

Educação Infantil como espaço narrativo: o caso da proposta pedagógica do município de Cuiabá

Children's Education as narrative space:
a pedagogical proposal case in the municipality of Cuiabá - MT

Naiara dos Santos NIENOW¹
Sandra Regina Geiss LORENSINI²

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar uma inicial discussão acerca de um dos elementos centrais da Proposta Pedagógica de Educação Infantil de Cuiabá (2009) - o espaço narrativo, que dentro da referida proposta, se traduz em uma possível orientação teórico-metodológica para o trabalho pedagógico, em especial nas creches do município. Pode-se afirmar que, juntamente com outros elementos da proposta, se traduz em uma proposição singular de educação à criança pequena do município, o que permite pensar novos rumos da política socioeducativa para infância na perspectiva do protagonismo local dos sujeitos da educação - crianças e adultos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Proposta Pedagógica. Narrativas.

Abstract

This article aims to present an initial discussion about one of the central elements of the Pedagogical Proposal for Children's Education in Cuiabá (2009) - the narrative space translates into a possible theoretical and methodological guidance for the pedagogical work in day care centers across the city. It can be said that, along with other elements of the proposal, the research translates into a unique proposition of education to young children in the municipality, which suggests new directions in social and educational politics for children in the view of the local leadership of the educational subjects - children and adults.

Keywords: Children's Education. Pedagogical Proposal. Narrative.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/IE/UFMT). Docente do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná. Endereço: Rua Rio Amazonas, nº 351 - Bairro Jardim dos Migrantes, Ji-Paraná/ RO, CEP: 78960-000. Tel.: (69) 3416-7900. Email: <naiara.nienow@gmail.com>.
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/IE/UFMT). Docente do Departamento de Ensino e Organização Escolar da UFMT. Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança. Cuiabá/MT. CEP: 78060-900. Tel.: (65) 3615-8430. Email: <sandrageisslorensini@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 639-655	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

Pensar em propostas pedagógicas para a Educação Infantil no mundo contemporâneo em diálogo com a realidade, num contexto cultural em particular, se apresenta como um triplo desafio, uma vez que há que considerar: a) as culturas infantis que são próprias desse lugar; b) as diferentes realidades e processos de institucionalização da infância que se efetivaram historicamente no cenário nacional e local; e c) a vivência do protagonismo político³ dos sujeitos que são responsáveis pela materialização das normativas educacionais nos centros de educação infantil.

Segundo estudos apresentados por Ariès (1981), Qvortrup (2010, 2014), Gimeno Sacristán (2005) e Sarmiento (2007), a história da institucionalização da infância ocorreu sob a argumentação do tutelamento. Inclusive, esse foi o mesmo princípio que marcou a gênese do conceito de infância nas sociedades ocidentais no início da modernidade.

Essa interpretação de cuidado associado à proteção e controle orientou as ações dos adultos com as crianças em diferentes espaços e, como consequência, ocultou a imagem social da criança como sujeito ativo e cidadão de direito com potencial para realizar ações participativas e cooperativas.

No Brasil, se até muito recente a criança pequena de até seis anos permanecia quase que restritamente na esfera privada e no convívio da família, em que ações informais, singulares e heterogêneas eram estabelecidas no que diz respeito ao seu cuidado e educação, foi a partir da ampliação de políticas públicas, orientações legais e mudanças sociais, que se instala um movimento de pensar espaços coletivos como direito da criança e da família, espaços de convivência e trocas simbólicas, de inserção cultural, de afetos, de constituição de identidades infantis.

Para pesquisadores como Kuhlmann Júnior (1999), Nunes e Corsino (2012), historicamente, há uma diferenciação de práticas sociais estabelecidas nas instituições de atendimento à criança da primeira infância, ou seja, para crianças ricas a educação, às pobres o cuidado. Para além dessa distinção, a institucionalização da infância vai tomando diferentes contornos em que ora se estabelece um trabalho assistencial, de guarda, por vezes disciplinar e coercitivo com as crianças, ora dinâmicas pensadas como preparo para o futuro, como

3 Para Arendt (2009, p. 34, grifo do autor) “[...] de todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituintes do que Aristóteles chamava de *bios politikos*: a ação (*praxis*) e o discurso (*lexis*) [...]” Portanto, a definição de protagonismo político que é atribuída nesse texto se refere à ação e aos discursos dos sujeitos que atuam nas instituições de educação infantil.

possibilidades de emancipação pela educação, e mais recentemente, um direito da família e da criança. Kramer (2003) alerta que essas diferentes identidades da educação infantil circulam e convivem simultaneamente nas creches e pré-escolas, de modo que antigas e novas práticas propagam-se nos espaços da educação da criança, definindo finalidades e ações para essas instituições. Algumas delas tendem a implementar processos de escolarização e preparação para o ensino fundamental, outras o assistencialismo, em que cuidar crianças se traduz em atividades básicas de higiene, alimentação e sobrevivência.

