

A dimensão narrativa do Currículo: outro modo de pensar o encontro com bebês e crianças na escola da infância

The narrative dimension of the Curriculum: another way of thinking about the encounter with babies and children in kindergarten

Maria Carmen Silveira Barbosa⁴
Claines Kremer⁵

DOI: 10.59306/memorare.v10e12023169-188

Resumo: Contrapondo-se à concepção de currículo prescritivo, o presente ensaio teórico propõe uma abordagem curricular sustentada na narrativa como alternativa para pensar o encontro com bebês e crianças na escola da infância. Inicialmente, problematizou-se a forma como a amplitude e a universalidade são adotadas no tratamento do currículo e como esses dois elementos tendem a generalizar e suprimir características específicas da primeira etapa da educação básica. Para situar o debate e fundamentar a defesa de um currículo narrativo, abordaram-se quatro tópicos essenciais: a perspectiva de que os seres humanos são uma espécie dotada de uma natureza narrativa; a defesa de que as crianças precisam ser narradas, ouvir narrativas e aprender a se narrar; a ideia de currículo como o vínculo entre a crianças e o mundo, permeado por uma postura docente investigativa e acolhedora; e, por fim, a proposição de uma escola que narra e que é conduzida pela diversidade de narrativas.

Palavras-chave: Narrativa. Currículo. Criança. Educação Infantil.

Abstract: As opposed to the concept of a prescriptive curriculum, this theoretical essay proposes a curricular approach based on narrative as an alternative to thinking about the encounter with babies and children in kindergarten. Initially, we problematize the way in which breadth and universality are adopted in the treatment of the curriculum, and how these two elements tend to generalize and suppress specific characteristics of the first stage of basic education. To situate the debate and support the defense of a narrative curriculum, we approach four essential topics: the perspective that human beings are a species endowed with a narrative nature; the defense that children need to be narrated, listen to narratives and learn to narrate themselves; the idea of curriculum as the link between children and the world permeated by an investigative and welcoming teaching posture and, finally, the proposition of a school that narrates and is conducted by the diversity of narratives.

Keywords: Narrative. Curriculum. Children. Early Childhood Education

⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutora pela Universidade de VIC Espanha. E-mail: licabarbosa@ufrgs.br

⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: claineskremer@gmail.com

1 Introdução

No contexto da Educação, o currículo tem sido um constante objeto de estudos e de reflexão para pesquisadores, teóricos e profissionais da área, que têm evidenciado a abrangência conceitual. No entanto, nas discussões acerca de currículo, há duas questões complementares relacionadas a essa abrangência que parecem muito provocantes e desafiadoras.

A primeira diz respeito à amplitude aderida ao conceito de currículo. Seja quando se trata de um currículo oculto, da ação educativa intencional, de documento orientador ou organização curricular — por objetivos, por listagem de conteúdo, por atividades, por projetos — tudo é considerado currículo. Essa ampla gama de direções e possibilidades de debate provoca-nos a tencionar o alcance do termo por meio da seguinte indagação: será que tudo é mesmo currículo? Ou, então, o currículo é realmente tudo? Entende-se que, ao considerar que “tudo é currículo”, se tornar difícil dialogar acerca de tópicos específicos do processo educativo. Portanto, atualmente, quando se fala em currículo, parece-nos necessário adjetivá-lo ou singularizar o termo para, assim, tornar evidente sobre qual dimensão, entre tantas, se está falando.

Essa reflexão conduz à segunda questão, também desafiadora e muito presente no debate que se refere à universalização do tratamento do tema. Isso significa que, nos escritos acerca de currículo, apesar de toda a crítica à homogeneidade, tende-se a falar sempre de um modo universal. Ao discorrer sobre o currículo da educação escolar brasileira, remete-se a todas as instituições e níveis etários como se o mesmo referencial curricular pudesse sustentar sujeitos, culturas escolares, práticas educativas e contextos sociais tão diversos.

Na Didática Magna, Comenius já afirmava que há diferentes escolas para cada etapa da vida⁶. Na década de 90, os ciclos educativos retomaram a ideia de que o ensino e o projeto político e pedagógico da escola precisavam se distinguir para as diferentes idades; cada uma delas exigiria reflexões educativas e curriculares específicas. Mesmo assim, ainda hoje o comum é depararmo-nos com vocabulários e preocupações curriculares demasiadamente similares, quer se trate da educação e pensar e escrever sobre de bebês em creches, crianças no ensino fundamental, jovens no ensino médio/profissionalizante ou universitários.

Porém, essa amplitude e universalidade no tratamento do currículo acabam por generalizar elementos muito distintos e característicos de cada nível de ensino, tais como o tipo de instituição, se escolar ou não-escolar, o projeto de instituição, a compreensão de ensino ou de aprendizagem, a formação docente, as condições de trabalho e as relações educativas. Principalmente quando se trata da Educação Infantil, nada é mais importante do que singularizar e contextualizar a temática. Essa é uma etapa da educação que acolhe pessoas em um momento inicial da vida, período em que a descoberta, o espanto e o maravilhamento do e com o mundo são vitais e o processo educativo

⁶ Boto (2022) classifica o processo de educação para toda a vida a partir de sete escolas responsáveis por uma sólida formação: 1) a escola da formação pré-natal; 2) a escola da infância; 3) a escola da puerícia; 4) a escola da adolescência; 5) a escola da juventude; 6) a escola da idade adulta; 7) a escola da velhice; 8) a escola da morte.

pode e deve possibilitar a construção de um olhar curioso tanto para fora, como também endereçada para o próprio corpo.

Frente ao exposto, este ensaio defende a hipótese de que um currículo para bebês, crianças bem pequenas e crianças que frequentam a escola da infância — Educação Infantil — necessita de uma organização que: propicie a constituição de um eu em um contexto de convivência e em um espaço de vida coletiva; que possa inserir as crianças em um mundo ampliado de experiências infantis, mediadas direta ou indiretamente, pelos adultos, em companhia de outras crianças, no mundo da Linguagem, da Natureza e das múltiplas Linguagens Simbólicas⁷; que valorize a experiência, imaginação e a narratividade; que garanta a interação dos bebês e crianças com materialidades diversas, espaços instigantes, partilha participativa em práticas sociais habituais e emancipadoras, convivência em tempos longos e também que fomente inserções ativas, questionadoras e transformadoras.

Trata-se portanto, de um currículo que se construa cotidianamente e que reconheça que “escutar” as narrativas das vivências alheias, sejam elas próximas — dos amigos ou colegas de escola —, ou aquelas distantes — mediadas pela professora —, como as cantigas de ninar ou histórias ancestrais, são mais que conhecimentos musicais ou literários, são constituidores de subjetividade. Um currículo produzido no dia a dia da vida coletiva de uma escola, que partilha narrativas contadas em múltiplas linguagens — orais, imagéticas, corpóreas e sonoras — para que, mimeticamente⁸, os bebês e as crianças possam aprender a narrar suas experiências, seus sentimentos e pensamentos, e constituir narrativas coletivas, produzidas na oralidade, em construções, desenhos e brincadeiras, geralmente no contexto de um grupo.

