

Saberes e conhecimentos que compõem currículos com bebês e crianças pequenas

Knowledge and information that compose the curriculum of babies and small children

Saberes y conocimientos que componem currículos con bebés y niños pequeños

Maria Carmen Silveira Barbosa¹
Sandra Regina Simonis Richter²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i49.1141>

Resumo: Para enfatizarmos os direitos à educação e à infância, problematizamos a ampla tendência de conceber currículo na Educação Infantil como prescrição pela seleção de conhecimentos, organizados em áreas disciplinares; propomos destacar a relevância de compreender que ações educativas com bebês e crianças pequenas requerem considerar a especificidade de serem por eles e elas vividos nas suas experiências existenciais de *começar-se* no mundo comum e na construção de narrativa das mesmas em diferentes dimensões *linguageiras*. Para contrapor concepções curriculares sustentadas no ensino dos conhecimentos acadêmicos, reivindicamos a necessidade de um currículo instituído em linguagens e narrativas, composto por saberes e conhecimentos de distintas ordens. Investimos na proposição de uma instituição educacional com bebês e crianças pequenas, discutida e culturalmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta às famílias e à sociedade. Uma instituição que tenha como foco as ações e as narrativas lúdicas entre adultos e crianças na qual a opção pedagógica aproxime saberes, linguagens e conhecimentos para constituir campos provocadores que potencializem uma experiência de infância diversificada e alargada no tempo.

Palavras-chave: Educação Infantil; currículo; infância.

Abstract: To emphasize the rights to education and to infancy we problematize the broad tendency of conceiving curriculum in Children's Education as a prescription for the knowledge selection, organizing in disciplinary areas. We propose to highlight the relevancy of understanding that educative measures with babies and small children require to consider the specificity of being lived by them in their own existential experiences of, to begin themselves in the common world and in the narrative of themselves in different language dimensions. To oppose curriculum conceptions sustained in the teaching of academic knowledge we claim the need of a curriculum instituted in languages and narratives, composed by knowledge and information of distinct orders. We invest

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

in the proposition of an educational institution with babies and small children discussed and culturally shared, that is, an institution open to the families and to the society. A institution that has as focus the actions and playful narratives between adults and children in which the pedagogic option brings the knowledge together, language and information to build provocative fields that enhance the experience of an infancy that is diversified and stretched in time.

Keywords: Early Childhood Education; curriculum; infancy.

Resumen: Para enfatizar los derechos a la educación y a la infancia es necesario problematizar la tendencia a concebir currículo en la Educación Infantil como prescripción de conocimientos, organizados en áreas disciplinarias, y destacar la relevancia de comprender qué acciones educativas con bebés y niños pequeños requieren considerar la especificidad de bebés y niños y niñas pequeños vividas en sus experiencias existenciales de comenzar en el mundo común y en la narrativa de las mismas en diferentes dimensiones *linguageiras*. Para contrarrestar concepciones curriculares sostenidas en la enseñanza de los conocimientos académicos reivindicamos la necesidad de un currículo instituido en lenguajes y narrativas, compuesto por saberes y conocimientos de distintas órdenes. Hemos invertido en la proposición de una institución educativa con bebés y niños pequeños discutida y culturalmente compartida, es decir, una institución abierta a las familias ya la sociedad. Una institución que tenga como foco las acciones y las narrativas lúdicas entre adultos y niños en la que la opción pedagógica aproxima los saberes, lenguajes y conocimientos para constituir campos provocadores que potencialicen una experiencia de infancia diversificada y ampliada en el tiempo.

Palabras clave: Educación Infantil; currículo; infancia.

1 INTRODUÇÃO

Como garantir o compromisso educacional de a escola de Educação Infantil projetar e partilhar saberes e conhecimentos necessários para que as crianças possam viver suas infâncias de maneira dilatada? Este é um tema central nas sociedades ocidentais e urbanas contemporâneas, pois as crianças encontram na escola não apenas um tempo e espaço para viverem o direito à educação, algo muito comum nas práticas escolares, mas também um lugar e uma temporalidade para constituírem as suas infâncias. A infância não é apenas uma experiência pessoal, é também uma experiência cultural que somente pode acontecer na alteridade do encontro com adultos e outras crianças na convivência em um mundo comum. A escola é o lugar por excelência das crianças nas sociedades ocidentais, um lugar no qual as crianças têm a chance de estabelecer laços de amizade e companheirismo com outras crianças, vivenciar experiências artísticas e científicas que não estão presentes em seus cotidianos, brincar e conviver com pessoas de grande diversidade social e cultural. Ao destacarmos a possibilidade de conflito entre esses dois direitos, educação e infância, consideramos importante

explicitar os pontos de tensão que muitas vezes fazem com que esses direitos se coloquem em posições antagônicas, e até mesmo excludentes.