Das dinâmicas socioeducativas que circulam nas creches e pré-escolas emerge a necessidade de pensarmos em sistemas educativos que tenham possibilidades concretas de produzir pessoas de pensamento, de sentimentos e de práticas (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016). Requer a busca de um trabalho pedagógico que evidencie o desenvolvimento humano culturalmente mediado, em condições concretas para ocorrer, disponibilizando à criança o acesso aos bens culturais de diferentes formas, evidenciando propostas de desenvolvimento e aprendizagens.

Nesse sentido, se faz necessário pensar propostas pedagógicas concretas que apontem caminhos a serem trilhados por todos aqueles (adultos e crianças) que estão envolvidos, tornando-os autores desse processo. Uma proposta pedagógica traz, em sua essência, um projeto político de sociedade, de educação e cultura. Podemos dizer: um documento de identidade que, pensado para a infância, necessita garantir uma real diversidade de trabalho pedagógico no âmbito das unidades educativas.

Para conhecer os significados em torno da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Cuiabá e como suas orientações circulam nos contextos das unidades de creches, estudos recentes têm sido realizados, tais como: *Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar* (ALVES, 2013), *Berçário como lugar: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá* (SILVEIRA, 2013) e, mais recentemente, a pesquisa, em andamento, intitulada *Educação Infantil como espaço narrativo: o problema da adesão a um projeto representacional e o compartilhamento de significados por professoras de creche de Cuiabá-MT* (LORENSINI, 2016). A partir da articulação teórica entre Arendt (1968, 2008, 2009), os estudos da infância (QVORTRUP, 2014; SARMENTO, 2007; FERREIRA, 2004; CORSARO, 2011) e a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1996, 2006, 2009, 2010), o presente texto ressalta questões importantes para discutir os rumos da política socioeducativa para infância na perspectiva do protagonismo local.

A educação infantil como espaço de participação

A participação é o direito fundamental da cidadania e, por isso, a ação mais legítima da visibilidade cívica da criança no *mundo comum*. Interpretada como fruto de um processo de vivência, condicioná-la a um critério etário distancia fatalmente a experiência concreta para sua apreensão. Portanto, para entender o significado de participação política da criança, é importante, primeiramente, esclarecer o que se entende por sujeito político e cidadania.

Para Arendt (2009), o ser humano é definido como um sujeito político tendo em vista que, “[...] um homem não pode viver fora da companhia dos homens” (ARENDR, 2009, p. 33). Essa afirmação da autora é fundamentada em Aristóteles, que atribuiu o termo política ao resultado da criação da cidade-estado. É nesse espaço que a existência do cidadão passou a pertencer a duas ordens: a vida privada e o *biospolitikos*, ou, o que é comum.

De todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituintes do que Aristóteles chamava de *biospolitikos*: a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*), dos quais surge a esfera dos negócios humanos que exclui estritamente tudo o que seja apenas necessário ou útil. (ARENDR, 2009, p. 34).

Ou seja, o significado de ser político, o ato de viver numa *polis*, requer a ação de resolver tudo mediante palavras e persuasão, e não mais pela imposição física e violência. A referência na filosofia clássica também ajuda a esclarecer certa confusão a que o termo política também tem sido equivocadamente interpretado na democracia moderna.

Dentre elas, o entendimento da participação política do cidadão limitada ao poder do voto. Para os estudos da infância, essa é a questão que tem sido apontada como a causa principal do afastamento das crianças de vivências políticas (QVORTRUP, 2014; SARMENTO, 2007). Tal interpretação nega, naturalmente, a compreensão da criança como cidadão de direitos, ator social e, portanto, com competência política.