Para situar o debate sobre a dimensão narrativa do currículo na Educação Infantil, após esta introdução, o texto está estruturado considerando quatro elementos que se complementam: a perspectiva dos seres humanos como seres narrativos; a ideia de que as crianças precisam ser narradas, ouvir narrativas diversas e aprender a se narrar; a ideia de currículo como o vínculo entre as crianças e o mundo, mediado por uma postura pesquisadora do professor; e, por fim, que a escola da infância, seja uma escola conduzida pela diversidade de vivências, experiências e narrativas⁹.

2 Uma espécie narrativa

Em seu livro intitulado “A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade”, a ficcionista e ensaísta canadense Nancy Huston (2010) nos provoca com uma pergunta que escutou em um presídio:

7 Neste texto compreendem-se as linguagens simbólicas como todas as formas de expressão cultural humana que se constituíram ao longo da história, como a música, as histórias, a pintura, a brincadeira, a matemática, a culinária e todas aquelas que derivam ou fazem combinações entre elas.

8 Imitação é mais do que uma cópia, é um meio de comunicação que estabelece uma relação. Para Grigorowitschs (2011, p. 47) “repetir é uma modalidade de dotação de sentido”.

9 A partir das ideias de Benjamin (1987, 2018), Gagnebin (1994), Ricoeur (2010) e Kehl (2009) compreende-se as vivências como as ações contínuas das crianças no tempo cotidiano, a experiência é uma vivência que adquire um significado especial, talvez transformador, e que necessita ser relatada. A narrativa, em múltiplas linguagens, são possibilidades de reviver, sentir e, talvez, compreender o vivido. É ela que permite compartilhar e transmitir a experiência, criar comunidade, viver juntos.

“para que inventar histórias quando a realidade já é tão extraordinária?”. Responder a essa indagação pode ser um exercício breve e fácil, porém mais instigante do que as possíveis respostas é a possibilidade de reflexão e os questionamentos que podemos fazer a partir dela. Por exemplo: aqueles que narram estão inventando ou estão expressando verdades? Por que seres humano narram e as demais espécies vivas do planeta não o fazem? Narrativas são manifestações internas ou externas? Ainda existem pessoas que saibam narrar histórias e outras que apreciem escutá-las? Tais interrogações remetem à obra de Charles Darwin (2009), que em 1872, dedicou-se à escrita do livro "A expressão das emoções no homem e nos animais", no qual demonstra que tanto os seres humanos quanto os seres não humanos são capazes de expressar emoções por meio de movimentos faciais, posturas físicas, vocalizações e gestos.

Embora muitos seres vivos possam observar, reagir, responder, atacar ou se esconder, os seres humanos, além dessas capacidades expressivas hereditárias, são capazes de chorar, fazer caretas, sorrir, desenvolver linguagens e formular pensamentos. Ou seja, ao contrário de outras espécies, a experiência humana transcende a mera observação e reação aos estímulos, destacando-se pela possibilidade de “avançar limites” (DAMÁSIO, 2022), sejam eles concretos ou invenções. Os seres humanos, com sua capacidade de imaginação, criaram inúmeros instrumentos cada vez mais complexos e sofisticados, em busca contínua de condições mais favoráveis para suas vidas e bem-estar pessoal e social.

Huston (2010) complementa a perspectiva mencionada ao destacar dois elementos da consciência humana. O primeiro é a ideia de finitude, isto é, saber pelos fatos observados e pelas evidências que seres humanos são finitos, isto é, sabem que vão morrer; e o segundo é a busca do sentido de viver, ou seja, o desejo ou a vontade de sentir, compreender ou definir o porquê ou os motivos pelos quais se vive. Ao longo de seu livro, a autora procura compreender quais ações, reflexões e pensamentos levam os seres humanos a buscar a construção de sentidos e, mais ainda, de Sentido para a vida. Em sua perspectiva, o sentido com “S” maiúsculo se estabelece principalmente a partir da relação com as histórias, narrativas, fabulações e ficções. Descrever, listar, constatar e acumular fatos não são suficientes; é necessário narrar. Essa atividade intrínseca parece ser uma necessidade inerente à condição humana. Como afirma Huston, "somos incapazes, nós humanos, de não buscar sentido. É mais forte que nós" (2010, p. 53). Segundo a autora:

Para os bonobos, para os chimpanzés, a realidade basta. Eles a transformam em sentido. Para os humanos não. Precisam de algo além da realidade, de algo a mais ou de um além, de um acima ou de um abaixo: o Sentido. (...) É assim que nós, humanos, vemos o mundo: interpretando, isto é, inventando-o, pois somos frágeis, indiscutivelmente mais frágeis do que os outros grandes primatas (Huston, 2010, p.75).

Nessa ótica, compreende-se que a capacidade humana de imaginar se sobrepõe à sua vulnerabilidade. Uma capacidade que se desenvolve nas relações culturais. É a imaginação, em sua tessitura narrativa, que oferece a possibilidade de construir um sentido real ao mundo e

inventar novas realidades (Bruner, 1997). Na mesma direção Vygotsky (2004) afirma que a atividade criadora humana pode ser sintetizada em dois grandes processos, sendo eles a capacidade de reconstituir ou reproduzir e a capacidade de combinar ou criar imagens, conceitos, mecanismos, construções, narrativas e poemas. Para o autor:

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos de homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vygotsky, 2004, p. 12).

Sob essa via, podemos depreender que o próprio eu, mais do que uma entidade, é, portanto, uma ficção construída por cada um, em um ritmo lento, ritmo da vida, da narratividade. Narrar é tão fundamental que, não por acaso, até o grande Deus monoteísta, ou as Deusas, ganha vida pelas histórias. Huston (2010) comenta que, ao adentrarem na consciência, as ficções penetram e exercem um papel fundamental na formação e transformação dos humanos, pois esses são mais fabricados pelas ficções do que as fabricam. As ficções conferem a cada um, durante os primeiros anos de vida, um senso de identidade pessoal, um eu de modo que, para dispô-lo é preciso fabular e criar histórias. Nas palavras da autora, para que seja possível tornar-se alguém, ainda mesmo que sem lembranças claras do auxílio e do tempo que foram dispensados, foram necessárias:

[...] camadas e camadas de impressões compiladas em histórias. Canções. Contos de fadas. Exclamações. Gestos. Regras. Socialização. Limpo. Sujo. Não diga isso. Não faça aquilo. Bing. Bang. Bong. (...) A humanização é isso. (...) Tornar-se um eu – ou melhor, confeccionar-se um ego – é ativar, a partir de um dado contexto familiar e cultural, sempre particular, o mecanismo de narração (2010, p. 12).

Diante do exposto, pode-se perceber que a história vivida por cada pessoa não é uma história factualmente real, um espelho da realidade, mas uma ficção que pode ser narrada sob diferentes pontos de vista. Parte significativa das verdades concebidas foi elaborada pelas ficções. A memória, o que se conta sobre a infância, sobre os avós e a rua em que se nasceu não passam de uma grande fabulação que é narrada por cada um, de modo diferente em cada momento da vida. Apesar de nem sempre ser escrito, cada ser humano é um romance, narrado a partir de um olhar e em profunda interlocução com o mundo e os demais, mas quando “o eu romancista falha, não conseguindo mais conduzir de modo eficaz (e imperceptível) o seu trabalho de construção, de ordenação, de invenção, de exclusão, de interpretação, de explicação, etc. a realidade se faz absurda” (HUSTON, 2010, p. 13). Portanto, é por meio das narrativas que se forja a percepção de si mesmo e das realidades, narrativas contínuas que formam a existência, ou o que se é; somos uma espécie narrativa.

