9). Assim, agindo de forma mais ou menos transgressora, para a autora os currículos são como criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhe são dadas para consumo, em um diálogo permanente entre essas diferentes instâncias (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

Sob esse aspecto, Carvalho e Fochi (2016) convocam uma reflexão sobre autoria e hierarquização dos saberes na relação adulto-criança na escola de Educação Infantil. Ao tematizarem as narrativas infantis, compreendendo as crianças como autoras de teorias, os autores problematizam o fato de às narrativas cotidianas das crianças não ser atribuído “o mesmo valor das orientações proferidas pelos professores” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 163). Os pedagogos defendem o ponto de vista de que tal questionamento direciona “para a necessidade de que seja pensada uma Pedagogia do Cotidiano na Educação Infantil, pedagogia que problematize as gramáticas pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008) de cunho assistencialista e escolarizante” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 163).

Nesse sentido, “a Pedagogia do Cotidiano apresenta-se como uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios — temporalidades, espacialidades, relações, linguagens — que se estabelecem na escola” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 163). Isso inclui desinvisibilizar os pensamentos, as ações e as criações cotidianas de adultos e de crianças no currículo das instituições educativas infantis.

A proposição de desenvolver um currículo pautando o exposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e considerando as ações cotidianas desenvolvidas pelos sujeitos na escola caminha em direção à horizontalidade educativa entre adultos e crianças. Ancorar-se na Pedagogia do Cotidiano e na ideia de currículo como criação cotidiana e como proposição curricular pode criar “condições, oportunidades e tempos para que as crianças possam vivenciar, de forma efetiva, uma experiência cotidiana de qualidade no contexto institucional” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 29).

Nessa busca de criar um currículo no e a partir do cotidiano, narrar as experiências vividas com e pelas crianças parece ser fundamental. Portanto, a ideia de currículo que se busca é aquela denominada por Ivor F. Goodson (GOODSON, 2007; 2008; 2013) como currículo narrativo, a qual se discute na seção seguinte.

3 A NARRATIVIDADE PARA PENSAR O CURRÍCULO

Goodson (2007) apresenta um longo e detalhado estudo sobre as ligações do currículo prescritivo com o mercado de trabalho, a diminuição/manutenção da pobreza e com o capital cultural e simbólico. Relacionando as mudanças nesse mesmo mercado de trabalho, o autor aponta a necessidade de considerar os projetos de vida das pessoas, de aprender sobre si mesmo e a ser um sujeito social, e definir projetos para a mudança.

Assim, propõem uma perspectiva de currículo que passa “de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (GOODSON, 2007, p. 242).

Tal como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) quando definem currículo como a articulação entre os conhecimentos e saberes das crianças com aqueles que a humanidade já produziu, Goodson (2008) define currículo narrativo como o percurso realizado por um grupo de estudantes e professores no contexto da escola. Para o autor, o “aprendizado narrativo ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida” (p. 152). Desse modo, Goodson desloca-se da compreensão de um currículo linear previamente definido, com aquisições a serem feitas em determinado período para o entendimento de currículo como produção de narrativas dos percursos das experiências e das aprendizagens de um grupo em determinado contexto. Assim, é possível passar a

[...] ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve (GOODSON, 2007, p. 250).

Considera-se que se, por um lado, “o currículo prescritivo está acabando, a nova era do currículo no novo futuro social ainda está, temos de admitir, longe de ser bem definida” (Goodson, 2007, p. 251). Foi nessa indefinição, nessa brecha, e com amparo nas ideias e contribuições que os autores mencionados até aqui apresentam, buscando táticas para subverter a lógica da prescrição nos currículos de Educação Infantil, que se anuncia a urgência da construção de currículos narrativos na e para a primeira etapa da educação básica.

Em relação à narratividade, o psicólogo estadunidense Jerome Seymour Bruner (1997) afirma que “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens ou autores” (p. 46). Assim, a narrativa pode ser compreendida como uma produção simbólica e social que possibilita ao narrador não apenas visibilizar a sua versão do vivido, mas (re)construir essa versão no processo narrativo. Bruner (1997) também chama a atenção para o fato de que cada narrativa emerge em um contexto ou situação específicos e sua configuração depende tanto das características do narrador e de seu(s) interlocutor(es) como da cultura na qual se encontram mergulhados.