Sarmento (2007) destaca que a formação de cidadãos é na realidade um frágil substituto à cidadania plena que justificou os processos de disciplinamento da infância e da ordem social dominante de modo geral. Nesse sentido, fazer a defesa da imagem de cidadão de direitos associada à criança não significa igualá-la aos adultos, ou obrigá-la a assumir um papel que cabe aos adultos, mas estabelecer princípios para uma cultura de responsabilidade recíproca, entre crianças e adultos, sobre as questões que envolvem o mundo comum.

Os estudos da infância têm enfatizado a necessidade de reinterpretar os vínculos sociais entre adultos e crianças como uma forma de ampliar a noção de cidadania na infância.

A redefinição da cidadania da infância é o efeito conjugado da mudança paradigmática na concepção de infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa sobretudo na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e no processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de uma ação assertiva e contra-hegemônica, em que tem lugar nomeadamente agentes e ONGs centradas na infância. (SARMENTO, 2007, p. 41).

Essa redefinição também passa por uma reinterpretação da noção de poder na sociedade, que ainda é pautada na força gerontocrática. Essa é a base que sustenta a relação entre adultos e crianças no modelo atual de sociedade e, ao questioná-lo, abre-se uma possibilidade para o reconhecimento da participação.

Porém, não se trata de criar um espaço artificial no qual a criança seja protegida das contradições do mundo do adulto. O reconhecimento da importância da ação participativa também inclui mostrar a ordem que está posta e a necessidade de reinventar novas lógicas capazes de estabelecer relações mais justas com as crianças, bem como com os demais grupos da sociedade que, assim como elas, compartilham da mesma expressão de poder.

Para Arendt (1968), a educação deve se comprometer com o bem comum e a continuidade do mundo. Assim firmado o seu papel social, a instituição de ensino é capaz de estabelecer uma aliança entre o novo e o velho, sob princípios emancipatórios.

Além do aspecto *novo* que caracteriza as crianças como recém-chegadas no mundo, a autora também faz referência ao conceito de estrangeiro. Para Arendt (1968), as crianças, assim como os estrangeiros, chegam num lugar que é desconhecido e ambos são marcados pela experiência da necessidade de aprender uma nova língua.

O domínio da língua é determinante para a participação do estrangeiro no mundo. Um mundo que é novo para ele. Nesse sentido, os centros de educação infantil e as escolas são instituições que podem diminuir o estado de estranheza no mundo e possibilitar às crianças a sua participação no mundo comum.

Portanto, o adulto, responsável pela educação da criança, não pode restringir-se à ação de transmissão de informações, mas precisa dizer à sua maneira, revelando a sua relação singular com os conteúdos. Por isso, o papel docente não é apenas mostrar o mundo, mas se comprometer com o mundo.

Para alcançar o estado de compreensão das coisas, Arendt (2008) atribui importância à narrativa e à experiência. Para a autora, a narração apresenta articulação com o pensamento político. A ação política é revelada na linguagem da narratividade, seja pela estória ou pela história.

Kristeva (2002) destaca que, para Arendt, a narratividade, em conjunto com a pluralidade e a natalidade, configuram as três facetas da ação humana. Por isso, o significado comum capaz de unir a escola, a criança e a sociedade é a narrativa conjugada na sua ação criativa que se compromete com o mundo e com a vida, capaz de alimentar princípios e valores firmados no bem comum.

Por conta desse compromisso de responsabilização recíproca pelo mundo comum, firmados entre crianças e adultos, ambos diversos, de expressões identitárias, a Educação precisa fortalecer seus laços com a tradição e a autoridade.

Adultos e crianças estão em posições diferentes na vida. Por ser mais velho no mundo, o adulto tem uma posição mais favorável para fazer as escolhas em comparação com a criança, por isso, ele não deve ficar refém das escolhas dos mais novos. O adulto não pode abrir mão de sua autoridade e, por outro lado, essa autoridade não pode ser construída a partir de práticas autoritárias. É necessário ouvir as crianças e possibilitar o protagonismo delas, sem cair na relação de dominação imposta pela intimidação e imposição, que são características do autoritarismo.

Para Arendt (1968), a autoridade é a responsabilidade pelo mundo. No contexto da educação, a autoridade deve ser espelhada na imagem do professor, pois além dele ter a competência em ensinar os conhecimentos para os outros, também está mais tempo nesse mundo. Portanto, é no exercício do diálogo com a criança que o adulto poderá elaborar expressões da autoridade que se responsabilizem pelo bem comum a partir de vínculos sociais emancipatórios.