Quando o direito à educação é interpretado, de modo redutor, como direito a apenas “receber ensino”, o currículo centra-se na tradição das disciplinas acadêmicas, organizadas em áreas de conhecimentos científicos. As áreas de conhecimentos passam a orientar objetivos que colocam a ênfase da tarefa educacional no ensino, ou seja, na reprodução fracionada de conteúdos abstratos e sistematizados. Desse modo, a ação de educar é compreendida como ação de informar, oferecer explicações, geralmente orais ou através da utilização de livros-texto, apostilas, programas de informática, tornando possível projetar avaliações em larga escala a partir de critérios ou objetivos mensuráveis que facilitam a evidência dos resultados previamente pretendidos. Como diria Maria Teresa Cuberes, de modo mais cotidiano, “pouco a pouco, a *cadernização* vai se infiltrando entre as crianças de cinco anos ou ainda menores” (CUBERES et al., 1997, p. 25).

Apesar dessa concepção de currículo já ter recebido muitas críticas no que diz respeito ao ensino fundamental e médio e a sua inadequação para a educação dos bebês e das crianças pequenas em espaços de vida coletiva ter sido continuamente denunciada, esse modo de conceber a educação das crianças tem se tornado o modo predominante de organização curricular desde a implementação dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1988) e da publicação de livros como “A fome e a vontade de comer” (DEHEINZELIN, 1994). A atenção pedagógica do professor centrada nas áreas de conhecimentos acadêmicos deixa inaudível a *escuta* das crianças concretas, aquelas que estão presentes na escola, com suas demandas de vida e de aprendizagem. O currículo se libera da vida e do mundo e, assim, não intensifica a experiência de infância.

Por outro lado, quando a organização curricular tem sua ênfase no direito das crianças a viverem suas infâncias, os adultos tendem a desconsiderar a oferta de desafios e provocações às crianças ao simplificá-los e, assim, reduzem a função escolar relativa aos saberes e aos conhecimentos sociais, culturais e científicos. Em geral, os adultos acabam não organizando nem realizando propostas de intervenção, pois a ideia de infância remete, principalmente, a uma concepção idealizada de natureza própria, de crescimento biológico e de maturação social. Essa idealização é sustentada na crença da incapacidade de as crianças conviverem e na insignificância da infância como tempo de vida. Ambas as ideias acabam

desqualificando ou simplificando possibilidades de interações e aprendizagens em um tempo e um espaço educacional e cultural nos quais as crianças podem ter suas experiências de mundo amplificadas.

Apesar de a polarização entre escolarizar e viver a infância orientar os debates contemporâneos em torno da questão curricular na Educação Infantil, consideramos importante lembrar que John Dewey, já em 1902, procurava demonstrar a possibilidade de elaboração de uma posição intermediária, uma terceira margem entre as duas formulações apresentadas. Ao destacar que as profundas distinções nas ideias que tecem a relação entre criança e currículo nunca são gratuitas ou inventadas, Dewey (2002) inicia seu texto afirmando que essas diferenças

[...] nascem de elementos em conflito num problema genuíno [...] A solução só chega pelo afastamento do significado já determinado dos termos e pelo olhar as condições de um outro ponto de vista e, portanto, a uma nova luz. Mas esta *reconstrução* implica um esforço do pensamento. (DEWEY, 2002, p. 157).

O autor prossegue afirmando que “é mais fácil considerar as condições naquilo que as separa, insistir numa à custa da outra, torná-las antagonistas, do que descobrir a realidade a que uma pertence” (DEWEY, 2002, p. 157). Tal afirmação permite constatar que as atuais discussões curriculares realizadas no Brasil, no campo da Educação Infantil, seguem referendando e reafirmando uma falsa contradição. Por um lado, uma compreensão de currículo que tem sua ênfase apenas em conteúdos disciplinares, sem estabelecer nenhuma relação com a vida das crianças e dos adultos envolvidos e, por outro, uma compreensão de currículo centrada apenas nas crianças, sem observar que a constituição corpórea, subjetiva e simbólica de crianças e adultos emerge, de modo permanente, no encontro com os saberes, as linguagens e os conhecimentos constituídos pelo mundo adulto. Porém, conforme Dewey (2002), tais oposições raramente contemplam uma conclusão lógica. Enquanto teóricos e especialistas debatem; as comunidades, as famílias e as crianças tornam-se reféns das políticas educacionais, do senso comum e do discurso da mídia.

Dewey (2002) defende a ideia de que se as crianças são sempre o ponto de partida, elas também são o centro e o fim da educação. Porém o objetivo da educação não é apenas a informação, o conhecimento, mas a realização pessoal e a constituição da experiência de pertencimento a seus coletivos. A criança

pequena vive, até chegar na escola, “num mundo de contatos pessoais relativamente limitado [...] O seu mundo é um mundo de pessoas com os seus interesses pessoais e não um reino de fatos e leis” (DEWEY, 2002, p. 158).