O autor explica que tal como as categorias de construção da realidade lógico-científica, o modo como se constrói e se representa esse “domínio rico e confuso da interação humana” também é sustentado por princípios e procedimentos. Ele aponta, ainda, que a narrativa é uma ferramenta cultural e tradicional pela qual modelamos essa aprendizagem. Bruner (1991, p. 4) destaca, porém, que,

[...] ao contrário das construções geradas por procedimentos lógicos e científicos que podem ser destruídas por causa de falsificações, construções narrativas só podem alcançar “verossimilhança”. Assim, narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas.

Esse caráter interpretativo (ou ficcional) que o psicólogo traz para a cena ao apontar a narrativa como interpretação dos fatos vividos (ou inventados), e que novamente será interpretado por seus leitores, é aprofundado em dez pontos que o autor apresenta para explicitar — não como as narrativas são construídas, mas de que modo operam — “como um instrumento mental de construção de realidade” (BRUNER, 1991, p. 5). São eles: diacronicidade narrativa; particularidade; vínculos de estados intencionais; composicionalidade hermenêutica; canonicidade e violação; referencialidade; genericidade; normatividade; sensibilidade de contexto e negociabilidade; e acréscimo narrativo.

Detalham-se a seguir aqueles que foram considerados mais relevantes para se pensar o currículo na Educação Infantil, descrevendo e explicitando como três desses princípios elaborados por Bruner (1991) podem ser dialogar com a ideia de currículo e cotidiano.

- I. Diacronicidade narrativa: uma narrativa trata-se fundamentalmente da comunicação de acontecimentos que ocorrem à medida que o tempo passa. Bruner (1991) esclarece, no entanto, que essa passagem de tempo não está unicamente ligada ao tempo abstrato do relógio, mas também à sua significação e que essa é “determinada pelo significado atribuído aos eventos em seu próprio ritmo” (BRUNER, 1991, p. 6). Pode-se pensar aqui a diacronicidade narrativa relacionada às experiências de aprendizagens vividas pelas crianças na Educação Infantil, as quais não são lineares e nem obedecem ao tempo cronológico. Pelo contrário, como bem pontua Anthony na abertura deste texto, podem ser “tortas” e começarem “tudo de novo”. Barbosa (2013) aponta sobre os tempos na escola da infância a importância de

[...] refletir acerca de outras acepções de tempo: como aquelas pensadas pelos gregos, que, além de *chrónos* – o tempo sucessivo do passado–presente–futuro, compreendiam o tempo também como *kairós*, isto é, o instante, o momento crítico, a oportunidade, que é preciso marcar, ou ainda o tempo como *aión*, isto é, intensidade, duração (BARBOSA, 2013, p. 217).

Nesse sentido, pensar as experiências de aprendizagem — bem como suas narrativas — não deve ser uma proposta linear, porém é fundamental garantir a continuidade dessas, de modo que as crianças possam viver uma jornada educativa que ofereça aprofundamento e complexidade no ir e vir dos interesses e questionamentos que se apresentam nas relações com o mundo.

- II. Particularidade: “Narrativas têm acontecimentos particulares como sua referência ostensiva. Mas isso é seu veículo e não o seu destino” (BRUNER, 1991, p. 6). A reflexão aqui deve ser pautada em compreendermos como transmitir um patrimônio social e cultural às crianças sem colonizá-las, sem transformá-las em pequenos “futuros” cidadãos? O caminho pode estar na ética da alteridade, em compreender as crianças pelo que são hoje e por suas potencialidades de criação e compreensão acerca da coletividade, princípio fundamental da democracia e para o exercício da cidadania. E para isso, é preciso entender quem é essa criança que hoje se apresenta em nossas escolas, em nossas vidas; conhecê-las a partir das suas ideias, linguagens e significações do mundo e não unicamente através de julgamentos contaminados por experiências pessoais sobre o que foi um dia ser criança. É, portanto, na escuta às crianças e no diálogo com elas que se torna possível construir, com elas, horizontes democráticos. (VASCONCELOS; PECOITS; BARBOSA, 2017).