Orientado pelo conceito de narrativa (ARENDRT, 2008) em diálogo com a criança, Andrade (2007) propõe que as escolas possam ser pensadas a partir da noção de espaço narrativo⁴, pois assim, elas terão uma possibilidade de construir sentidos e significados que sejam próprios da expressão de vida daquele lugar. Assim fortalecida, a escola é capaz de se fazer ouvir no diálogo com as políticas nacionais e internacionais da educação, orientando o discurso pela lógica inversa na qual ele tem sido construído nos últimos anos.

4 Espaço narrativo pode ser entendido como um espaço aberto para o desenvolvimento de atividades imprevisíveis de eventos, que se colocam disponíveis para o exercício de criação, cujo produto pode ser objeto de interpretação ou ponto de partida para outras invenções. Já o potencial linear dos lugares permite apenas uma possibilidade de uso; sua ocupação caracteriza-se pela repetição de sequências de atos previsíveis e preestabelecidos (SENNETT, 1990).

Essa interpretação do espaço de aprendizagem apresentado por Andrade (2007) mostra uma possibilidade de inscrição da criança como sujeito autoral; sendo assim, também permite o reconhecimento da visibilidade social da criança.

Portanto, mais do que ensinar o valor da participação para a construção de uma vida comum, é necessário que os adultos ofereçam espaço para a sua vivência, inclusive dele junto às crianças.

Uma forma importante de garantir o exercício da participação é a interação social da criança, tanto com o mundo do adulto como com o mundo da criança. Portanto, é nas interações sociais que os processos de negociação, participação e aprendizagem social são vivenciados e, também, são esses elementos, conforme destaca Ferreira (2004), que vão compor a gênese e a produção das culturas infantis locais.

Outro termo que Ferreira (2004) destacou foi o da criança como agente social. Esse termo é apresentado pela autora a partir da definição de Corsaro (2011), que interpreta a criança como um agente ativo e coconstrutor do processo de desenvolvimento. Portanto, as crianças não são sujeitos passivos da cultura, mas agentes ativos de transmissão cultural que participam de rotinas que são estruturadas na vida cotidiana dos sujeitos.

O significado de educação segundo a teoria histórico-cultural

Para Vigotski (2000), quando o educador está diante de uma criança, ele não está apenas diante de uma criança, mas da expressão humana que é fruto de um contexto cultural e de um processo histórico e social com possibilidades infinitas de se expressar, para além do que se é no momento presente.

Isso explica porque a teoria histórico-cultural, ao contrário de outras teorias sobre a aprendizagem, defende que a educação precisa estar focada na instrução e não no desenvolvimento da criança. Segundo o autor, a instrução é interpretada como a chave de acesso para herança cultural, assim como para instrumentalização do sujeito, que, a partir da sua consciência e vontade, poderá mobilizar e expandir os processos de criação.

Além disso, a teoria também destaca o papel central da sociabilidade como ação que fundamenta os processos de instrução e desenvolvimento do humano. É o encontro com o outro e a partilha de conhecimentos e técnicas que impulsionam o ser humano para além do que é no momento imediato. Por esse motivo, a teoria se concentrou em entender como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores (VIGOTSKI, 2000).

Foi a partir dessa interpretação do ser humano como sujeito histórico-social

que Vigotski construiu a ideia de instrução pautada na valorização da capacidade de acumulação e transmissão de experiências.

Por esse motivo, para Vigotski, a educação é:

[...] entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (2009, p. 72).

Essa afirmação é pautada na relação de ensino que reconhece a criança como sujeito ativo e o professor como o mediador da cultura que constrói uma prática docente significativa para o grupo específico de crianças que está sob sua responsabilidade. Ou seja, a atuação docente é firmada numa relação de aproximação com a criança e seu universo de interesse. Assim caracterizado, os centros de educação infantil, por sua vez, também devem ser assumidos como instituições que dialogam com a cultura ao propiciarem condições para a participação das crianças em seus meios.

Esse ideal de educação e prática docente assume um papel de diálogo entre as demandas que são próprias do trabalho pedagógico e os interesses das crianças. Assumir essa postura significa que o educador deve estar predisposto, primeiramente, a conhecer o grupo de crianças com quem irá trabalhar e, a partir de suas observações, construir o percurso pedagógico que é apropriado para aquele grupo específico. A partir dessa discussão, arrisca-se a afirmar que a teoria histórico-cultural se opõe à padronização e homogeneização dos processos pedagógicos que se distanciam das especificidades locais.