As propostas organizadas pelas escolas pretendem substituir esse mundo presente, desordenado, sem hierarquias, encarnado na coexistência, por uma “sequência de estudos”, pré-definida, que “se estende indefinidamente no passado e no espaço” (DEWEY, 2002, p. 158). O que o filósofo destaca, no início do século XX, é a dinâmica escolar de fragmentação do mundo em áreas de conhecimentos dispostas de modo estanque, linear e acumulativo a partir da lógica interna de cada disciplina. Para o autor, a ideia-chave na resolução desse problema posto ou pelo saber das crianças ou pelos saberes e conhecimentos anteriormente organizados é nos livrarmos curricularmente desse hiato entre a experiência da criança e os conhecimentos que formam os estudos escolares. Crianças e conhecimentos são apenas dois limites que definem um só processo curricular.

Então em que fica o caso Criança vs. Currículo? Qual será o veredito? A falácia radical das alegações originais de que partimos é a suposição de que não temos escolha, salvo deixar a criança entregue a sua espontaneidade desgovernada ou sugerir-lhe a direção do exterior. A ação é a resposta [...]. Não é possível uma atividade completamente dirigida pelo próprio, porque toda a atividade tem lugar num meio, numa situação e com referência as suas condições. Mas, mais uma vez, também não é possível a imposição da verdade do exterior, a inserção da verdade do exterior. [...] *A questão é a criança. São os seus poderes presentes que se devem afirmar, as suas capacidades atuais que se devem exercitar, suas atitudes que se devem realizar. Mas, a não ser que o professor saiba, judiciousa e inteiramente, a realidade que está envolvida naquilo a que chamamos Currículo, ele desconhecerá o poder, a capacidade ou a atitude presente, bem como o método de as afirmar, exercitar e concretizar.* (DEWEY, 2002, p. 178, grifos nossos).

Onde está a diferença entre aquilo que Dewey encontrava cem anos atrás nos Estados Unidos e o que hoje podemos acompanhar nos sistemas educativos e nas escolas brasileiras? Se, do ponto de vista das proposições curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI [BRASIL, 2009]) apresentam a ênfase nos processos lúdicos, nas relações entre crianças e adultos, na interlocução entre saberes e conhecimentos, muitas das propostas curriculares realizadas nas distintas escolas, nas orientações curriculares das secretarias municipais e nas provas de larga escala que avaliam a educação infantil, como a

Provinha Brasil³, verifica-se proximidades mais que desejáveis com a centralidade pedagógica na perspectiva dos conteúdos apresentados em diferentes áreas de conhecimento.

Para destacar a relevância educacional de considerar que as ações pedagógicas com bebês e crianças pequenas requerem a especificidade de serem por eles e elas vivido nas suas experiências existenciais de *começar-se*, junto com os adultos, no mundo comum. Compreendemos com Arendt (2014), que mundo comum

[...] é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende à duração de nossa vida tanto no passado quanto o futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que estiveram que virão depois de nós. (ARENDR, 2014, p. 68).

Nessa compreensão, um currículo pode potencializar experiências de infância para as crianças quando suas intenções (planos) e suas ações (práticas) intensificam a pluralidade das interações vividas por adultos e crianças pequenas no cotidiano da escola de educação infantil. Essas intenções, ações e interações, sedimentam-se no binômio cuidar e educar e tem como compromisso pedagógico a efetivação tanto do direito à educação quanto do direito de as crianças viverem o tempo alargado de suas infâncias, de seus *começos*.

2 COMEÇAR-SE NO MUNDO: SABERES, LINGUAGENS E CONHECIMENTOS

A experiência vital de nascer e começar-se no mundo comum é densa de sentidos na convivência pois, conforme Arendt (2014), implica ação, e agir significa criar condições para a história, a memória, a narrativa. O pensamento arendtiano permite compreender o nascimento de alguém como novidade radical, na qual a vida é um acontecimento misterioso, relacionado ao biológico mas que o supera. Cada nascimento é um novo começo *no* e *do* mundo, pois nascer implica a humana potência do recém-nascido *agir* no mundo ao qual chega, de ser “não o início de uma coisa, mas de alguém que é ele próprio um iniciador” (ARENDR, 2014, p. 220)⁴.

³ Apesar da Provinha Brasil ser realizada no Ensino Fundamental, a sua existência determina uma série de práticas na pré-escola.

⁴ Esse é o ponto central da argumentação de Arendt (2003, p. 223) para afirmar que “a essência

A ação de começar, de alguém ser um *iniciador*, responde à vida e renova o mundo ao romper com sua continuidade pela exigência de pensar e compreender para torná-lo *nosso*. Quem chega ao mundo confirma sua existência aprendendo o que passou e o que pode vir, escutando e narrando como parte de uma grande conversação, da qual ninguém é dono e todos tomam parte. É pela ação, inseparável do discurso, do poder da linguagem e da palavra, que nos inserimos em um mundo comum já que agir supõe a presença de “outros” – outros que veem e são vistos, que percebem e são percebidos –, aos quais dirigimos nossas ações para mostrar quem somos e neles produzimos efeitos. Se a ação, no sentido arendtiano do termo, é iniciada por um ou uns poucos, é por muitos que ela é concluída ao transcender seu autor e ir além de sua existência singular. Toda ação ou todo atuar, ao tencionar passado e futuro, por ser temporal e não apenas espacial, requer a complementação do relato, da narração, tornando-se então ação narrada (RICOEUR, 2010).