Assim, a particularidade da narrativa pode evidenciar a alteridade das crianças, sua agência e suas subjetividades, as quais são essencialmente necessárias à composição de um arranjo curricular que considere as individualidades, dentro de um contexto coletivo de aprendizagem.

- III. Vínculos de estados intencionais: Bruner (1991) afirma que “as narrativas são sobre pessoas que agem em um cenário, e os acontecimentos devem ser pertinentes a seus estados intencionais enquanto estiverem atuando — com suas convicções, desejos, teorias, valores.” (BRUNER, 1991, p. 6-7). O autor alerta, no entanto, que esses estados intencionais na narrativa nunca apontarão integralmente o rumo dos acontecimentos, considerando que o estado intencional particular de um personagem pode levá-lo a fazer qualquer coisa. Desse modo, é preciso ter em

mente que “a intervenção está sempre presente na narrativa, e essa intervenção pressupõe uma escolha, um elemento de liberdade” (BRUNER, 1991, p. 7).

É comum que se relacionem os vínculos de estados intencionais à relação adulto-crianças na Educação Infantil. Nessa relação deve-se priorizar a horizontalidade, trazer à cena as teorias, desejos, interesses das crianças, sem, contudo, perder de vista a responsabilidade e compromisso que, como professores(as), assume-se no processo educativo. É, portanto, papel do(a) professor(a) a amarração “entre os estados intencionais e a ação subsequente” e essa é a razão por que explicações narrativas não podem apresentar explicações causais. Em vez disso, elas apresentam a base para interpretar por que uma personagem agiu dessa ou daquela maneira. Para Bruner (1991), a interpretação está relacionada com as razões das coisas acontecerem e não com suas causas.

Essas condições da narrativa, trazidas para o campo da Pedagogia e da Educação Infantil, esclarecem de modo definitivo o quanto daquilo que contamos sobre as crianças e seus processos de aprendizagem e de significação do mundo é, de fato, uma interpretação adulta dos eventos. É preciso realmente estar disposto a escutar (com todos os sentidos) aquilo que as crianças contam (com todas as suas linguagens) para proporcionar uma aproximação cada vez maior entre os adultos e aquilo que elas têm a contar.

Bruner (1991) afirma que a narrativa organiza a estrutura da experiência humana, não por dar o alento de finais felizes, mas por oferecer a possibilidade de compreender determinadas situações que “ao se tornarem interpretáveis, tornam-se suportáveis” (BRUNER, 1991, p. 16). Acredita-se que o valor de um texto pedagógico como este em que são escritas proposições para o currículo na Educação Infantil é uma possibilidade de compartilhar também histórias como professoras de educação infantil, possibilitando a criação do que Bruner (1991) denomina uma “comunidade interpretativa”.

Assim, essa busca pode promover uma coesão cultural no campo da Educação Infantil, não no caráter do nominalismo ou discursivismo pedagógico (FORMOSINHO; MACHADO, 2007), mas no sentido de desenvolver um “corpo pedagógico”. Corpo esse traduzido em um campo semântico, em um vocabulário compartilhado por um grupo que comunga de princípios semelhantes para a construção de um currículo narrativo, forjado no cotidiano com todas as experiências e relações construídas e estabelecidas nele. Compartilhar percursos, dividir experiências, confrontar ideias para assim se construir uma Educação Infantil que valorize e dê visibilidade às crianças como sujeitos de direitos e à

escola da infância como local privilegiado para realizarem suas incursões no mundo social de forma singular e respeitosa, acompanhadas por profissionais competentes e qualificados.

Na próxima seção, os elementos aqui discutidos serão postos em relação com as Histórias de Aprendizagem, uma prática avaliativa que corrobora defesa por um currículo narrativo na Educação Infantil.

