

Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche

Sandra Regina Simonis Richter*

Maria Carmen Silveira Barbosa**

Resumo

O cotidiano das escolas de Educação Infantil evidencia que as propostas curriculares, na especificidade da creche, se concretizam através de três modalidades. Essas modalidades apontam para pedagogias adultocêntricas e “escolarizadas” nas quais os bebês e as crianças pequenas não são reconhecidos como seres linguageiros, ativos e interativos em suas primeiras aprendizagens de convivência *no* e *com* o mundo. O poder delas de aprender a apropriar-se de significados através da inserção gradual em um conjunto de relações e processos constituem um sistema de sentido. A função docente, como co-produtora de currículo, efetiva-se 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 esses modelos curriculares 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 corporais de aprender a operar linguagens e narrativas.

Palavras-chave: Currículo. Múltiplas linguagens. Educação de bebês.

Babies question the curriculum: multiple languages in nursery schools

Abstract

The day-to-day activities in early childhood education demonstrate that the proposed curriculum, specifically in early childhood, is based on and follows three recurrent modalities. All the three modalities reveal an adult-centered pedagogy inspired by formal education, in which babies and small children are not recognized as active and interactive linguistic beings in their early social learning *in* and *with* their environment. Their capacity to learn and acquire meanings by getting gradually involved in a set of relationships and processes that represent

* Professora Doutora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Departamento de Educação. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Especializados. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

a system of sense is overlooked. The role of the teacher, as a co-producer of curriculum, becomes effective in creating an educational environment and interacting with the children and their families, facilitating experiences in different languages and in the social and cultural activities of each community. Babies, with their human capacity to interact, question these curriculum models and demonstrate in their day-to-day actions the intersection between playfulness and cognition in different languages: the conciliation between imagination and reasoning, between body and thought, movement and world, in their bodily processes of learning to operate languages and narratives.

Keywords: Curriculum. Multiple languages. Babies education.

O que significa ser professora 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 crianças pequenas têm como característica trazer novidade ao mundo. Hannah Arendt (2004, p. 17) destaca que a condição humana da natalidade, enquanto “o novo começo inerente a cada nascimento”, pode “fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. Em sua perspectiva, 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. Inclusive ser diferente de como a conhecemos ou a concebemos a partir de nossas teorias. Nesse sentido, elas trazem questionamentos também à instituição educacional e ao currículo.

As múltiplas linguagens dos bebês

Os seres humanos, ao nascerem, trazem como condição de sobrevivência 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”.

Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche

Por isso, para o autor, os bebês nascem submetidos à obrigação de aprenderem, de penetrarem “em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, (...) [que se] elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros” (CHARLOT, 2000, p. 53). Por isso, os bebês nascem “falando”, brincando e “conversando” com qualquer um através de múltiplas linguagens: do olhar, do gesto, do toque.

Nessa perspectiva, as linguagens são apreendidas pelas crianças muito cedo nas interações que estabelecem com outras crianças e adultos. Além disso, as pessoas importantes para elas constantemente as incluem – olhando em sua direção, esperando respostas, fazendo gestos e olhares específicos. Considerando que a criança se constitui apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, é necessário a mediação do outro. Aqui, “a educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente” (CHARLOT, 2000, p. 54).

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 dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto 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.

Ao adulto cumpre 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. Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo.

As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm um crescimento muito rápido. Do ponto de vista orgânico, as crianças, no primeiro ano de vida, realizam grandes conquistas através do movimento e das linguagens do corpo. Esse ritmo acelerado de aprendizagens, geralmente comum nas crianças (excetuando aquelas que apresentam algum transtorno de desenvolvimento, mas que podem, num ritmo mais lento, ou de modo diferenciado, também aprenderem), apresenta diferenças que podem ser pessoais, individuais, ou aquelas definidas como sociais e culturais.

No cotidiano da creche existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais. O bebê é muito ágil e inventivo; é pode-

roso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, 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, p. 16) 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 feita em nossa sociedade desde a década de 1950. 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 de duas questões:

a) a expansão da escola pública e sua obrigatoriedade para todas as crianças, em suas diversidades e desigualdades, em caráter global, e

b) 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 1960 e 1970 inicialmente através das teorias críticas, de orientação neomarxista, em uma análise da educação e da escola a partir da reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista e, posteriormente, através da perspectiva pós-estruturalista que retoma e reformula algumas dessas análises para enfatizar o currículo como prática cultural e como prática de significação (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. Um currículo expressa uma concepção do que é conhecimento e uma concepção do processo educacional enquanto espaço de intercâmbio vital e cultural, de pesquisa e também de aperfeiçoamento dos professores. Nessa concepção, o professor assume na prática profissional a postura de pesquisa-

Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche

dor, e não de especialista em programar tecnicamente aquilo que pretende ensinar. O processo de aprendizagem torna-se colaborativo porque o professor não pode aprender mediante a pesquisa sem fazer com que os alunos também aprendam.