3 Uma criança narrativa

Desde o nascimento, um bebê entra em um mundo que não compreende e é inundado pelas narrativas de seus pais, sua família, da

cidade onde vive, da escolha de seu nome etc. O modo como é iniciado, se circuncidado, batizado ou, ainda, se escuta o Azan ao pé do ouvido, depende dos adultos, da cultura onde nasceu e das narrativas em que está imerso. Os atributos naturais — como altura, cor, e sexo — e familiares — como a genealogia, a língua e a filiação — situam o sujeito em uma história que, além de ser pessoal, está conectada e compartilhada com o mundo.

Também fazem parte desse processo inicial de construção identitária as cantigas escutadas, as brincadeiras e as histórias contadas sobre seu nascimento e seu pertencimento étnico, religioso e nacional. Muitos grupos humanos usaram a contação de histórias, em torno do fogo ou embaixo de uma árvore, como a grande escola de formação de valores, ideias e linguagem. Os hábitos de “contação de histórias” são antigos e constituem o conjunto das primeiras marcas que formam a nossa cultura de maneira que [...] “para todos, e cada um de nós, essa cultura se tornará o próprio mundo” (HUSTON, 2010, p.64).

Assim, além de dispor da carga hereditária da espécie, que todos trazem ao nascer — reflexos, sentidos, atos motores —, para sobreviver cada bebê vai precisar também aprender com as pessoas do entorno, contextualmente, como se vive e o que é viver. A sensorialidade, a afetividade e a oralidade são os elementos essenciais para os bebês criarem suas primeiras interações, vivências e experiências com o mundo que os circunda (CYRULNIK, 2020).

As histórias contadas de uma geração a outra parecem verdades, pois as crianças confiam muito nos adultos. Para Huston (2010, p.65), são círculos concêntricos que se intercomunicam e vão transmitindo narrativas identitárias: família, bairro, escola, território, religiões, país. Cada criança seleciona e elabora um lugar narrativo para si no interior desse círculo. Portanto, é a partir de distintas linguagens narrativas — gestuais, sonoras, corpóreas — que bebês e crianças iniciam seus processos de ação, comunicação, interação social e convivência¹⁰.

Além do pequeno mundo da casa e da família, um bebê pode ser colocado em relação a outras narrativas do mundo por meio da escola, da mídia e da presença de outros adultos e crianças que se aproximam de sua vida. Muitas vezes, essas diferentes versões narrativas se aproximam e se afirmam; outras vezes, se confrontam. É necessário digerir as vivências externas, transformá-las em experiências e, assim, poder ver o mundo em seu próprio nome. É dessa maneira que, pouco a pouco, as crianças começam a criar, em diferentes linguagens, seus próprios relatos, histórias e interpretações, que conferem sentido às suas experiências.

Quando maiores, as crianças começam a problematizar essas narrativas “fundadoras” e, quanto maior a abrangência de seu espaço de interlocução narrativo, quanto maior a diversidade de relatos escutados e mais múltiplas forem as suas convivências, maior é a possibilidade de questionar as ficções que as formaram e ampliar seu pensamento e visão do mundo com outras narrativas. Como nos lembra Huston (2012, p.72), “[...] ser civilizado (palavra em desuso) é reconhecer a identidade

10 Se a cultura configura o pensamento, a consciência, as práticas sociais e os desejos, como crianças, em deslocamento espacial e cultural, com famílias dispersas, recebem suas primeiras inscrições? Como criar um lugar simbólico de referência às crianças que não têm lugar para voltar? Esses são grandes desafios do mundo contemporâneo.

como uma construção, é se interessar por mil textos e, através deles, aprender a se identificar com seres que não se parecem com a gente”.

Ter algumas referências, certezas, crenças e valores é fundamental para se engajar na vida, pertencer, “ser um dos nossos” e incluir o sujeito no grupo. Mas é preciso estar atento para se transformar quando necessário e poder sentir a surpresa de ver que o mundo, as pessoas e as paisagens são muito maiores do que aquele mundo inicial; para poder dar-se conta de que os outros não são todos inimigos (HUSTON, 2010). Ou seja, quanto maior a diversidade de narrativas com as quais uma criança tem contato, maiores são as possibilidades de perceber e compreender o mundo e se colocar no lugar do outro, criando o sentimento de alteridade.

As histórias-mundo são fonte de grande valor, pois ajudam a transformar modos de ver e a imaginar mundos diversos. Essa aproximação emotiva e sentimental de narrativas diversas anuncia a possibilidade de participar de um futuro comum, pois apontam para outra experiência de vida, de saberes, de convivência com todos os seres “[...] particularmente no que se refere às relações com o meio ambiente, pois, apesar de tudo, os velhos demônios antropocêntricos continuam indestrutíveis” (PICQ, 2016, p. 211).

Outra questão a destacar é que, além das narrativas conscientemente formuladas — parte da constituição e da comunicação humana —, também é possível narrar o inconsciente, sonhando e contando. De acordo com Sidarta Ribeiro (2019), sonhos são produções narrativas, originadas nas experiências diárias em um mundo “além nós”, no qual:

Com maior ou menor periodicidade – de dia ou de noite, mas de olhos bem fechados -, entramos naquele estado de inconsciência em que a tela da realidade se apaga. Desse sono tão familiar e reparador pouco nos lembramos, e por isso é comum pensar que se trata de uma ausência completa de pensamentos (RIBEIRO, 2019, p.13).

Para o pesquisador, isso não é falta de pensamento. Os sonhos são narrativas subjetivas, geralmente pouco compreensíveis, que conectam migalhas da vida diurna, como espaços, pessoas e objetos, com a atividade mental do sonhador, que se coloca como um observador de uma narrativa que se desenvolve e na qual ele não interfere. Apesar de poucos estudos de sonhos com crianças pequenas, Ribeiro (2019) comenta que, quando os bebês dormem, é possível verificar que sonham (sono REM), porém é difícil saber o que sonham. O senso comum dos pais afirma que sonham, pois fazem caretas, sorrisos, movimentos. O autor, valendo-se de um estudo clássico de Foulkes (1982), indica que a existência de enredo onírico começa a ser explicitada a partir da idade pré-escolar, com relatos de sequências encadeadas, como um filme. Em suas palavras:

Ainda que diversas características importantes dos sonhos só se estabeleçam depois desse período, é nele que se forma a estrutura fundamental do sonho como narrativa. É também nessa idade que emerge com força o caráter fantástico do sonhar, à medida que se amplia a capacidade de representar mentalmente os objetos do mundo (RIBEIRO, 2019, p. 177).

Se a ciência ocidental ainda apresenta dificuldade em compreender o sonho das crianças, Davi Kopenawa (2015, p. 100) conta como desde pequeno sentia a presença dos xapiri, espíritos da floresta:

Os xapiri vinham muito me visitar em sonho. Desse modo, começaram a me conhecer bem. Diziam para mim: como você responde ao nosso chamado, vamos dançar para você e pendurar nossas redes na sua casa de espíritos. Durante toda a minha infância, nunca parei de ouvir seu chamado [...] nunca dormia sem vê-los descer para mim. Deixaram de me amedrontar e parei de chorar durante a noite. Mas eu continuava falando e gritando durante o sono. De manhã meus familiares me perguntavam o que está acontecendo? Você está se tornando Xamã? Eu apenas respondia que não sabia.