O maior desafio curricular da educação infantil está na condição dos adultos terem, antes de qualquer outra intenção pedagógica, que transmitir narrativas. O ato de transmitir ultrapassa a comunicação e a informação, pois diz respeito ao que acima referiu Dewey (2002, p. 178) quando destaca a relevância curricular de considerar o tempo presente da criança, “seus poderes atuais”. Se a transmissão “contém a presença de um quem em palavras encarnadas, toda relação pedagógica se resolve em um fazer-nos presentes no que dizemos, no que fazemos e ante quem dizemos e para quem falamos” (BÁRCENA, 2010, p. 36). Uma experiência produtora de sentidos, pautada nos encontros e nas interações, e não na mera reprodução de significados.

Ao agir com outros, a criança produz sentidos singulares que a singularizam pela exposição ao *nós*. Aqui, “*nós*” não é um sujeito coletivo, mas ação de *co-implicar-se* que diz respeito à dimensão comum da experiência. Garcés (2013, p. 131) contribui para compreender que, nessa ação de co-implicar-se, “há em

da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” ao abordar, nos anos 50, a crise da educação moderna diante do impacto dos modernos totalitarismos, os quais tornam impotentes respostas ou pré-conceitos herdados da tradição. Em suas palavras, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão”.

cada um de nós como um campo relacional que não nos dissolve, mas que nos envolve e nos implica, que não nos uniformiza, mas que precisamente é a condição de toda singularização”. Essa inserção singular na experiência comum, em Arendt (2014, p. 219), é um segundo nascimento impulsionado pela capacidade de começar, de iniciar, de colocar algo em movimento por nossa iniciativa.

Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais. (ARENDR, 2014, p. 221).

Cada humano que chega ao mundo é um *ser-no-tempo*, começo que funda algo novo, um mundo de possibilidades no qual cada ato transforma-se em um processo mediante o qual entramos no mundo e o fazemos, o tornamos *nosso*. Acontecimento que implica estar com outras pessoas – nem “pró” nem “contra” elas – mas como potência de “estar junto” e compartilhar linguagens e atos (ARENDR, 2014, p. 223). Como a vida, a ação é imprevisível, “capaz de realizar o infinitamente improvável” (ARENDR, 2014, p. 220), e – em sua narratividade – necessita apresentar-se à compreensão e ao discernimento como modo cultural de situá-la no mundo. Estar “junto”, compartilhando práticas culturais que seu grupo social constitui como herança, é o modo como bebês e crianças pequenas constituem-se e constituem seus modos de ser, significar e renovar o mundo.

Se em Arendt (2014) a especificidade da educação está na natalidade, no fato de que constantemente o mundo é renovado pela chegada dos novos, em Larrosa (2001) a educação é o processo pelo qual os novos são apresentados e introduzidos à linguagem de todos. A compreensão de que os saberes, as linguagens e os conhecimentos estão no outro exige considerar que o que transmitimos às novas gerações é a nossa relação com a linguagem (LARROSA, 2001), nossos saberes e a nossa compreensão conceitual do mundo a partir dos usos que deles fazemos. Nesse processo de inserção, as linguagens emergem como mediação pela qual nos mostramos e o mundo se mostra, como manifestação tanto da experiência vivida como do distanciamento promovido pela abstração. Por isso, para Vecchi (2013, p. 72), as linguagens

[...] encaminham o pensamento humano a refletir, escavar profundamente, fazer perguntas, e elaborar interpretações em diferentes campos como a ciência, a música, a arquitetura, a pintura, o cinema, a matemática... abarcando

todos os âmbitos da comunicação humana. Cada linguagem tem sua própria gramática, seu caráter específico, mas também sua estrutura disposta para a comunicação e a relação.

Quanto mais complexa uma linguagem, mais ela será capaz de estabelecer e entrar em sinergia, em interlocução e em transformação com outra. As práticas sociais e sua ampliação através da diversidade das linguagens foram os elementos que deram origem aos conhecimentos especializados, as ciências. A ciência da História nasce das narrativas sociais em torno a uma fogueira, depois com a possibilidade de escrever e recontar essa história para outros que viviam longe. Histórias que foram se sedimentando em novas perguntas, e seus modos de perguntar, e nas relações possíveis de serem feitas. Cada ciência, com sua história, constituiu um saber e uma disciplina acadêmica que está presente na Educação Infantil não como abstração, mas como experiência de vida e linguagem.

Os autores italianos como Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), Rinaldi (2012) e Vecchi (2013) assinalam que as linguagens conformam um conjunto de elementos simbólicos que fundamentam o conceito de “sistemas de conhecimentos”, ao designarem por campos de conhecimento

[...] os sistemas de símbolos culturais que introduzem a criança nos conhecimentos já organizado e historicamente estabelecido, ao qual a escola está ligada. É através da aplicação, interpretação e revisitação desses sistemas simbólicos que a criança consegue crescer, compreender e experimentar ativamente as artes, as ciências e a vida em geral. Os diferentes sistemas simbólicos definem contextos de experiências, ou campos de experiências, nos quais as crianças se aventuram com suas próprias estratégias, desejos, noções de tempo, questões curiosidade. As crianças precisam de tempo para meditar e experimentar por conta própria, mas, acima de tudo, com seus pares. (RINALDI, 2012, p. 246).