Nesse modelo, a autonomia profissional é a base da qualidade educativa. Para tanto, exige um trabalho em colaboração – participativo de uma comunidade profissional – e supõe negociação de procedimentos para ampliar a compreensão, avaliar e desenvolver propostas. A indagação torna-se o instrumento principal da ação docente (STENHOUSE, 1991, p. 243). Para Stenhouse, currículo e desenvolvimento docente 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 ao 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. Em síntese, para o autor, localizar o aprendizado na construção de narrativas de vida é respeitar sua contextualização e sua história, dando sentido aos percursos individuais e estabelecendo significados sociais no espaço coletivo e institucional.

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 os bebês. As instituições que atendem crianças com menos de três anos recentemente se caracterizaram 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, as incorporações de tradições da escolarização no atendimento às crianças pequenas parece ser o único ponto de partida para sustentar propostas pedagógicas na creche.

Em nosso país (BRASIL, 2009), podemos encontrar basicamente três modalidades curriculares na especificidade da creche:

Sandra Regina S. Richter – Maria Carmen S. Barbosa

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;

c) ações voltadas 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 languageiros, ativos e interativos. Esses currículos não os 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 priorizarem 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 é uma possibilidade interessante, pois a análise sobre os currículos prescritivos apontam para a inviabilidade dos mesmos em uma sociedade líquida, descrita por Bauman (2001). Se currículos prescritivos, universalizantes e lineares podiam ser viáveis numa sociedade moderna, isto é, não inclusiva, com valores sólidos, eles se tornam impossíveis na contemporaneidade.

Trata-se, enfim, de aprender a pensar que é possível pensar a educação como acompanhamento, hospitalidade e acolhimento do outro em sua radical alteridade (MÉLICH; BÁRCENA, 2000). Confirmando as palavras de Arendt (2004) que a especificidade da educação é a natalidade, isto é, o fato de que no mundo hajam nascido humanos. Aqui, o humano não se fabrica, *nasce*; não é execução de um plano predeterminado, mas o enigma de *um começar-se*.

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 “hossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche.

Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na 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. A Educação Infantil, em sua especificidade de primeira etapa da Educação Básica, exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade. Os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas aprendizagens para as crianças. Elas estão chegando ao mundo, construindo relações de pertencimento, aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, suas interações, gradualmente se inserindo com e na complexidade de sua(s) cultura(s) e corporalizando-a(s).

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.

As características dos bebês exigem que o dia a dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo. Enquanto duas crianças dormem, uma quer comer, outra brinca ou lê seus livros-brinquedos enquanto outro bebê precisa ser trocado. Toda essa diversidade, numa situação de dependência, exige atenção permanente à segurança das crianças através de um número adequado de adultos para efetivamente dar conta das singularidades das crianças. A criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de ações educativas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exigem preparo e disponibilidade das professoras.

Os bebês e as crianças pequenas estão construindo suas primeiras aprendizagens e, em todas as situações aprendem: quando conversamos com eles e nos respondem com balbucios, quando trocamos suas fraldas eles nos auxiliam esticando as pernas. Todas as vivências são educadoras nessa faixa etária. A criança nasce inscrita em um código natural e sociocultural. Na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói sentidos nas linguagens. Sentidos intimamente vinculados 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 responsá-

vel, 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” (p. 44). Configuramo-nos 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.

Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche

Também 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 são 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: 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 zero a três anos seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, um estabelecimento aberto para a discussão com a família e a sociedade. Sobre qual infância e formação queremos oferecer às crianças.

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade – multidimensional e polissensorial – 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 favore-

cer 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 zero a três anos pois exige compreender o currículo não como um plano prévio de ensinar a vida mas como abertura à experiência de viver junto – bebês, crianças pequenas e adultos professores – as situações contextualizadas em narratividades. A dificuldade está em mudarmos a nossa concepção de currículo como “fabricação” do humano (MÉLICH; BÁRCENA, 2000) para currículo como criação, ação e narração do humano já que diz respeito ao agir e 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

- ARENDR, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Relatório de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf Acesso em: maio 2009.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche

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

MALAGUZZI, L. 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, J-C.; BÁRCENA, F. **La educación como acontecimiento ético**: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

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

STENHOUSE, L. **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.

Notas

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

Correspondência

Sandra Regina Simonis Richter – Universidade de Santa Cruz do Sul, Departamento de Educação. Av. Independência, 2293, Independência, CEP 96815-900, Santa Cruz do Sul (RS), Caixa-Postal: 188.

E-mail: srichter@unisc.br

Recebido em 12 de outubro de 2009

Aprovado em 22 de novembro de 2009