4 HISTÓRIAS DE APRENDIZAGEM: UM CURRÍCULO NARRADO NA SINGULARIDADE DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DOS SUJEITOS

As Histórias de Aprendizagem, do inglês "Learning Stories", são classificadas como uma filosofia de avaliação (CARR; LEE, 2019) que compõe o currículo para a educação de crianças da Nova Zelândia, o Te Whāriki. Margaret Carr (2001) aponta que as Histórias de Aprendizagem nascem de uma problematização a partir do modo "popular" de avaliação, cuja escolha do adjetivo advém da discussão sobre uma "Pedagogia Popular" apresentada por Olson e Bruner (1996), que segundo a autora, trata sobre teorias cotidianas intuitivas sobre ensino e aprendizagem, sobre como é a mente das crianças e sobre como alguém pode ajudá-las a aprender. Eles apontam que essas teorias e modelos intuitivos cotidianos refletem crenças e suposições culturais profundamente arraigadas (CARR, 2001).

Entre as críticas às suposições culturais arraigadas sobre a avaliação, Carr (2001) aponta a fragmentação e descontextualização dos resultados, a hierarquia dos conhecimentos — como o maior valor dado à alfabetização e à matemática —, o foco na intervenção em déficits de aprendizagem e a submissão dos professores a uma ideia pré-definida do que deve ser avaliado, o que se analisa como um conceito de avaliação pautado por um currículo prescritivo.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, Margaret Carr acompanhou professoras da Educação Infantil no desenvolvimento de um currículo da primeira infância para o Ministério da Educação da Nova Zelândia, o qual pudesse descrever vertentes do resultado da aprendizagem como bem-estar, pertencimento, comunicação, contribuição e exploração (CARR, 2001). Foi nesse período que percebeu a importância de rever o propósito e a organização do processo de avaliação das crianças, o qual precisava dialogar com os princípios do novo currículo. Carr e Lee (2019) afirmam que produzir uma História de Aprendizagem envolve notar, reconhecer, responder, registrar, visitar e revisar as experiências de aprender das crianças na escola, que "talvez sejam eventos e episódios

bastante comuns, mas para aquela criança específica eles são momentos significativos ou episódios de aprendizagem. Em alguns desses momentos, o ordinário pode tornar-se extraordinário." (CARR; LEE; 2019, p. 157, tradução livre).

As Histórias de Aprendizagem são compostas na primeira parte por narrativas que as professoras escrevem a partir de episódios da vida cotidiana das crianças e que, na maioria das vezes, são direcionadas aos próprios sujeitos, ao mesmo tempo que dialogam também com suas famílias. O fio condutor da escrita está em compartilhar, a partir das ações e experiências das crianças, o que a professora percebe que estão aprendendo, individualmente, no contexto coletivo da escola; esse é o foco da segunda parte da uma História de Aprendizagem, geralmente nomeada de "O que eu vejo você aprendendo?".

Nessa etapa, o processo de produção das Histórias de Aprendizagem passa por uma discussão das professoras com seus pares para interpretar e analisar coletivamente o que foi identificado de forma a ampliar o olhar das professoras e também da comunidade escolar sobre a importância das aprendizagens escolhidas para serem narradas. Por fim, a professora indica caminhos que pretende oferecer à criança para que ela possa aprofundar suas aprendizagens a esse respeito e é feito um convite para a família compartilhar como percebem o interesse e envolvimento da criança sobre a aprendizagem narrada nos contextos sociais fora da escola.

Vasconcelos (2021) estudou e produziu Histórias de Aprendizagem com as professoras da escola em que realizou sua pesquisa de doutoramento e afirma que

[...] a estratégia das histórias de aprendizagem tem exatamente o propósito de identificar, marcar e acompanhar as singularidades dos sujeitos na jornada educativa e promover a continuidade das experiências, oferecendo condições para que as crianças possam aprofundá-las (VASCONCELOS, 2021, p. 157).

Portanto, realça-se essa filosofia avaliativa como uma estratégia que dialoga com os pontos destacados por Bruner (1991) acerca da narratividade ao considerar o valor da singularidade das experiências de aprendizagem, a alteridade da infância e o compromisso dos professores com a narrativa do processo educativo vivido pelas crianças na escola. Além disso, o propósito das Histórias de Aprendizagem — o de atribuir sentido e continuidade às experiências das crianças — reflete o princípio de um currículo narrativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, reafirma-se que, na escola da infância, o currículo não deve ser compreendido como ação prescritiva e elaborado de modo fragmentado por meio de áreas de conhecimentos ou listagem de atividades que desconsidere os saberes e fazeres infantis. Pelo contrário, deve ser concebido:

[...] como a ação narrativa produzida entre professoras e crianças e sustentada na articulação dos princípios educativos. Currículos abertos para seus contextos, com linhas que se desdobram, formando leques que tornam impossível prever, com exatidão, seu ponto de chegada. (VASCONCELOS; PECOITS; BARBOSA, 2017, p. 60)

Nessa lógica é que se busca fortalecer e ampliar a produção teórica sobre currículo narrativo na Educação infantil, constituído pela via da vida cotidiana na escola — pautado nos pressupostos das Pedagogias da Infância e considerando as normativas declaradas na BNCC e DCNEI.

Portanto, apontam-se aqui dois aspectos dessa discussão sobre o currículo narrativo, os quais considera-se fundamentais para contribuir com a qualidade do atendimento às crianças nas escolas de Educação Infantil. O primeiro deles é o quanto essa perspectiva curricular oferece, pela atenção às singularidades dos sujeitos em um espaço de vida coletiva, "o direito de cada criança ser quem ela é" (VASCONCELOS, 2021, p. 183).

O segundo aspecto refere-se à potência que tem uma escola organizada a partir de um currículo narrativo em atribuir valor ao conhecimento que advém da experiência de sermos humanos. Através da narrativa consciente sobre as relações que as crianças estabelecem consigo mesmas, com os outros e com os artefatos e acontecimentos do mundo, é possível a participação de uma escola que seja a própria vida e não apenas uma preparação para essa, como afirmava Dewey (1979).

Por fim, reafirma-se que a narrativa, por ser uma prática socioeducativa, sempre respondeu a múltiplas e complexas finalidades de produzir memórias ao compartilhamento de experiência. Com Bruner (2014), aprendemos, que ao narrar, não apenas são transmitidos significados, mas elaboram-se modos de organizar a desordem das experiências. Assim, reafirma-se o valor da narrativa como ferramenta indispensável para a atribuição de significados aos acontecimentos vividos no âmbito da escola de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Saberes e Conhecimentos que compõem o currículo de Bebês e Crianças Pequenas. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, v. 23, n. 49, p. 47-65, 9 nov. 2018.

BARBOSA, M. C. S.; VASCONCELOS, Q. A.; PECOITS, S. S. Reflexões sobre o direito de participação das crianças na proposta da base nacional comum curricular para a Educação Infantil. 2017.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

BROUGÈRE, G. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, G; ULLMANN, A. (Orgs.). Aprender pela vida cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2012. Introdução. p. 1 - 7.

BROUGÈRE, G. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, G.; ULLMANN, A. (Orgs.). Aprender pela vida cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2012. Cap. 21. p. 307-320.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, v. 18(1), p. 1-21, 1991.

BRUNER, J. Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. Fabricando histórias: Direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CARR, M. Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories. (Locais do Kindle 99). Edição do Kindle. 2001

CARR, M.; LEE, W. Learning Stories Pedagogic practices and provocations. London: 1st Edition, 2019.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. Textura, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. IN: CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Brasília: Em aberto, v. 30, n. 6, p. 23-42, set./dez. 2017.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

DEWEY, J. Experiência e Educação. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. O anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007.

GOODSON, I. F. "Currículo, narrativa e o futuro social". Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p.241-252, mai./ago. 2007.

GOODSON, I. F. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2013.

PECOITS, S. S.; KREMER, C.; BARBOSA, M. C. S. Pedagogia(s) da Infância, pensamento freiriano e a busca de um projeto educativo democrático. Revista OLHARES, Guarulhos, v. 9, n. 3, p.269 – 285, nov. 2021.

OLIVEIRA, I. B. O currículo como construção cotidiana. Petrópolis, RJ: DP & Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VASCONCELOS, Q. A.; PECOITS, S. S.; BARBOSA, M. C. S. Reflexões sobre o direito de participação das crianças na proposta da base nacional comum curricular para a educação infantil. Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação / Maria Leticia Nascimento, Marcia Aparecida Gobbi organizadoras. São Paulo: FEUSP, 2017. 1154 p.

VASCONCELOS, Q. A. O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na Escola de educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação / Tese de doutorado. 2021. 206 f.