

## **OS BEBÊS INTERROGAM O CURRÍCULO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA CRECHE**

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA (UFRGS), SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER (UNISC).

### **Resumo**

O cotidiano das escolas de educação infantil evidencia que as propostas curriculares, na especificidade da creche, se concretizam através de: (a) listagem de ações educativas espelhadas no ensino fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento; (b) ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas ou, ainda, (c) de um currículo voltado prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças. Essas três modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas e “escolarizadas” nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres linguageiros, ativos e interativos. Esses currículos não consideram os bebês e as crianças em suas primeiras aprendizagens de convivência “no e com o mundo”; seu poder de aprender a apropriar-se de significados através do “entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido” (CHARLOT). A função docente, como co-produtora de currículo, se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências nas diferentes linguagens e nas práticas sociais e culturais de cada comunidade. Os bebês, em seu humano poder de interagir, interrogam os modelos curriculares, acima citados, ao afirmarem nas suas ações cotidianas, a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens: a conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, em seus processos de aprender a operar corporalmente linguagens e narrativas. (BRUNER, MALAGUZZI, MERLEAU-PONTY, RODARI, ZUMTHÖR).

### **Palavras-chave:**

currículo , múltiplas linguagens, educação de bebês.

O que significa ser professor de bebês? Como se caracteriza o “ofício de aluno” em uma turma de berçário? O que se espera de uma ação pedagógica na creche? Como propor um currículo para crianças bem pequenas? Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas? Quais possibilidades de conhecimento podem ser desencadeadas e promovidas na creche?

Enfrentar as interrogações acima é constatar que as especificidades das características da faixa etária das crianças que freqüentam a creche exigem conceber um outro tipo de estabelecimento educacional e, conseqüentemente, a revisão de conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola e infância, conhecimento e currículo.

## **As múltiplas linguagens dos bebês**

Para Arendt (2004), cada nascimento traz consigo a *irrupção* da imprevisibilidade e da irreversibilidade. Cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir. Assim, os seres humanos, ao nascerem, trazem como condição de sobrevivência a ação no mundo e com ela a necessidade e o desejo de se relacionar e de se comunicar. Nascer, para Bernard Charlot (2000, p. 53), “é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros”. Por isso, os bebês nascem “falando”, brincando e “conversando” com qualquer um através de múltiplas linguagens: a do olhar, a do gesto, a do toque.

Nessa perspectiva, as linguagens são apreendidas pelas crianças desde muito cedo nas interações que estabelecem com outras crianças e adultos. Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através de movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais.

O docente como adulto responsável tem o papel de estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo.

No cotidiano da creche existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais. O bebê é muito ágil e inventivo; é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, auto-gerir, auto-administrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados. A ação autônoma, escolhida e realizada pela criança, enquanto capacidade de movimentar-se, disposição para iniciativas nas suas relações com outros, interesse pelo mundo e prazer lúdico de surpreender-se com a imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento, é uma necessidade fundamental do humano desde seu nascimento (TARDOS; SZANTO, 2004).

Esse poder de busca – essa “autonomia” – emerge a partir “de um laboratório submerso e silencioso de tentativas, provas, experimentos para comunicar, organizar intercâmbios e interações” (MALAGUZZI, 2004) que não é reconhecido e valorizado nos currículos para crianças pequenas. Pelo contrário, elas são insistentemente desencorajadas a iniciarem e organizarem outro percurso, a ir além do *previsto* pelo adulto.

## Concepções de currículo em disputa

A problematização sobre as concepções de currículo vem sendo feitas em nossa sociedade desde a década de 50. As propostas curriculares, que durante muitos anos pareciam dar conta das necessidades das escolas em seu objetivo de formação dos alunos, passam a ser problematizadas a partir da expansão da escola pública e sua obrigatoriedade para todas as crianças e as transformações, cada vez mais rápidas da sociedade moderna, que desestabilizaram os objetivos propostos ao sistema educacional.

As primeiras críticas ao currículo emergem nas décadas de 60 e 70 inicialmente através das teorias críticas, de orientação neomarxista e, posteriormente, através da perspectiva pós-estruturalista (SILVA, 2006). Nos estudos curriculares contemporâneos, o pensamento de Stenhouse (1991) e de Goodson (2008) contribuem para pensar o currículo na perspectiva do *encontro* entre adultos e crianças no espaço de formação coletiva da creche. Para Stenhouse (1991), um modelo curricular precisa estar baseado em *processos*, isto é, no desenvolvimento de “estratégias de ensino” que não podem ser previamente determinadas, pois terão que ser elaboradas pelos professores a partir da reflexão da prática obtida no encontro com as crianças.