Sonhos são, portanto, narrativas — “sem pé no freio”, como afirma Sidarta Ribeiro. Para compreendê-los naquilo que dizem sobre passado, presente e futuro, é importante contá-los, pois, ao narrar, eles são interpretados. A escuta dos sonhos é uma fábrica de sentidos para a vida. Quase todos os grupos humanos acolhem as crianças no mundo a partir de uma iniciação narrativa, com conversas — mesmo que sem retorno em palavras —, cantigas de ninar, canções, brincadeiras sonoras com o corpo, contação e leitura de histórias, e desenhos ou orações, isto é, narrativas, narrativas da experiência humana.

A questão que se coloca a partir das considerações acima é a compreensão de uma criança narrativa. Essa concepção sobre a criança ser um narrador e a manutenção de uma infância narrativa podem ser pensadas a partir de dois textos de Walter Benjamin, que possibilitam refletir sobre o lugar das narrativas na história humana e a relação entre a experiência e a narrativa: *O Narrador ou o Contador* (2018) e *Experiência e Pobreza* (1987).

Nos dois ensaios elaborados pelo autor, da década de 30, Benjamin rememora a importância da contação de histórias como uma tradição humana. Para ele, “A experiência que se transmite oralmente é a fonte da qual beberam todos os contadores de histórias”. Narrar é, assim, a possibilidade de trocar experiências. O autor conta sobre a importância dos narradores e contadores de histórias, que viajavam o mundo levando e escutando contos, falando da sua experiência e escutando aquelas transmitidas pelos outros. Nas viagens do narrador, havia a possibilidade de multiplicar a experiência de uma realidade para a outra, ampliando modos de ver e viver a vida. Porém, no texto, Benjamin (2018, p. 19) logo anuncia: “o contador de histórias já não está mais presente entre nós em sua “eficácia viva”, torna-se cada vez mais raro que se troquem histórias”. Essa situação é bastante problemática, pois com isso:

[...] perde-se o dom de escutar e desaparece a comunidade dos que escutam. Contar histórias é sempre a arte de contá-las novamente, arte que se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde pois ninguém mais tece nem fia enquanto ouve histórias. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente aquilo que escuta se imprime nele (Benjamin, 2018, p. 31).

Percebe-se, assim, que a pobreza de histórias se deve à pobreza de experiências, mas também à dificuldade de narrá-las quando há situações extremas. Hoje, vive-se em um mundo cada vez mais

extremado, tanto que as histórias fundadoras que as crianças necessitam escutar têm cada vez menos espaço na vida estressada e apressada das famílias. Já em seu segundo artigo, Benjamin afirma que se vive em tempos em que a experiência está em baixa e que poucos compartilham experiências intergeracionais. Segundo o autor:

[...] as pessoas sentem-se fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e veem o objetivo da vida apenas como mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesmo [...] do modo mais simples e mais cômodo [...]. Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano [...] (BENJAMIN, 2018, p. 118-119).

Optou-se por uma vida plena de vivências — individuais e solitárias — em detrimento de experiências pessoais e coletivas partilhadas e reescritas por meio de relatos e narrativas. É certo que é preciso prosseguir com as histórias, pois as narrativas da experiência sempre podem ser recompostas e alimentadas. Memória, esquecimento, desejo, amor e linguagem criam a possibilidade da enunciação e da construção de um eu, ou melhor ainda, de um si.

Nessa lógica, é imprescindível que, desde sua vinda ao mundo, a criança — imersa em narrativas — possa narrar e narrar-se, construir a si mesma e o mundo, a partir de diferentes narrativas. Por essa via, na próxima seção, explora-se e coloca-se em relação a narratividade e o currículo como possibilidade de pensar a escola como lugar que é capaz de promover espaços para a criança narrar e narrar-se.

4 A dimensão narrativa do currículo

O que seria, então, a dimensão narrativa de um currículo? Uma boa conversa; uma contação de histórias; uma escrita biográfica; uma escrita coletiva; uma narrativa ficcional, uma brincadeira de faz de conta. O currículo é uma ação política — entre pessoas, especialmente, professores, famílias e crianças —; ética, pois pressupõe respeito pela identidade e diferença do outro, não esquecendo a singularidade de si e a construção do comum; e, por fim, estética, por contemplar, com atenção, não apenas a beleza da arte ou da natureza, mas do ser, estar, viver e se narrar-se belamente, transformando-se no mundo e, também, transformando o mundo.

A Educação Infantil brasileira não aderiu rapidamente aos estudos curriculares vindos dos EUA na década de 80. A tradição curricular dos jardins de infância e da creche estava assentada na tradição europeia. Diferenciou-se, por muito tempo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do projeto curricular; o PPP, abrangendo a perspectiva da cultura escolar, da comunidade, dos saberes e necessidades da realidade, e o projeto curricular, como as intenções de ensino-aprendizagem e a didática da escola. Eram projetos interconectados: um que vinculava a escola ao mundo macrossocial, político e econômico, e o outro, que levava a escola para dentro do micromundo das relações entre os estudantes, os profissionais, as metodologias, a vida cotidiana, a imaginação e a brincadeira. Como afirma Pacheco (2005), o currículo procura estabelecer conexões entre um projeto socioeducativo e didático, entre as intenções e a realidade.

Neste ensaio, a perspectiva hipotetizada de um currículo para a educação de bebês e crianças assentado na narratividade (subjetivo, relacional, corpóreo, cultural, racional e emocional) tem sua origem no movimento de reconceitualização curricular, tão bem analisado por Pinar (2014, 2016) e por Lopes e Macedo (2011). Para os autores é no levantamento de olhares curriculares dissonantes que se possibilita a discussão sobre uma perspectiva de currículo que não seja nem homogênea nem hegemônica. Quando se fala de bebês e crianças pequenas seu grande trabalho é tornar-se alguém singular no encontro com o outro. Isso abriria espaço para reflexões curriculares ultrapassando a racionalidade técnica de Tyler, ou das teorias críticas uma vez que ambas estão muito distantes das características das crianças bem pequenas e, também para alinhar currículo com algo ligado à formação subjetiva, pois “trabalho subjetivo é simultaneamente pessoal e impessoal, autobiográfico e social, frequentemente político” (PINAR, 2016, p.185).

Pinar (2016), inspirado em Benjamin, utiliza o termo alegoria com “um conceito que nos permite entender e nos engajar em um desenho e desenvolvimento curricular subjetivamente situado e historicamente antenado” (PINAR, 2016, p. 208). Segundo o autor, etimologicamente, o termo “alegoria” significa falar publicamente em uma assembleia, ter a palavra, poder falar para todos e narrar modos de ser e pensar, ainda que de modo figurado. Mas é possível compreender a alegoria como expressão simbólica, por imagens ou histórias, de algum conceito ou ideia abstrata, apresentada por uma sequência de metáforas. Por essa ótica, a ênfase recai sobre a sua natureza pedagógica, narrativa e comunicativa de maneira que:

Um discurso ao mesmo tempo concreto e abstrato, a alegoria conta uma história específica que sugere uma importância mais geral. Seus personagens são ao mesmo tempo particulares e simbólicos, simultaneamente históricos e meta-históricos e até mesmo mitológicos. Entender o currículo de forma alegórica incorpora de forma autoconsciente, o passado no presente, entrelaçados por meio da subjetividade da pessoa (PINAR, 2016, p. 209).