Vigotski (2010), ao analisar a função do processo pedagógico, argumenta que ele tem lugar central no trabalho elaborado para a instrução da criança. Portanto, ele não pode organizar-se de modo espontâneo, quer dizer, é necessário que o processo seja intencional e o educador precisa ter clareza da sua ação. Uma das ações que o autor destaca refere-se à necessidade de explorar “[...] os problemas do desenvolvimento intelectual da criança e das relações deste desenvolvimento com a instrução escolar” (VIGOTSKI, 2010, p. 263).

Segundo Vigotski (2006), outra questão que envolve o processo pedagógico e que o docente precisa estar atento remete à situação social de desenvolvimento⁵ e às especificidades da criança aprendiz, sendo essas duas entendidas como uma

5 Segundo Vigotski (2006), o termo situação social do desenvolvimento está fortemente ligado ao termo vivência. Esse termo expressa que a situação é diferenciada em cada uma das idades. Ou seja, se observar um bebê e uma criança de sete anos, pode-se perceber que a consciência das próprias vivências é muito diferenciada entre um e outro.

unidade dialética.

É a partir dessa ideia que o autor traz o termo vivência. Prestes (2010, p. 120), citando Vigotski, apresenta esse termo em russo – *perejivanie*, que transmite o seguinte pensamento:

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perejivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade. (PRESTES, 2010, p. 120, grifo do autor).

Portanto, vivência não significa uma particularidade da criança ou do meio, mas a relação entre os dois. É a partir desse termo que Vigotski discute os sentidos diferentes que o mesmo meio pode ter para cada criança de um mesmo grupo. Portanto, o meio não existe em absoluto e, para o educador compreender o desenvolvimento da criança, é preciso conhecê-lo na sua relação com as especificidades de cada aprendiz. Segundo Vigotski citado por Vinha e Welcman (2010, p. 684), é “[...] o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.”

A vivência que a criança desfruta no espaço da educação infantil é resultado da relação dialética estabelecida entre o meio educacional e as particularidades de cada criança. Por esse motivo, o educador precisa estar atento para o modo como o grupo de crianças vivência esse processo, ao passo que também deve buscar identificar o papel ou o significado do meio para o desenvolvimento da criança.

Ao se opor às atividades escolares que eram produzidas pela pedagogia burguesa/tradicional, o autor questiona as ações estéreis, rigorosas e sem sentido que eram implantadas nas escolas e desvitalizavam o potencial criativo das crianças. Por outro lado, o autor também ressalta que o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto escolar não pode ser assumido como uma atividade sem propósito e entregue ao espontaneísmo.

Ao distinguir as atividades de reprodução e criação, o autor oferece pistas para a construção de um processo pedagógico orientado para a potencialização da atividade criadora da criança.

Segundo Vigotski (2009), o ato de criar está relacionado à materialização

de um objeto ou a uma elaboração mental ou afetiva, que é de acesso apenas ao indivíduo que cria. Essa atividade pode ocorrer de duas formas: a reconstituidora ou reprodutiva e a combinatória ou criadora.

A forma reprodutiva/reconstituidora está ligada à memória e consiste em “[...] repetir meios de conduta anteriormente criados” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Ela pode ser a lembrança de um lugar que a pessoa conheceu, o desenho de algo que observou ou a escrita de uma poesia que foi memorizada. O que existe em comum é o fato de não criar nada de novo, mas reproduzir algo que já existe. É na cadência desse movimento que ocorre a conservação da experiência em Vigotski (2009).

A atividade combinatória ou criadora manifesta-se quando a criança esboça para si mesma um quadro do futuro ou do passado. Vigotski (2009) também esclarece que a criação não é privilégio de um determinado perfil humano ou de um gênio, pois

[...] não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Ao olhar para a criação como regra, e não como exceção, sem desconsiderar a grandiosidade de alguns gênios humanos que foram capazes de mostrar o ápice da genialidade humana, o autor evidencia que os processos de criação estão presentes, com toda sua força, desde a mais tenra idade. É exatamente nesse ponto que a psicologia e a pedagogia da criança aprendiz devem nutrir suas forças, focar sua atenção na criação infantil, no desenvolvimento e no significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança (VIGOTSKI, 2009).

