

LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Coisas desimportantes de transver o mundo

Ligia Maria Leão de Aquino (UERJ e UCP)

a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças
(Manoel de Barros¹)

O tema proposto para a mesa traz, num primeiro momento, ideias e expressões corriqueiras nas instituições e documentos destinados à educação das crianças em idade de até seis anos e anterior à escolaridade obrigatória. Parece tratar de assunto óbvio, isto é, a responsabilidade das instituições de educação infantil em destinar especial atenção às linguagens em suas ações junto às crianças. Mas, ao conferirmos os discursos presentes no cotidiano e também em publicações e documentos diversos, verificamos a presença de diferentes sentidos para o termo “linguagens” e, em decorrência, os tipos de linguagens variam, bem como a importância e lugar de cada uma no processo de educação da criança pequena.

Se temos o poema de Malaguzzi, como declaração de princípios da pedagogia da infância na Itália, lembrando as cem linguagens das crianças², temos também, o documento brasileiro de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), identificando apenas como linguagem a oral e a escrita, com grande ênfase na alfabetização.

No caso do RCNEI, a ênfase na escrita fica evidente na pouca atenção destinada à linguagem oral e seus aspectos formadores de subjetividades e a indicação do *ambiente alfabetizador* como primeiro aspecto abordado nas

¹ Manoel de Barros. Exercícios de ser criança. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

² O poema traduzido para o português (O contrário, as cem existem) encontra-se publicado em artigo de Ana Lucia Goulart de Faria (1999).

orientações gerais para o professor, como já denunciado em publicação anterior (Aquino e Vasconcellos, 2005: 108). A perspectiva adotada no RCNEI traz uma visão pragmática da linguagem, focada em seu caráter instrumental e vinculando-a, em última instância, às aprendizagens escolares. Esse caráter instrumental e pragmático foi denominado por Benjamin de “concepção burguesa da linguagem”, a qual desconsidera que comunica-se *na* linguagem e não *pela* linguagem (Benjamin, 1992 apud Ferreira, 1998).

Diante do exposto, discutir linguagens na educação infantil exige enfrentar algumas questões. A discussão que proponho, faço na condição de pedagoga, professora de crianças, de adultos estudantes e profissionais da educação para a infância, que se aventura dialogar com o campo da Comunicação. As questões que apresento - linguagens e infância - são abordadas visando à educação das crianças, entendida como um direito social.

A primeira questão a ser tratada se refere ao conceito de *Linguagens*. Mesmo reconhecendo a tensão existente sobre a possibilidade de considerar como linguagem sistemas de signos que não tenham a palavra como referência, adoto o uso do termo no plural, concebendo que nós humanos somos sujeitos de múltiplas linguagens e que toda linguagem, usada na comunicação, se define como sistema de signos que visa representar a realidade (Japiassu e Marcondes, 1990: 152). O signo – “elemento que designa ou indica outro” –, pela Semiótica, relaciona-se à atividade de interpretação e para tal há necessidade de existência de “regra de aplicação para relacioná-lo ao objeto representado” (Japiassu e Marcondes, 1990: 224).

Samira Chalhub³ (2009), tomando por referência estudo de Jakobson (2008), traz contribuições para refletir sobre linguagem(ns), ao afirmar uma concepção que não a restringe à dimensão verbal, visto que “(...) nem só de mensagens verbais vive o ser humano. A linguagem participa de aspectos mais amplos que apenas o verbo.” (Chalhub, 2009: 6). Ao trazer essa ideia, lembra processos de comunicação via outras linguagens.

³ Psicanalista, professora da pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP e fundadora do Centro de Estudos em Psicanálise e Semiótica da PUC/SP. Faleceu em 1998.

“O corpo fala, a fotografia flagra, a arquitetura recorta espaços, a pintura imprime, o teatro encena o verbal, o visual, o sonoro e a poesia – *forma especialmente inédita de linguagem* – surpreende, a música irradia sons, a escultura tateia, o cinema movimenta etc.” (Chalhub, 2009: 6).

Em um sentido aproximado, Jobim e Souza (1995), ao refletir sobre a “linguagem das coisas e dos comportamentos” (p. 67), buscando discutir a possibilidade de análise do contexto semiótico do mundo dos objetos, traz um fragmento de texto de Pasolini com elementos que instigam a pensar sobre tal questão.