Além do exposto há outras duas linhas de pensamento que possuem uma visão vinculada à organização curricular e à subjetividade, e que se cruzam na perspectiva de um currículo constituído narrativamente. De um lado, autores norte-americanos do início do século XX, como John Dewey e William Kilpatrick, seguidos por Maxine Greene e Jerome Bruner. De outro, a linha britânica percorrida por Lawrence Stenhouse e Ivor Goodson, com contribuições significativas para essa investigação.

O autor norte-americano, que oferece melhor base para a reflexão atual sobre currículo na Educação Infantil, é John Dewey, com sua concepção de que um currículo para crianças pequenas necessita construir uma linha de continuidade entre a experiência da vida da criança e os conhecimentos sociais. Segundo o autor, ambos estão necessariamente ligados no processo educativo, sendo um procedimento que exige “interação e ajustamento entre esses dois fatores: a criança e a experiência do adulto” (DEWEY, 1978, p. 47). Para o autor:

Do lado da criança, basta ver que sua experiência infantil já contém elementos - fatos e conhecimentos - exatamente da mesma natureza daqueles que compõem a matéria de estudos; e, o mais importante, que a sua experiência já implica as atitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina ao nível que hoje ocupa. Da parte dos estudos, basta que interpretemos como o desenvolvimento amadurecido das mesmas forças que operam na vida da criança, e que descubramos as fases que devem mediar entre a presente experiência infantil e seu enriquecimento progressivo (DEWEY, 1978, p. 49).

Portanto, o autor defende o pressuposto de que a ação curricular se inicia com a identificação da experiência das crianças, seus saberes e indagações ou, ainda, as suas narrativas da experiência, por conversas, desenhos, escritas, brincadeiras. Isso possibilita ao professor a reconstrução e o enriquecimento da experiência original por meio da ação educativa de modo que o principal objetivo da educação não seja a informação, mas a realização pessoal que se realiza quando o mundo pode ser preenchido de outros sentidos.

O professor, com sua formação humana, social, cultural, científica, artística, política e tecnológica, tece em companhia de colegas da escola, familiares e das crianças, estratégias para expandir o campo de experiência das próprias crianças. Para Dewey, a interação entre sujeito e mundo é fundamental; um só existe em relação com o outro, seres humanos agem sobre o mundo e o mundo age sobre cada pessoa; a superação de oposições binárias, gregas e kantianas, foi um dos grandes esforços de filósofos como W. James e J. Dewey (RORTY, 2000).

Para o filósofo (Dewey, 2010, p. 91), as experiências somente serão consideradas educativas quando “o educador considera ensinar e aprender como um processo contínuo de reconstrução da experiência” e vê cada experiência como uma força para continuidade da vida. A experiência leva à condição de sintetizar e memorizar o vivido — revisar, repensar, redescrever, narrar — e extrair dela sua rede de sentidos. A direção dessa ampliação de repertórios e experiências tem como fundamento princípios, saberes, valores, diretrizes e a participação da comunidade escolar, conectados pelos professores e em contínua atualização.

Ao trabalhar junto com Dewey, Kilpatrick (2011) sistematizou o método de projetos, que busca a ação pedagógica a partir da solução de problemas, tendo como referência a metodologia científica. A metodologia de projetos procura partir de questões reais da vida das crianças, organizando um percurso de pesquisa, individual ou coletivo, que crie perguntas, estabeleça um foco para o problema e constitua diversas ações para conhecê-lo, compreendê-lo e, finalmente, encontrar soluções alternativas, ainda que parciais. A intenção é que esses passos ativos da investigação possam ampliar conhecimentos, compreensão do mundo e transformação pessoal. A vida democrática e a participação social na escola são pontos fundamentais da teoria de projetos.

Kilpatrick (2011) comenta que é imprescindível:

[...] construir pessoas que sejam capazes e dispostas a pensar e decidir por si mesmas; pensar livremente sem as amarras do preconceito; decidir com generosidade, dando preferência aos ganhos coletivos em detrimento de benefícios ganhos particulares (KILPATRICK, 2011, p. 120).

Outros dois seguidores de Dewey, Maxine Greene e Jerome Bruner, deram continuidade ao seu pensamento pedagógico, agregando a relação com a narrativa. Greene, através da literatura e da arte, retoma a ideia de que seres humanos são feitos de muitos fios; não são completos, mas são seres em busca, com identidades múltiplas. Ela conecta a relação entre filosofia e literatura retomando as ideias de Alaisdair MacIntyre (1921) e transcreve: a narração da vida de qualquer pessoa forma parte de um conjunto entrelaçado de narrações, enquanto a unidade da vida humana é a unidade de uma busca narrativa. “Nossa busca de autocriação entre os indivíduos em mundos de experiência potencialmente compartilhadas. Aprender a escrever é uma forma de aprender a fazer amigos nos silêncios, de criar sentidos, de aprender a aprender” (Greene, 2005, p. 168). Ao fazer uso poético da imaginação, com a expressão “como se ...”, torna-se possível criar realidades alternativas: “Expandir nossa experiência o suficiente para captar os outros mundos, como possibilidade humana” (Greene, 2005, p. 15).

Bruner (1997, 2002) complementa afirmando que, nos seres humanos, coexistem duas formas de pensamento: o pensamento lógico-científico e o pensamento narrativo. Ambos complementares, mas possuindo instrumentos e procedimentos diversos para se constituir. O pensamento lógico-matemático é argumentativo, ele justifica, mede, descreve e explica — organiza-se de modo científico. O pensamento narrativo constitui-se pelo relato, apresenta a experiência humana — intenções, vivências, ações, experiências — e possibilita novos modos de construir realidades. E em seu texto, o autor indaga: “o que se ganha, de fato, e o que se perde, quando os seres humanos dão sentido ao mundo contando histórias sobre o mesmo usando o modo narrativo de construir a realidade?” (1997, p. 149). Como resposta Bruner sublinha que as narrativas “[...] são fundamentais para compreender e esculpir a experiência humana – no mundo real. As histórias oferecem um aspecto incomum ao familiar, ao ordinário e possibilitam a criação de mundos alternativos de pensar a realidade” (BRUNER, 2002, p. 9).

Segundo o autor, uma narrativa oferece um título ao vivido. Narrar é criar, inventar uma “sequência” de eventos, personagens, lugares, enigmas, problemas, revelações, soluções à vida cotidiana e suas consequências. As formas narrativas são continuamente usadas para relatar e saber algo de si ou do mundo, compreender a vida, criar realidades e constituir seu sentido. As crianças pequenas interagem entrando e saindo do diverso mundo das narrativas, a narrativa “se entretetece com a vida da cultura” (BRUNER, 2002, p. 19).

Na perspectiva de projetos pedagógicos pode-se encontrar ambas as formas de pensamento, pois ambas contêm um enigma que emerge da experiência vivida, seja ela real ou imaginária. Em um breve comparativo entre os dois tipos de pensamento — lógico-matemático e narrativo —, pode-se observar as semelhanças de ambos os modos de pensar com a estrutura de um conto.