As linguagens, portanto, não são apenas sistemas culturais que estão presentes na cultura, e as crianças, autonomamente, se apropriam e usam como bem lhes apetece como ferramentas. As linguagens culturais e simbólicas são elementos com os quais as crianças se inventam, e inventam novos mundos. A importância das linguagens é que elas permitem considerar a multidimensionalidade das crianças e suas plurisensorialidades. As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo

imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas.

Nessa compreensão, consideramos importante destacar a denotação mais ampla do saber em relação ao seu congêneres conhecer, ambos intimamente vinculados à ação e às linguagens. Se conhecimento diz respeito à ação cognitiva, à abstração e seus processos específicos na enunciação de conceitos, passível de ser sistematizado e transmitido indiretamente através de teorias, o saber evidencia a integração entre ação do corpo e mundo e, por ser *incorporado* no compartilhamento das práticas cotidianas, não é passível de ser sistematizado, pois sua transmissão é direta a partir de enunciados que emergem *em situação*, experiencialmente. O saber, geralmente desqualificado diante das especializações do conhecimento, “carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa existência” (DUARTE Jr., 2001, p. 14). Aqui, saberes e conhecimentos são complementares, pois “tudo aquilo que é sentido por nós faz sentido, ao mesmo tempo que nos indica um sentido a seguir” (DUARTE JR., 2001, p. 217).

Peter Burke (2000) afirma que, ao longo da história humana, os grupos sociais viveram imersos em diferentes “sistemas de significação”. Para quem os percebe desde o seu interior, cada sistema de significados lhe parece claro e evidente, afinal sua organização constitui o senso-comum para aquele grupo. Para os sujeitos ocidentais modernos, outros saberes e sistemas de conhecimentos parecem estranhos por serem produzidos por grupos que vivem de modos diferentes, em espaços e tempos diversos. As nações indígenas e suas culturas, ou as culturas populares, ou ainda os sistemas de significação dos grupos de crianças parecem caóticos, inapropriados e desarticulados para muitos adultos. Eles operam uma razão outra.

Conforme Burke (2000) os conhecimentos foram historicamente estruturados e organizados inicialmente pelas religiões, depois pelas artes e pelas ciências e ocuparam, por muitos séculos, o lugar de verdades absolutas e inquestionáveis. Porém, no final do século XX, as discussões sobre as concepções de conhecimento mostraram que os conceitos sociais, científicos, artísticos e religiosos foram produzidos culturalmente e, portanto, não são verdades absolutas, únicas ou definitivas, mas versões ou sistemas parciais de significação.

Muitos conhecimentos tidos como universais podem hoje ser avaliados como produtos de elaboração de uma classe social, de um gênero, de uma etnia

com suas experiências históricas. Poderíamos tomar como exemplo as concepções que validaram a existência de uma natureza diferenciada entre brancos e negros, produzindo a escravidão, ou então a da incapacidade das mulheres em relação aos homens, que assegurou o patriarcado e ainda, a da hierarquização e discriminação entre adultos e crianças, isso é, a que sustenta a perspectiva adultocêntrica.

Atualmente o conhecimento acadêmico – organizado, sistematizado e escrito – o qual tem centralidade ao longo da história do ocidente, é aquele que fundamenta a escola e que vem sendo insistentemente questionado (BARBOSA; DELGADO, 2012). A crítica a esse repertório científico, cultural, tecnológico não nasceu apenas externa ao campo de significação, ela foi originada pelos próprios cientistas que revisaram seus métodos, princípios, conhecimentos, práticas de investigação, colocando em xeque seus métodos e suas verdades (LATOURET; WOOLGAR, 1997).

Outra característica questionada são as diferenças e valorações entre os campos acadêmicos do conhecimento, eles instituem hierarquias. Nos estabelecimentos educacionais, isso fica evidenciado pela distribuição do tempo das tarefas e das atividades oferecidas para as crianças, ou a regularidade com que certas situações são propostas. Os conhecimentos são de ordens diferentes e não obedecem a uma única hierarquia. Desqualificar os saberes que emergem da íntima relação do corpo no e com o mundo, aqueles *encarnados*, para enfatizar os conhecimentos especializados, reconhecidamente sistematizados em áreas acadêmicas é, nessa faixa etária, uma ausência tanto da compreensão da multidimensionalidade das crianças quanto de que os saberes e conhecimentos serem subjetiva e objetivamente constituídos na convivência, ou seja, serem recriados nas práticas de vida cotidiana. Significa compreender que saberes e conhecimentos, assim como as linguagens, estão no outro, nos outros, no mundo.

Sara Paim argumenta de forma brilhante, no encontro com Parente (2000), como saberes e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade nos envolvem e passam a nos constituir. Isto é, como um *nós* engendra uma narrativa singular.