A instituição de educação infantil tem a função social de instruir, ou seja, proporcionar a transmissão das experiências humanas. Mas, também, deve ser assumida como espaço de criação. E a educação, por sua vez, deve ser uma atividade que impulse, favoreça e possibilite o ato de criação da criança.

Por esse motivo, um espaço educacional só poderá garantir a visibilidade cívica da criança se favorecer a ideia de que a criança se reconheça como sujeito criador. É nessa expressão da genialidade humana que a criança deve se inscrever, e não pelos seus possíveis problemas de aprendizagem ou mau comportamento. Ainda que esses sejam a manifestação mais visível no olhar de alguns docentes.

Por isso, a lei principal da criação infantil não é o resultado, ou seja, a materialização do produto, mas sim o ato de criar. O importante é o trabalho pedagógico possibilitar que elas criem, componham e exercitem-se na imaginação criativa. Também é papel do espaço educacional possibilitar o entrelaçamento

entre os processos técnicos e de criação.

Por fim, considera-se que a reprodução e a criação permitem uma “reelaboração criativa”⁶ por parte da criança. Essas, como atividades orientadoras para o desenvolvimento do trabalho docente, mostram a potencialidade da educação e do espaço da educação infantil para a formação do humano como sujeito capaz de produzir novas formas de vida e atividade. Essa é a inscrição da criança como sujeito autoral e de direito que poderá legitimar a vivência da infância nos espaços públicos destinados a elas.

A proposta pedagógica como espaço narrativo.

A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (CUIABÁ, 2009), desde a sua publicação, tem sido discutida e implementada em creches e pré-escolas do município de Cuiabá, por meio do envolvimento de gestores, coordenadores e professores da rede municipal, juntamente com docentes, acadêmicos de graduação e pós-graduação pertencentes ao Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/UFMT), envolvidos no *Projeto Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia e Pedagogia*.

O projeto busca, a partir de encontros, vivências e formações e no exercício de construção coletiva, desenvolver ações interventivas no sentido de concretizar práticas educativas vinculadas aos pressupostos da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do referido município.

Neste processo, as preocupações centrais giraram em torno dos aspectos sustentadores do trabalho pedagógico explicitado na proposta do município de Cuiabá: *narrativa, ludicidade e espaços*, em diálogo com outros conceitos, como desenvolvimento e aprendizagens infantis, vivências, imaginação e criação, cultura e identidade. Interessante destacar que a narrativa, se expressa como um elemento peculiar na proposição do trabalho pedagógico de Cuiabá, que, combinada a outros dois aspectos, como a ludicidade e os espaços, se traduz na dinâmica definida para o trabalho socioeducativo junto às creches e pré-escolas.

Os espaços pensados na proposta remetem à possibilidade de pensar espaços considerados para além de meras estruturas físicas, olhadas apenas nas suas características como grandes ou pequenas, mais ou menos coloridas, cinzentas ou sem cor, mais ou menos organizadas, ou ainda como sistemas naturais ou

6 Segundo Vigotski (2009, p. 17) reelaboração criativa é uma combinação das impressões vivenciadas e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

superpostos. Moreira e Souza (2016) esclarecem que espaço se manifesta como elemento constitutivo do trabalho na educação infantil e não meramente pano de fundo para que ele ocorra.

Esclarecem que os espaços indicam formas de conceber o mundo, e, uma vez que estão impregnados de marcas que os constituem, nos dão pistas do que ali acontece, de quem ali circula.

[...] o espaço é um sistema interdependente de formas (objetos) e ações sobre essas (conteúdo), no qual os objetos só podem ser compreendidos na relação com os homens. Nesse sentido, ele não é algo em si mesmo, um elemento externo ou mesmo um produto acabado, mas, ao contrário, ele é aquilo que os sujeitos produzem em relações concretas, circunscritas a um determinado contexto histórico-cultural. (MOREIRA, SANTOS, LORENSINI, 2015, p. 79).

Na perspectiva de Tuan (1983), espaços, por vezes, se traduzem indiferenciados, abstratos, mas, na medida em que significações⁷ emergem por meio das experiências e vivências dos indivíduos, eles se transformam em ambientes na relação adultos-crianças.