O pensamento lógico-matemático inicia pela observação, o narrativo pela introdução da história, ambas precisam situar-se. Na sequência, constrói-se um problema a ser investigado e na perspectiva narrativa apresenta-se um enredo. Numa pesquisa científica, elaboram-se perguntas e criam-se hipóteses; na narrativa, há o desenvolvimento dos

acontecimentos, A pesquisa científica leva ao experimento, possibilitando ou não a experiência, no pensamento narrativo tem-se um momento de tensão, de dúvida, passa-se a análise dos dados gerados, e se chega ao clímax. Por fim, chega-se à solução do problema ou, no caso do conto, ao desfecho. Tanto a narrativa - o conto - como o projeto de investigação – método científico - possuem uma estrutura semelhante, quase complementar. Se durante muito tempo estas estruturas foram fixas, exatas, atualmente há em ambas, muitas possibilidades de recomposição, ampliação.

O autor retoma o debate sobre o privilégio dado ao pensamento lógico-matemático na educação das crianças e afirma que é impossível separar esse percurso investigativo de uma situação narrativa. Uma criança que pesquisa uma planta não é apenas uma “cientista”, é uma poeta, imaginadora, inventora e narradora. A narração é o movimento do pensamento que organiza os saberes e conhecimentos em relatos; talvez esses sejam os modos mais precoces e naturais de pensamento de uma criança. O pensamento narrativo é emocional e cognitivo, possibilita a compreensão e a participação na vida prática, assim como está vinculado a decisões éticas.

Entre os britânicos, o trabalho de Stenhouse tem destaque, especialmente por sua concepção de currículo como processo e de ensino com base em pesquisa. O autor assevera que os professores precisam estar ao lado dos estudantes, neste caso bebês e crianças, também pesquisando, pois seus saberes e conhecimentos têm caráter provisório. O conhecimento não deve ser ensinado como algo completo e finalizado, pois essa seria uma posição autoritária do professor, como dono da verdade. Para Stenhouse (2007) a posição adequada deve ser, sim, com dúvidas e perguntas. Quanto ao currículo como processo, o autor o compreende “[...] como uma forma particular de pauta ordenadora da prática de ensino e não como um conjunto de materiais ou um compêndio do âmbito disciplinar que se deve ensinar” (STENHOUSE, 2007, p. 134).

Além disso, ele reivindica o direito do estudante ao saber, à conexão dos conhecimentos escolares com aqueles relacionados significativamente com a vida, ao diálogo entre todos e, principalmente, à escuta dos estudantes, levando a sério suas indagações e comentários, e estabelecendo uma relação de respeito e cuidado. Em um segundo momento de seu trabalho, Stenhouse começa a investigar, com pesquisa-ação de base etnográfica, a realidade das escolas, das salas e dos professores, que eram produzidas como transcrição de narrativas e da experiência vivida. Assim, retomou a ideia do currículo como processo, porém, naquele momento, constituído por um professor pesquisador, na relação de compromisso com a aprendizagem e com os estudantes (bebês, crianças bem pequenas e crianças).

Cada turma é um universo peculiar, com pessoas diferentes e relações distintas — um laboratório de pessoas e ideias; o professor com suas dúvidas, perguntas e métodos — um membro da comunidade científica. A especificação do processo curricular de cada turma gera investigação e um “[...] programa de desenvolvimento pessoal por parte do professor, mediante ao qual este aumente progressivamente a compreensão do seu próprio trabalho e aperfeiçoe assim seu ensino”

(STENHOUSE, 2007, p. 134); um currículo aberto, que precisa de negociação entre as histórias de vida, as narrativas do grupo e os conhecimentos. Uma experiência pedagógica que se transforma em história.

Ivor Goodson é um importante curriculista inglês que, em sua trajetória, começou também a realizar pesquisas a partir de histórias e narrativas de vida. Essas duas experiências possibilitaram-no empreender o debate entre um currículo prescritivo e um currículo narrativo. Inicialmente, ele tece uma severa crítica ao currículo prescritivo a partir da análise da pedagogia por objetivos, tanto pelos interesses econômicos que representa, como também pela sua simplicidade pedagógica, com apenas seleção e transmissão de conteúdos acadêmicos tendo a aprendizagem como equivalente à aquisição de informações. Nesse sistema, segundo o autor, os estudantes não se sentem engajados no processo, portanto há muita possibilidade de fracasso (GOODSON, 2008).

Em contraposição, o autor defende um currículo narrativo, a partir de uma aprendizagem narrativa. Tal tipo de aprendizagem é compreendida como um processo que se desenvolve:

[...] na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida. Esse tipo de aprendizagem passou a ser visto como central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida, e ele requer uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem formal ou informal (GOODSON, 2008, p. 248).

O currículo acontece a partir da situação de vida dos estudantes, das suas realidades e do seu processo de experiência, tornando-se uma aprendizagem vinculada ao engajamento das crianças e jovens, tomando forma pelas narrativas, tanto singulares quanto grupais. Reconhecer a aprendizagem como intrinsecamente conectada à história de vida implica compreender que ela ocorre dentro de um contexto e está enraizada em narrativas pessoais individuais das histórias de vida dos sujeitos, bem como nas histórias e trajetórias das instituições que fornecem possibilidades de aprendizagem formal (GOODSON, 2008). Em suma, para o autor, é preciso mudar de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa; uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida:

Esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (GOODSON, 2008, p. 251).

Outra contribuição importante no debate curricular, nesse caso estritamente falando em educação de bebês e crianças pequenas, é a abordagem italiana de Reggio Emilia, coordenada por Loris Malaguzzi. Essa proposta de organização curricular inicia pela preparação de um

contexto no qual as crianças serão convidadas a se inserirem. Uma escola feita à medida das crianças e repleta de pistas deixadas pelos adultos a partir daquilo que eles consideram que poderá contribuir para o crescimento das crianças.

Nesse ambiente desafiador, preparado para interpelar e possibilitar o pensar, o imaginar, o criar, o construir e o inventar, bebês e crianças interagem e são observados e escutados, pois são vistos como partícipes e parceiros na produção do currículo. Ao se encontrarem cotidianamente com amigos, materialidades e ferramentas, bebês e crianças participam ativamente das propostas e realizam atos esperados e inesperados, que são acolhidos pelos docentes comprometidos a:

[...] desafiar seus alunos em relação às suas perguntas e respostas, apoiando os seus conflitos, que são considerados produtivos, e em outros envolver-se no processo quando verificar a perda do interesse por aquilo que vem sendo estudado uma vez que "o mapa cognitivo que está sendo construído pode estar além ou aquém das capacidades atuais delas (RINALDI, 1999, p. 117).

Há objetivos gerais, de longo prazo, mas nesse pensamento e ação curricular a ideia não é a de seguir os objetivos específicos simplesmente, mas também seguir as crianças, oferecendo possibilidades de experiência. Os objetivos são referências para o docente pensar a educação necessária e fazer escolhas e traçar em cooperação caminhos de aprofundamento; um currículo como processo de interlocução e diálogo: professor, crianças, famílias, cidade, conhecimentos, saberes; um professor pesquisador, que está presente, mas que não é alguém que dirige sozinho todo o processo.