A criança pode compreender como a roda é feita, mas, se a roda não pertence à sua cultura, ela não pode recriá-la. Dito assim: ‘uma roda...’, parece algo vulgar, silvestre, tão fácil de compreender [...], mas, sem dúvida, a civilização levou séculos e séculos para chegar a essa invenção. Agora vemos a criança de 2 anos e meio, que está numa cultura ‘da roda’, podendo usá-la

imediatamente. A roda, uma vez que existe, serve de ‘cena’ (de insígnia) para ensinar à criança o conhecimento necessário para construí-la. Os objetos, que a criança maneja todos os dias (e ela nasce num mundo que já tem objetos), têm o conhecimento condensado. Os objetos são conhecimento, pois para fabricá-los se necessitou de um certo conhecimento, e o uso deste objeto devolve à criança a sabedoria que se necessitou para fabricá-lo ou, pelo menos, para usá-lo. Assim, todos esses objetos culturais que rodeiam a criança são conhecimento do outro. Não somente o que se transmite, mas também o que se usa, implica conhecimento. Quando dizemos que a criança constrói conhecimento, é a sua construção pessoal que lhe permite apropriar-se do conhecimento dos outros. (PARENTE, 2000, p. 65-6).

O reconhecimento de que as ações, as experiências e as práticas do dia a dia são também conhecimentos permite compreender que os saberes cotidianos podem se tornar conhecimentos científicos, pois é da atenção e da reflexão sobre tais saberes que a sua sistematização emerge e, portanto, sua legitimação como conhecimento acadêmico. Implica valorizar uma ideia de infância como memória a ser produzida, como história a ser constituída na relação com as narrativas que permitem a inserção num mundo já existente.

3 CURRÍCULO COMO DEVIR NARRATIVO

Como já destacado, a educação das crianças pequenas se inicia quando ela age e interage no e com o mundo, quando ela começa no mundo, na relação consigo mesma e com outros. Esses “outros” não se referem apenas a outras pessoas, mas também aos lugares que habitamos, às coisas que manipulamos, à atenção aos processos no coletivo, suas tradições, enfim à escuta das vidas que neles são vividas. Ao aprender a conviver em seu grupo social, ela vai sorrir, aprender a falar, a descascar uma fruta, a colocar e tirar o casaco, a servir um copo com água. Essas são as pequenas-grandes aprendizagens que constituem a condição de inserção dos novos que chegam e iniciam suas interações na vida coletiva.

Durante muito tempo, essas pequenas-grandes aprendizagens eram realizadas nos contextos familiares e comunitários. Porém a presença das crianças, desde bebês, nas escolas de Educação Infantil- creches e pré-escolas- exige que muitos saberes desconsiderados pelo currículo escolar convencional passem a ser, no presente momento histórico, legitimados como conhecimentos e valorizados na educação escolar. Na escola de educação infantil as crianças vão aprender a

alimentar-se junto com as demais e conhecer os talheres e os modos de utilizá-los; aprendem com as rodas e canções de ninar o repertório musical de sua cultura, isto é, há um conhecimento tácito das práticas sociais de criação de crianças que adentraram na escola de educação infantil e que exige ser reconhecido como parte dos conhecimentos curriculares.

Junto com as práticas sociais relativas ao autocuidado como a alimentação e a higiene, muitas outras práticas e linguagens como as tecnologias móveis, o audiovisual, a mídia e a interação com a natureza invadem a vida cotidiana das crianças, porém, nas propostas curriculares ainda estão pouco evidenciadas. Passar a considerá-las no currículo da Educação Infantil exige uma relação diferenciada com o cotidiano, as comunidades, os saberes e os conhecimentos.

Nessa dimensão, o currículo acontece apenas com a participação das crianças nos processos educacionais, os quais envolvem momentos de cuidado físico, momentos de contar e ouvir histórias, momentos das brincadeiras no pátio ou na sala, de cantar e de garatujar, de conversar, ou seja, ele está continuamente em ação, constantemente sendo reconstituído. O professor observa e vê, no agir e interagir das crianças, saberes e conhecimentos se configurando, e é então que ele não transmite apenas informações, mas provoca ações no mundo e desafia reconfigurações languageiras.

A incorporação da vida cotidiana na reflexão curricular torna possível focar as crianças e suas ações e relações ao conceber o currículo como devir, articulação e produção de significados que acontecem no encontro entre adultos e crianças em interações enraizadas e constituídas em linguagens. O currículo emerge permeado pela vida, nos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos no mundo. Os “conteúdos” a serem estudados serão respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos conhecimentos específicos, previamente definidos, pois nascem da ação, da vida, do mundo.

Nesse currículo há lugar para a ludicidade, tempo para a constituição de cultura de pares. Aqui, os saberes e os conhecimentos emergem de tudo aquilo que as crianças elaboram e produzem quando brincam sozinhas, ou interagem ludicamente com os adultos e com as outras crianças – da mesma idade, maiores ou menores – em grupos. Nessa concepção curricular, o professor conhece brincadeiras para compartilhar e ensinar e, nelas e através delas, apresenta e promove o acesso tanto aos saberes quanto aos conhecimentos sistematizados,

às denominações científicas. Nada melhor que brincadeiras e jogos para se defrontar com situações físicas ou matemáticas, nada como a escuta de histórias, a roteirização de um teatro, ou o desenho para construir elementos de pensamento narrativo e engendrar a vontade de prosseguir aprendendo a escrever, a ler palavras e mundos.