Nesse sentido, podemos pensar na necessidade de cada unidade de creche ou pré-escola organizar seus espaços/ambientes, considerando suas realidades, bem como as trocas materiais e afetivas que podem concretizar-se em espaços planejados e construídos para e com as crianças. Assim sendo, as crianças

[...] sempre estão ressignificando os espaços que lhes são ofertados, seja aqueles que nós, adultos, qualificamos como adequados e propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento, seja aqueles que acreditamos ser precários e inadequados para a infância. (MOREIRA, SANTOS, LORENSINI, 2015, p. 79).

É na relação e no diálogo com outras pessoas que ocorre a ação educativa, em

7 Segundo Aguiar e Ozella (2006), para Vigotski, as categorias sentido e significado formam uma unidade dialética tendo em vista que ambas não podem ser compreendidas separadamente, pois possuem dependência recíproca. No campo da Psicologia, o significado pode ser entendido com uma generalização, um conceito. Para Vigotski (apud AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226), “[...] o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, que tem o poder de transformar o natural em cultural.” Portanto, são produções históricas e sociais que “[...] referem-se aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

que a criança tem o direito de participar de espaços/ambiente encorajadores e que contribuam com seu desenvolvimento, nas formas de sentir e pensar (KRAMER, 2012). O modo como se concretiza a dinâmica entre espaço/ambiente-narrativas-ludicidade, indica a necessidade de que essa dinâmica se torne, em alguns momentos do cotidiano das creches, algo intencional, uma vez que as ações, para serem significativas, precisam ser compreendidas e desejadas pelos sujeitos.

Corsino (2012, p. 5) esclarece:

Uma proposta efetiva-se em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. As condições do espaço – organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, adequação, limpeza, segurança, etc – são fundamentais, mas é pelas relações que os sujeitos estabelecem que o espaço físico deixa de ser material construído e organizado e adquire a condição de ambiente. Assim pelas interações, o espaço se qualifica e se torna uma moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas.

A organização do trabalho pedagógico, baseando-se no trabalho com as narrativas, considera estas como promotoras de identidades e de transformação das tradições, já de que, de acordo com Bruner (apud CORREIA, 2003), o mundo em que vivemos está permeado por regras e recursos da narrativa, que sempre traz consigo histórias individuais ou grupais, compreendendo que o pensamento narrativo é tão importante quanto o pensamento lógico-científico. As narrativas são por ele consideradas como *uma versão da realidade*, em que não existe uma obrigação de caracterizar as histórias na condição de verdadeiras ou falsas. De igual forma, o autor considera que há uma diacronicidade⁸ no modo narrativo.

Estudos mostram que em diferentes espaços/ambientes se inscrevem diferentes vivências e modos de narrar do ser humano. Segundo Vigotski (2009), nas narrativas temos a expressão da experiência vivida, assim como a ideia de que elas realçam a singeleza, a emoção e a força dos relatos.

As narrativas são compreendidas na proposta pedagógica do município de Cuiabá como “[...] uma forma discursiva que envolve tanto o contar estórias quanto histórias de vida e histórias sociais [...]”, e essas são aplicadas “[...] à vida real dos grupos sociais quando estes agem conjuntamente e experienciam suas próprias ações” (CUIABÁ, 2009. p. 46). A referida proposição contribui para a

8 A diacronicidade ocorre pelo passar do tempo, “[...] determinada pelo significado atribuído aos eventos em seu próprio ritmo” (BRUNER, 1991, p. 6).

efetivação de um movimento expressivo da criança que, para além da fala infantil, se dá nas ações vividas nas rotinas e nos espaços das creches e pré-escolas.

Algumas considerações

A proposição de narrativas como possibilidade teórico-metodológica, não se traduz em uma prescrição para o trabalho socioeducativo, mas em orientações básicas para a formulação de ações e dinamização do trabalho. A narrativa como elemento inovador, juntamente com toda a proposição apresentada no projeto, se traduz em um avanço na construção de uma proposta pedagógica para a educação infantil, superando, como diz Haddad (2012), propostas reféns e inconsistentes que herdamos de uma tradição e cisões mal resolvidas, currículos ora evidenciando a preparação para a escola, ora o desenvolvimento infantil.