É importante oferecer tempos longos para que as crianças realizem seus movimentos, suas ações e seus pensamentos; escutar as crianças, em suas múltiplas linguagens expressivas construindo confiança e uma educação enraizada na vida. Elementos das linguagens simbólicas construídas ao longo de muitos anos pela humanidade — música, matemática, desenho, fotografia, dança, geografia — estão permanentemente sendo oferecidas para a interlocução das crianças; com isso, elas aprendem as linguagens expressivas com as quais podem se comunicar. As múltiplas linguagens também são usadas para registro dos adultos e crianças, tornando-se memórias para serem compartilhadas com outros educadores, familiares e outras crianças.

O cotidiano da escola – um projeto, uma experiência, um desejo – pode ser registrado continuamente, para conhecer as crianças e seus processos de interagir e aprender. A ideia não é apenas coletar dados, mas gerar uma história e memória dos acontecimentos, oferecendo, também, base para as escolhas metodológicas, planejadas de modo coletivo e flexível. O diálogo se constrói no processo de cada ação, criação, invenção ou projeto de trabalho, com o professor dando suporte e apoio nas explorações e aprendizagens das crianças. A ideia que se evidencia aqui é que nessa relação com as crianças devemos “[...] estudá-las a fim de determinar a quais delas podemos dar seguimento, e como elas poderiam ser encorajadas, em um contexto de planejamento flexível e de um currículo flexível” (GANDINI E GOLDHABER, 2002, p. 154) o que possibilita preparar de maneira adequada, partilhada e flexível o trabalho com as crianças.

O processo de documentar pedagogicamente os processos educativos é um modo de registrar, narrar o vivido e de mostrar vários pontos de vista, como afirma Simiano (2017):

A documentação pedagógica funda uma narrativa peculiar constituída na materialidade das “coisas” pelas quais a criança bem pequena narra e é narrada. As “coisas” traçam uma trajetória e guardam as descobertas dos bebês e sua relação com as mesmas. No gesto de observar, registrar, interpretar e narrar, o professor é narrador. A documentação é narrativa que reconhece a singularidade, valoriza a alteridade e a condição de pertença como possibilidade de sustentar o encontro com crianças bem pequenas. Trata-se de um gesto de acolhida ao recém-chegado, onde pela via das coisas que “moram no chão” se inscreve e transmite um lugar valoroso no mundo (SIMIANO, 2017, p. 288).

A documentação pedagógica compõe e complementa o currículo; é uma narrativa pedagógica, didática, que acompanha o currículo percebido como emergente. Nessa abordagem, os registros do vivido no cotidiano, em múltiplas linguagens, são fonte de memória e utilizados para a reflexão pedagógica. Porém, é preciso organizar e sistematizar os registros gerados, possibilitando a análise, a interpretação e o replanejamento das situações. Nessa via, a documentação pedagógica como narrativa é um enunciado intertextual elaborado antes, durante e após a experiência fazendo com que esse repertório de ações, registros, conversas e estudos signifique, narre, conte a história de cada criança. Assim um currículo vivido transforma-se também em um currículo narrado a muitas vozes na escola e uma bela história de vida.

5 Uma escola que narra

Ao habitar uma escola de Educação Infantil, estamos todos nós, adultos e crianças, imersos em uma multiplicidade de situações e encontros. São inúmeras as brincadeiras, conversas, idas ao banheiro, chegadas e partidas, propostas pedagógicas, microtransições e rituais presentes diariamente na escola; e as crianças, nessa alteridade do encontro com seus pares e com os adultos, constroem suas experiências de infância — culturais e pessoais. Isso demonstra que, nas sociedades ocidentais, a escola é lugar que possibilita às crianças não apenas a instrução, mas também a oportunidade 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” (Barbosa; Richter, 2018, p. 48). Essas e tantas outras oportunidades e situações vividas põem em relevo a escola como um espaço potente para a construção de narrativas, mas também convoca a refletir sobre como os currículos podem se articular e incidir nessa possibilidade.

Nesse contexto, os documentos normativos¹¹ como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) assumem um papel fundamental ao preconizarem a definição de currículo para essa etapa como um conjunto de práticas articuladoras dos saberes infantis

¹¹ Ao nos referirmos aos documentos normativos, destacamos que eles não são o currículo. As DCNEI e a BNCC são documento curriculares que sintetizam aquilo que parece ser consensual entre profissionais que educam em escolas e provocam a construção de currículos. Já o currículo é o que foi vivido e narrado a posteriori, na partilha da experiência vivida.

aos conhecimentos sistematizados pela sociedade (BRASIL, 2009). As DCNEIS apontam para uma organização curricular como um processo contínuo, que se constrói e reconstrói no encontro genuíno das crianças com seus pares e adultos. Essa concepção ampla do currículo oferece subsídios para reafirmar a importância da dimensão narrativa de currículo discutida anteriormente, que se baseia na compreensão de que as narrativas desempenham um papel central na construção de sentidos e no desenvolvimento humano.

Entretanto, adotar uma concepção de currículo narrativo na escola requer não apenas o reconhecimento de sua significatividade, mas também a compreensão de que ele não é um produto a priori das experiências. Ao contrário, um currículo narrativo é uma construção contínua que emerge e se materializa no cotidiano da instituição. Em outras palavras, a lógica subjacente a essa abordagem é justamente oposta à ideia de um currículo prescritivo, pois traz à cena o valor e a complexidade das experiências vividas e sentidas pelos sujeitos envolvidos no contexto educativo. À medida que as interações, as brincadeiras, os diálogos, as explorações e as descobertas das crianças são tecidas em narrativas é que o currículo narrativo se materializa no cotidiano. Essa perspectiva curricular encoraja a escola a olhar para as singularidades das crianças e de suas infâncias, a impele a reconhecer que cada sujeito é capaz de construir e partilhar um universo de conhecimentos e, especialmente, a desafia a reposicionar as intencionalidades e os modos de fazer para lugares em que a imprevisibilidade também atua e é enobrecida.

Uma escola que narra atesta que a narrativa é uma forma de expressão do conhecimento não menos valorosa que a cientificidade consagrada da cognição. A narrativa “(re)introduz a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com quem aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p.16). Narrar, portanto, não é antagônico à experiência, nem à ciência, mas conectada a elas. Em outras palavras, é um modo de preservá-las, pois “guarda em si mesmo suas forças reunidas e longo tempo depois ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 2018, p. 30). Por essa via, uma escola que narra defende a experiência das crianças na Educação Infantil e também o compromisso da transmissão da experiência humana, compreendendo que é a narrativa que confere permanência e continuidade à educação e às experiências infantis.

Posto isso, alude-se Benjamin (2018), que nos alerta para as problemáticas da decadência da arte de narrar. Para o autor, o processo de desaparecimento do arquétipo do contador de histórias é uma expressão do empobrecimento da experiência. Segundo o filósofo alemão, é no ordinário da vida que se encontram os subsídios do domínio da experiência comunicável. É no entrelaçar dos fios, na construção de uma trama narrativa cotidiana que o narrador torna a narrativa uma experiência que vive no presente (BENJAMIN, 2018). Por meio dessa inter-relação entre narrativa e experiência, é possível enunciar que o currículo narrativo é um processo — portanto, vivo — que se constrói atravessado pelo que emerge do cotidiano e das relações estabelecidas nele.