O currículo acontece e concretiza aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são provocativas das capacidades das crianças e constituem sentido pessoal e significado social. Para aprender, é preciso que as necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia, com as práticas, os saberes, as linguagens e os conhecimentos das culturas nas quais estão inseridas. Nesse momento, acontece um encontro, uma ação de coimplicação, entre a vida de cada um, sua singularidade, e a contextualização da temática formulada no sistema de conhecimento referido. As crianças envolvem-se ao interpretarem os conhecimentos e os reorganizarem em uma narrativa pessoal a partir de suas experiências anteriores.

O currículo, portanto, nesse sentido, não será compreendido como ação prescritiva, mas 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.

Goodson (2008) criticou frontalmente a concepção prescritiva de currículo e afirmou a necessidade de instituir um currículo narrativo. Um currículo coimplicado com as singularidades de cada um dos envolvidos, ancorado aos percursos de vida em grupo, imerso em uma cultura, em um mundo comum. Sua concepção de currículo supõe compreender processos de aprendizagem ligados às histórias de vida situadas em contextos e que, portanto, também têm uma história sustentada em narrativas.

Para o autor, somente um currículo situado – e sustentado – em narrativas seria capaz de *empoderar* as aprendizagens em cada um e no grupo. Aprender, com as experiências vividas na escola, com as narrativas criadas em contexto e com o conhecimento escolar, saber de si, de sua história, de seu grupo social, para poder situar-se e comprometer-se com o mundo em que vive (ARROYO, 2011), pois as narrativas adquirem sentido para as crianças quando constituem situações para elas. As crianças agem num tempo, começam e realizam sua inserção em um

mundo que se torna comum ao ser organizado em torno de narrativas que, por se constituírem como ficção, tornam-se privilegiadas para as “variações imaginativas da experiência temporal” (RICOEUR, 2010).

Toda narrativa tem uma trama, uma ação, que é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, constituindo um tempo humano e um tempo histórico. Egan (2005) e Hall (2006) defendem o poder da narrativa para estabelecer pontes entre saberes, particulares e concretos, e conhecimentos, gerais ou abstratos. Elaborar e escutar histórias – ou ficcionalizar, é uma das ações fundamentais de produzir sentidos e criar significados. Nas palavras de Benjamin (1985, p. 205), a narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Por isso, para Rancière (2005, p. 58), “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” (RANCIÈRE, 2005, p. 58), pois é apenas nessa referência produtora da ficção que a experiência humana, em sua dimensão temporal profunda, não cessa de ser refigurada e, como tal, é uma atividade que permeia todos os aspectos da aprendizagem. É nessa perspectiva que Egan (2005), assim como Anning (2009), afirmam ser preciso “virar de cabeça para baixo” o currículo para as crianças pequenas.

As crianças devem ser apresentadas por meio de histórias às emoções humanas universais do amor, do ódio, do medo, da raiva, e da inveja que são a fonte de seus primeiros entendimentos do mundo. [...] durante esse período, as crianças precisam recapitular os principais elementos dos mitos das culturas orais. Devemos prestar muita atenção no som como modo de promover aprendizagem. [...] A vida intelectual das crianças pequenas está extremamente sintonizada com uma cultura oral – sons, em vez de palavras – e que, ao introduzir cedo demais “as tecnologias” da escrita e da leitura, nós empobrecemos suas vidas intelectuais ao obrigá-las a operar com instrumentos de pensamento que, na verdade, deprimem seus poderes de raciocínio e as deixam mais lentas. (ANNING, 2009, p. 92).

Na educação infantil, o acolhimento da narrativa, da memória e da história, na perspectiva da constituição do mundo comum, pode ser encontrado na relação com a organização do trabalho didático com base na *documentação pedagógica* que apoia um currículo como narração.

A documentação, assim, não representa um relatório final, uma coleção de documentos, um portfólio que apenas ajuda com a memória, avaliações e arquivos; é um procedimento que sustenta a ação educativa (o ensino) no

diálogo com os processos de aprendizagem das crianças. A documentação é uma força que produz o entrelaçamento das ações de adultos e crianças, de modo oportuno e visível, e aperfeiçoa a qualidade da comunicação e da interação. É um processo de aprendizado recíproco. A documentação torna possível aos professores sustentar a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que os professores aprendem (aprendem a ensinar) com o processo de construção do conhecimento das crianças. (RINALDI, 2012, p. 109).

Desse modo, a forma como se instaura um processo pedagógico com um grupo de crianças convidadas a estarem em linguagens, a se fazerem grupo, a registrarem suas experiências, a compartilharem diferentes práticas no cotidiano, promove a constituição de uma experiência narrativa. Benjamin (1985), ao enfatizar a perda da experiência narrativa no início do século XX, destaca a importância de seguir contando, narrando o vivido. As vivências se ressignificam, se adensam e se amplificam ao serem narradas e compartilhadas.