A proposta de Cuiabá apresenta um exercício de materialização da ação pedagógica ativa que se compromete com a valorização das culturas infantis locais, e também assim, inscreve uma prática propositiva e colaborativa que se desvencilha da relação passiva diante das políticas nacionais. Em sua proposição, o protagonismo político de educadores, diretores e coordenadores pedagógicos mostra que é possível ressignificar a política educacional para a primeira infância nos espaços que atuam, bem como subverter a ideia inicial de institucionalização da infância.

No exercício da pesquisa intitulada *Educação Infantil como espaço narrativo: o problema da adesão a um projeto representacional e o compartilhamento de significados por professoras de creche de Cuiabá-MT* (LORENSINI, 2016) evidenciou-se, a partir de uma primeira análise, que a circulação das narrativas nos espaços de algumas creches envolvidas na pesquisa aparece e se concretiza quase que exclusivamente a partir da contação de histórias das professoras para as crianças, com a utilização de livros infantis. O cenário aponta para o protagonismo do adulto em detrimento do protagonismo da criança, uma vez que essas narrativas se traduzem em momentâneas realizações, delimitadas por dinâmicas outras, como as atividades permanentes e os tempos das rotinas instituídas nas unidades. As circunscrições das narrativas de contação de histórias se entremeiam nos tempos marcados, como a chegada, a hora das refeições, da higiene, do banho, do sono e da espera da saída, prioritariamente nos espaços/ambientes das respectivas salas do berçário, maternal, jardim I e II.

Nas realidades investigadas a proposição de narrativas como possibilidade para concretização de um trabalho socioeducativo, tendo como referência a circulação do patrimônio cultural, a vivência da infância e a criação, se apresenta frágil, na medida em que a cultura institucional se faz determinante, intensificando princípios homogeneizadores, circunscritos a uma realidade pedagógica historicamente instituída.

Não deixamos de entender nesta discussão que um planejamento de atividades

feitas para e com as crianças, integra-se com outros aspectos institucionais, como as condições de trabalho do educador/professor, sua qualificação profissional e os programas de capacitação em serviço a que tem acesso, o número de crianças por turma, o horário de atividades, os recursos humanos, materiais e financeiros existentes nas unidades. Sabemos que esses aspectos legitimam a efetivação, ou não, de uma proposta pedagógica, e o exercício das pesquisas já mostram e articulam em maior ou menor grau essa imbricada relação.

Para finalizar, necessário se faz destacar que os elementos dinamizadores da proposta pedagógica que circulam nos espaços das creches, apresentam conteúdo representacional, que tem como pano de fundo a ideia de promover um espaço de diálogo com as crianças, bem como a possibilidade de dar visibilidade cívica e social à infância. Tais entendimentos; nem sempre são considerados por aqueles que circulam nos espaços da educação infantil do município de Cuiabá.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília/DF, v. 26. n. 2, p. 222-245, 2006.

ALVES, I. L. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

ANDRADE, D. B. S. F. **O lugar feminino: um estudo em representações sociais**. Cuiabá: EdUFMT/ FAPEMAT, 2007.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectivas, 1968.

_____. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARIÈS, P. **História social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Traduzido por Waldemar Ferreira Netto. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/a-construcao-narrativa-da-realidade.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 505-513, 2003.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a educação infantil**. Cuiabá: Central de Texto, 2009.

FERREIRA, M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto-Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. 1. ed. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HADDAD, L. Currículo para Educação Infantil: dilemas, tensões e tendências em debate. In: GARMS, G. M. Z; RODRIGUES, S. A. (Org.). **Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 37-59.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 2 (38) maio/ago. 2012.

KRISTEVA, J. **O gênio feminino: a vida, a loucura, as palavras: Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. Tomo I.

KUHLMANN JR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 62)

MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOREIRA, A. R. P; SOUZA, T. N. de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, maio/ago, p. 229-237, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00229.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MOREIRA, A. N. P.; SOUZA, C. F. S.; LORENSINI, S. R. G. **Trabalho Pedagógico, Planejamento e Organização Escolar II**. Cuiabá –MT: EduFMT, 2015.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de pesquisa**, Campinas, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez., 2010.

_____. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estatuto da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SILVEIRA, G. L. **Berçário como lugar: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá**. Dissertação (Mestrado em Educação)-, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor Dis, S. A., 1932/1996. p.251-273.

_____. A crise dos sete anos. In: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 1933/2006. p. 377-386.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Recebimento em: 02/02/2017.

Aceite em: 01/03/2017.