Nesse modelo, a autonomia profissional é a base da qualidade educativa e a indagação torna-se o instrumento principal da ação docente (idem, p. 243). Para Stenhouse, currículo e desenvolvimento do professor caminham juntos porque em qualquer matéria, se nossa preocupação é educativa e se queremos distingui-la da mera instrução, algo que devemos rechaçar é a pré-especificação de resultados.

Goodson (2008) compartilha a crítica aos parâmetros de prescrição, gerenciamento e controle curricular com foco na eficiência e eficácia e reivindicar a centralidade do envolvimento entre alunos e professores. Para tanto, propõe a mudança de um currículo como prescrição para um currículo como narração, de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.

Para Goodson (2008, p. 152), o sentido curricular encontra-se no aprendizado narrativo que ocorre durante a formulação e a manutenção contínua de uma história de vida. É o aprendizado que demanda modalidades diferentes de planejamento e de pesquisa para a compreensão dos processos de aprender que passam a relacionar-se com as necessidades e os interesses dos envolvidos no processo.

Pensar um currículo alicerçado em narrativas abre a perspectiva de um docente que compreenda tanto o valor educativo do conhecimento, enquanto processo cultural colaborativo e investigativo, quanto a relevância de uma subjetividade em processo dinâmico de constituição de um percurso de vida. Porém, as discussões acerca do pensar – propor e criticar – o currículo ainda não chegaram aos estabelecimentos que cuidam e educam aos bebês. As

instituições que atendem crianças com menos de 3 anos recentemente se caracterizam como escolares. Mas, pela demanda legal de sua inserção no sistema educacional como parte da educação básica, ou pela novidade de pensar a educação com bebês, parece ser o único ponto de partida para sustentar propostas pedagógicas na creche marcadas por incorporações de tradições da escolarização no atendimento às crianças pequenas.

Em nosso país (Brasil, 2009), podemos encontrar basicamente três modalidades curriculares na especificidade da creche: (a) listagem de ações educativas espelhadas no ensino fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento; (b) ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas ou, ainda, (c) de um currículo voltado prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças.

Essas três modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e “escolarizadoras” nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres linguageiros, ativos e interativos. Esses currículos não as consideram em suas primeiras aprendizagens de convivência “no e com o mundo”. São propostas que têm como característica a prescrição advinda de diferentes discursos: da psicologia, da medicina ou enfermagem, do senso comum.

As perspectivas apontadas por Stenhouse e Goodson emergem como possibilidade produtiva para pensar um currículo para bebês em suas interações com o mundo ao priorizar a função docente como envolvimento colaborativo e a narratividade como processo de interlocução para a construção de histórias de vida compartilhadas, isto é, que afetam tanto a subjetividade do adulto quanto do bebê. Este caminho torna-se relevante diante da inviabilidade dos currículos prescritivos em uma sociedade líquida, descrita por Bauman (2001). Se currículos prescritivos, universalizantes lineares podiam ser viáveis numa sociedade moderna, isto é, não inclusiva, com valores sólidos, eles se tornam impossíveis na contemporaneidade.

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos”. Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura à outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche.

Para explorar tal abertura propomos substituir a concepção curricular prescritiva do que os adultos devem ensinar e do que os bebês e as crianças pequenas devem aprender para a concepção interativa de um currículo pautado nas narrativas que ambos podem estabelecer no cotidiano da creche a partir do vínculo das linguagens com a vida.



## **Linguagens, narratividades e currículos**

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados. Aqui, a função docente é co-produtora de currículo e se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade.

Todas as vivências são educadoras nessa faixa etária. A criança nasce inscrita em um código natural e sócio-cultural. Na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói sentido nas linguagens. Tal sentido está intimamente vinculado ao ato de brincar, criar, linguajar[1]. A experiência lúdica de brincar inaugura o humano por configurar a primeira referência de compreensão individual e social que o bebê retém das interações corporais com a mãe, o pai, irmão ou outro adulto por ela responsável, numa dinâmica de aceitação e confiança mútua que emerge na intimidade do brincar com o corpo. As primeiras brincadeiras do bebê estão relacionadas tanto ao vínculo entre seu corpo e o corpo de quem o cuida quanto à confiança como fator imprescindível relacionado aos primeiros cuidados e à sobrevivência do bebê.

As primeiras noções sobre o mundo se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem. Nessa perspectiva, o viver não pode ser previamente determinado pois a criança não sente e não pensa como os adultos. Todas têm que aprender a falar, a cantar, a desenhar, a modelar, a dramatizar, a dançar, ou seja, têm que aprender a narrar o vivido e o que pode ser vivido para situar-se na convivência coletiva.