Nesse sentido, em uma escola que acolhe essa perspectiva narrativa, pressupõe-se que há uma postura docente flexível – quem sabe uma didática – que pensa, propõe e planeja a prática pedagógica de modo a conferir visibilidade aos legítimos direitos de participação das crianças em todas as esferas vivenciadas por elas na instituição. Ser uma escola que narra significa, portanto, reconhecer o ser humano, desde a tenra infância, como um escutador de histórias, como um contador; por isso, abre espaços para imaginação de narrativas e invenções de conhecimentos e de criação de si, continuamente.

6 Considerações Finais

No início do texto, apresentou-se uma pergunta: “Para que inventar histórias quando a realidade já é tão extraordinária?” (HUSTON, 2010). Talvez, porque a realidade não é suficiente. Ao longo da escrita, procurou-se mostrar como a narrativa e as histórias são necessárias aos humanos. As histórias oferecem a possibilidade de escolher ser quem se é, de se ampliar e de construir pontos de vista diferenciados sobre os demais, criando relações mais humanas, com maior compreensão da alteridade. As experiências vividas na escola pelas crianças pressupõem serem narradas e, muitas vezes, as invenções narrativas suplantam a realidade vivida.

Mas além de algo pessoal, a narrativa tem um papel social e político imenso. Nancy Huston (2010) comenta que os países onde as pessoas podem se reinventar, sem preconceitos, são aqueles onde há mais romances. É por isso que se queimam livros nos totalitarismos. Ao ler narrativas de variadas origens, decifram-se culturas e abrem-se possibilidade de escolha; expandem-se mundos, criam-se sonhos e a imaginação é provocada. A autora alerta que:

Não é possível, nem desejável, eliminar as ficções da vida humana. Elas nos são vitais, consubstanciais, criam a nossa realidade e nos ajudam a suportá-la. São unificadoras, tranquilizadoras, indispensáveis. [...] Tudo o que podemos fazer é tentar escolher entre todas elas as ricas e as belas, as complexas e relativizadas, em oposição as simples e brutais. A vida tem sentidos infinitamente múltiplos e variados: todos aqueles que lhe conferirmos. A nossa condição é a ficção, o que não é uma razão para desprezá-la. Cabe a nós torná-la interessante (HUSTON, 2010, p. 127).

As palavras da autora conduzem a pensar nas crianças que, antes de ler romances, ficionam, brincam, fazem de conta, fabulam. Por essa razão, aprender a escutar histórias e a narrar, em suas múltiplas linguagens expressivas, a vida, o cotidiano, os desejos e os sonhos é uma tarefa imprescindível para uma cultura e certamente é tarefa da escola.

Nesse sentido, buscou-se apresentar e defender que assumir a dimensão narrativa do currículo possibilita à escola da infância se centrar nas formas ampliadas da experiência dos bebês e crianças e sustentar a ideia de uma criança hábil, vigorosa, potente e competente, que tem múltiplos modos de habitar, atuar e narrar o mundo. Uma criança que vivenciou, pelas narrativas a pluralidade de temas, pensamento, vozes e modos de contar uma história. A escola que acolhe essa perspectiva curricular confere visibilidade e notoriedade às experiências das infâncias dentro e fora da instituição, pois reconhece que as crianças têm algo a compartilhar, que elas têm histórias, identidades pessoais e sociais, que estão situadas em contextos diversos

e que esses contextos são imbuídos de formas ampliadas de significados, saberes e sentidos; isto é, ajudam a conferir Sentido à vida.

Isak Dinesen, escritora dinamarquesa, afirma que ser uma pessoa é ter uma história para contar, e acrescenta que “todas as dores podem ser suportadas se você as puser em uma história ou contar uma história sobre elas” (ARENDR, 2008, p.115). Narramos a vida a todo momento, em conversas e imagens, de olhos abertos ou fechados; reconta-se, rememora-se, recria-se, redescreve-se e reinventa-se sentidos. Esse contar-se ajuda a se forjar, a tecer um lugar no mundo, um espaço para configurar como se quer ser; e a escola, sendo espaço de vida coletiva, pode ser um lugar privilegiado para aprender a narrar e se narrar.

Assim, a tessitura do texto argumenta que a dimensão narrativa do currículo pode apresentar outro modo de pensar o encontro dos adultos com bebês e crianças na escola da infância; um modo em que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo vivam, experienciem, narrem, se narrem e sejam narrados; um modo em que a própria escola narra e é também conduzida pela diversidade de narrativas e histórias que ali se encontram, as quais se fazem presente na composição de um currículo vivido, experienciado, narrado e partilhado. Por fim, a abordagem pode contribuir para que os encontros coletivos transbordem histórias. Como ensinou Krenak (2009), para adiar o fim do mundo é preciso contar muitas histórias.

Referências

- BARBOSA, M. C. S., & RICHTER, S. R. S. (2018). Saberes e Conhecimentos que compõem o currículo de Bebês e Crianças Pequenas. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 23(49), 47-65. <<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i49.1141>>
- BENJAMIN, Walter. *A arte de contar histórias*. São Paulo: Hedra, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza in: Obras escolhidas, vol 1*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOTO, Carlota. Comenius e a educação universal para ensinar todas as coisas. *Pedagogía y Saberes [online]* 2021, n.54, pp.37-54. Epub Feb 05, 2022 <<https://doi.org/10.17227/pys.num54-11521>>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bibedu/>
- BRUNER, Jerome. *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- BRUNER, Jerome. *Realidade mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- DAMÁSIO, A. R. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2022.
- DARWIN, Charles. *A expressão das emoções no homem e nos animais*. São Paulo: companhia das letras: 2009

- DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DEWEY, John. Experiência e Educação. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e Narração em W. Benjamin. São Paulo: Editora Perspectiva; Fapesp, 1987.
- GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002. GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Vozes, 2008
- GREENE, Maxine. Liberar la imaginación. Ensayo sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Graó, 2005
- GRIGOROWITSCHS, T. Jogo, mimese e socialização: Os sentidos do jogar coletivo na infância. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2011.
- HUSTON, Nancy. A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade. Porto Alegre: L & PM, 2010.
- KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Petrópolis: Vozes: 2011
- KOPENAWA, Davi, ALBERT, Bruce. A queda do Céu. Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KEHL, Maria Rita. O tempo e o cão. A atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- KRENAK, Ailton. Ideias para Adiar o Fim do Mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MACINTYRE, Alasdair. Depois da Virtude. Campinas: Vide Editorial, 2021
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; GERALDI, João. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alíii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- PACHECO, José A. Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Editora Porto, 2005.
- PICQ, Pascal. A diversidade em perigo. De Darwin a Lévi-Strauss. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.
- PINAR, William. F. Quem é William F. Pinar? Entrevista com Maria Luiza Sússekind. Petrópolis: De Petrus, 2014.
- PINAR, William. F. Estudos Curriculares: ensaios selecionados. (Seleção, organização e revisão técnica: Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo) São Paulo: Cortez, 2016.
- RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa: o tempo narrado. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RIBEIRO, Sidarta. O oráculo da noite: A história e a ciência do sonho. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RORTY, Richard. Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança. Belo Horizonte: UFMG, 2000

SIMIANO, Luciane. P. Das coisas que moram no chão: a documentação pedagógica como narrativa peculiar para e com crianças na creche Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 2, p. 275-289, maio/ago. 2017

STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Editora Ática, 2004.

DATA DE ENVIO: 31 de julho de 2023 | DATA DE APROVAÇÃO: 31 de agosto de 2023