Na educação infantil, a procura por alternativas narrativas em educação tem sido incorporada tanto pela pedagogia do norte da Itália, que tem sua formulação na documentação pedagógica compreendida como “processo dialético, baseado em laços afetivos, e também poético; não apenas acompanha o processo de construção do conhecimento como, em certo sentido, o fecunda” (RINALDI, 2012, p. 134), como também em países, como a Nova Zelândia, que caminham no sentido de construir currículos com base nas narrativas pessoais e sociais. A proposta curricular para a Educação Infantil *TE WHĀRIKI*, é um currículo compreendido como um tapete, tecido a partir de princípios definidos pela cultura aborígine (CARR; MAY, 1993). O conceito de criança como *Tangata Whenua*, significa gente da terra, e afirma como um tesouro rico e variado, “os depositários das aprendizagens de ontem, a realização dos sonhos de hoje, e a representação das aspirações do amanhã”. Nessa perspectiva, o currículo pode aumentar o *maná* das crianças, isto é, “[...] o respeito consigo mesmo, o prestígio, o poder, a força e a estima” (CARR; RAMEKA, 2014, p. 21). Supõe compreender, com Bárcena (2006, p. 205), que

De uma geração a outra se transmite um mundo ou, o que é o mesmo, as possibilidades de fazer “mundo” dentro do Mundo. O transmitido faz parte de um pacto geracional; se transmite o que já estava – corpo, língua, lugar – e, ao mesmo tempo, se transmite as possibilidades contidas em um corpo, em uma língua, em um lugar.

No encontro entre adultos e crianças, sempre educacional, o que se transmite são possibilidades de um começo. O que consideramos relevante interrogar, no debate em torno de concepções e opções curriculares na Educação Infantil, é o modo como pode ocorrer essa transmissão, “simultaneamente possível e impossível, não dominável, e o sentido dessa aprendizagem do mundo” (BÁRCENA, 2006, p. 205). O currículo como devir, compreendido como as intenções, as ações e as interações presentes no cotidiano da Educação Infantil, pautadas em narrativas que situam os processos educativos ali implicados, explicita uma concepção curricular. Mas a escola não é o mundo. O currículo, como organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que emerge na convivência cotidiana. A elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação e de mundo, de saberes e de conhecimentos, de infância e de criança, reorientando opções educacionais que dizem respeito tanto ao compromisso com a transmissão do mundo quanto com a ação de nele instaurar novos começos. Ou seja, tanto ao direito das crianças à educação quanto seu direito de viver o tempo estendido da infância. Opções sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade e complexidade que é “estar junto” no mundo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ANNING, A. O brincar e o currículo oficial: de volta ao básico uma visão alternativa. In: BROCK, Avril et al. *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- _____. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 221-47.
- BARBOSA, Maria Carmen S.; DELGADO, Ana Cristina C. e col. *A infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BÁRCENA, Fernando. Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Professorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, v. 14, n. 3, p. 33-47, 2010. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART2.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder Editorial, 2006.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil*. Brasília, DF: BSB; Conselho Federal da Educação, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Referenciais Curriculares Nacionais na Educação Infantil. Brasília, DF: BSB, 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei>>. Acesso em: 11 out. 2014.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg à Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CARR, Margaret; MAY, Helen. Choosing a model. Reflecting on the development process of te whariki: national early childhood curriculum guidelines in New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, v. 1, n. 3, p. 7-22, 1993.

CARR, Margaret; RAMEKA, Lesley. Tejer um currículo. *Infancia Latinoamericana*, n. 11, p. 19-23, ago. 2014. Disponível em: <http://www.rosasensat.org/arxiu/docs_cursos/latinoamericana11.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CUBERES, Maria Teresa G.; DUHALDE, Maria E.; MANRIQUE, Ana. M. B.; STAPICH, Elena. *Educação Infantil e Séries Iniciais: articulação para a alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de Educação Infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade*. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da crianças*. A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

EGAN, K. Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferências. In: MC EWAN, H.; EGAN, K. (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. El conocimiento compartido. Buenos Aires: Amorrortu, 1992. p. 169-82.

GARCÉS, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.

GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge. Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 16, p. 68-80, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a07.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

PARENTE, Sonia Maria B. A. (Org.). *Encontros com Sara Paim*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org/Ed. 34, 2005.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 3 v.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia*. Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VECCHI, Vea. *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil. Madrid: Morata, 2013.

Sobre as autoras:

Maria Carmen Silveira Barbosa: Pedagoga. Doutora em Educação. Professora titular do DEE/UFRGS na área da Educação Infantil. **E-mail:** licabarbosa@ufrgs.br

Sandra Regina Simonis Richter: Licenciada em Educação Artística. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do PPGEDU. **E-mail:** srichter@unisc.br

Recebido em fevereiro de 2018

Aprovado em maio de 2018