Para Bruner (2001 p. 95), “parece que construímos histórias do chamado mundo real de forma bastante semelhante como construímos histórias fictícias: as mesmas regras de formação, as mesmas estruturas narrativas. Simplesmente não sabemos, e nunca saberemos, se aprendemos sobre a narrativa a partir da vida ou sobre a vida a partir da narrativa: provavelmente ambos”. Implica, porém, compreender que o notável não é tanto o “conteúdo

dessas histórias que nos prendem, mas seu artifício narrativo” (BRUNER, 2001, p. 44). Nos configuramos na e pela narrativa a partir do modo como concebemos e assumimos a nós mesmos nos personagens, nas opções, nas atitudes, porque nos encontramos lançados, desde o nascimento, à abertura das linguagens que nos permitem compartilhar sentidos e participar do mesmo mundo. Assim, cada um de nós configura os acontecimentos dispersos da sua vida tecendo uma interpretação pessoal. Nessa perspectiva, a vida humana não se circunscreve nos limites do biológico: torna-se humana em sua abertura às múltiplas linguagens.

Aqui, o importante a reter é que, por não “vir naturalmente”, temos que aprender o pensamento *narrativo* assim como o pensamento *lógico-matemático*. Para que as narrativas tornem-se produção de significado “é preciso trabalho de nossa parte – precisamos lê-la, produzi-la, analisá-la, entender seus mecanismos, sentir seus usos, discuti-la” (BRUNER, 2001, p. 44-45). É porque as narrativas dizem respeito ao modo como experimentamos e interpretamos o mundo, como estruturamos os relatos de nossas experiências e de nossas crenças mais estimadas, que por elas nos projetamos e nos reconhecemos e, assim, podemos nos compreender e configurar modos de nos constituirmos com outros na convivência.

Significa compreender que é através do corpo performativo que as diferentes linguagens emergem das brincadeiras que as crianças experimentam e interpretam a convivência. A prática social das brincadeiras exige o encontro das linguagens. São as culturas da infância sendo produzidas pelas crianças, em interação com os adultos, que delas participam e ativadas pelos processos vitais de interações e transformações languageiras. Nesse momento, seus atos de linguagem são potentes e podem dar a ver as complexas relações sociais e culturais que sempre – desde o nascimento – estabeleceram com o entorno.

As crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo, isso é, lêem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o. O espaço privilegiado para a interpretação e produção da cultura infantil são as brincadeiras, que ocorrem no convívio e nas interações entre pares, meninos e meninas, de idade aproximada e na vivência de situações – reais e imaginárias – que proporcionam o encontro entre as culturas adultas – familiares, midiáticas, políticas, étnicas, de gênero, de religião – e as novas culturas infantis. No encontro entre gerações e também entre os participantes de uma mesma geração, a necessidade de brincar, de repetir aquilo que nos parece a mesma brincadeira todo o dia, é um grande esforço de inventar o tempo, a memória e a história.

### **Resgatando as interrogações dos bebês**

Para resistir à tendência de fazer da educação infantil uma escola “elementar” facilitada ou simplificada e investir na proposição de outro modo de pensar e organizar o cotidiano da creche, propomos refletir sobre algumas das interrogações que os bebês fazem à educação. A expectativa é destacar o currículo da creche como um lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens, favorecendo a construção de narrativas que possam oferecer sentido à vida e às aprendizagens. Uma infância na qual a qualidade da atenção às crianças de 0 a 3 anos seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, um estabelecimento aberto para a discussão com a família e a sociedade. Sobre que infância e formação queremos oferecer às crianças.

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade - multidimensional e polisensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa. Supõe considerar na ação pedagógica da creche a relevância de favorecer processos de aprender a operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas. Aqui, o divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência.

Assim, as funções específicas da creche, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, são favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum.

Trata-se de um radical desafio à educação de 0 a 3 anos pois exige compreender o currículo não como um plano prévio de ensinar a vida mas como abertura à experiência de viver junto com os bebês e as crianças pequenas as situações propostas. A dificuldade está em mudarmos a concepção de currículo como “fabricação” do humano (MÈLICH; BÁRCENA, 2000) para currículo como narração do humano pois diz respeito ao agir, portanto, ao risco e ao arriscar-se em linguagens. Para Arendt (2004), agir é como um segundo nascimento pois mantém estreita relação com a condição humana da natalidade. Não há aqui utilidade mas pluralidade que necessita ser narrada. Implica priorizar a atitude de respeito à condição humana de buscar sentidos para o viver junto. Trata-se de um currículo comprometido com escolhas – prudentes mas também apaixonadas – pelo que efetivamente

importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida na esfera pública e planetária.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

MALAGUZZI, Loris. El cuento de los peces con los niños del cine mudo. In: REGGIO CHILDREN. Colección La escucha que no se da, 1. *Los pequeños del cine mudo: juegos en la escuela infantil entre peces y niños*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat - Reggio Children, 2004.

MÈLICH, Joan-Carles; BÁRCENA, Fernando. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

SILVA, Tomaz T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judite (Org.) *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 33-46.

---

[1] Neologismo que faz referência ao ato de estar na linguagem sem associar tal ato à fala, como aconteceria com a palavra *falar*.