As primeiras lembranças da vida são lembranças visuais. [...] Todos nós temos na mente a imagem que é a primeira, ou uma das primeiras, da nossa vida. Essa imagem é um signo, e, para sermos exatos, um signo lingüístico. Portanto, se é um signo lingüístico, comunica ou expressa alguma coisa.

[...]

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física, em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma de seu espírito. (Pasolini, 1990 apud Jobim e Souza, 1995: 67-68).

Como se observa no fragmento acima, Pasolini se pauta numa concepção de linguagem ampliada, não restrita às palavras. Ainda nesse texto transparece a ideia de que a educação e a formação de subjetividades se produzem não só pelas palavras, mas por diversas linguagens que se organizam em diferentes sistemas de comunicação e representação. Tal constatação nos desafia a compreender a variedade de processos de formação e educação, mas também as condições necessárias para que os sujeitos, no nosso caso as crianças, se apropriam dessas linguagens.

Para compreender o que é linguagem e seu papel na formação e ação humana, recorro ao campo da comunicação que considera a linguagem como sistema de signos que visa comunicar representações da realidade feita por

aquele que comunica. O processo de comunicação se estrutura com diversos elementos, identificados como emissor, mensagem, receptor, canal e referente, os quais “compõem um conjunto – uma linguagem.” (Chalhub, 2009: 30). Os elementos e signos operados no processo de comunicação são definidos de acordo com o tipo de linguagem e sua função, isto é, as mensagens têm modo próprio de organização que as significa como tal.

“[...] um conjunto de signos arquitetônicos não se confunde, evidentemente, com a estrutura musical, que por sua vez se diferencia da escultura. A isso McLuhan apontará que é a própria estrutura da mensagem que permite aquela organização de signos e não outra [...]. Isso implica pensar que linguagens estruturam-se em função do *fator*⁴ para o qual estão inclinadas.” (Chalhub, 2009: 7)

Complementar ao conceito de linguagem para além do caráter verbal, Chalhub (2009) lembra que a psicanálise revelou não só o inconsciente, mas que este se organiza como linguagem, sendo estruturada em tom poético. Em relação à função poética da linguagem, não restrita ao inconsciente, a autora indaga se é possível observar função poética fora da poesia e responde:

“Qualquer sistema de sinal, no sentido de sua organização, pode carregar em si a concentração poética, ainda que não predominantemente. Uma foto pode estar contaminada de traços poéticos, uma roupa pode coordenar, na sua montagem sintagmática, o equilíbrio de cor, corte e textura do tecido, um prato de comida pode desenhar, sensualmente, a forma e cheiro do cardápio, uma arquitetura pode exibir relações de sentido entre o espaço e a construção, a prosa pode aspirar a poeticidade... mas na *poesia*, [...] ela é fundante e fundamental [...]” (Chalhub, 2009: 34).

Importa destacar que na função poética, “[...] a mensagem está voltada para si mesma: as características físicas do signo, seu estatuto sonoro, visual, são privilegiadas, decorrendo um sentido não previsto numa mensagem de teor

⁴ Para Roman Jakobson os fatores que sustentam o modelo de comunicação são: referente, emissor, receptor, canal, mensagem e código (Chalhub, 1998: 6)

puramente convencional, por exemplo. [...]” (Chalhub, 2009: 38). Nesse ponto se evidencia uma questão muito importante para a discussão sobre linguagem e formação humana, bem como a relação linguagem(ns) e educação. A(s) linguagem(ns) não se diferenciam apenas em verbal e não-verbal, há uma outra dimensão que remete ao caráter convencional (conceitual) e ao caráter simbólico (imaginário). Chauí (1990) explica que a linguagem, como “uma dimensão de nossa existência” (p.151), é atividade de criação, interpretação e decifração de significados e que pode ser feita “miticamente ou logicamente, magicamente ou racionalmente, simbolicamente ou conceitualmente.” (p.151).

Dentre as linguagens simbólicas estão presentes as artes, vista como “actividades em que este [o homem] utilizando materiais, formas, cores e sons, representa e significa algo para lá das entidades físicas concretas que servem de suporte às realizações artísticas.” (Fidalgo, 2009: 1). Assim, utilizar o termo linguagem em relação ao teatro, à pintura e ao cinema toma como sentido a compreensão de artes “como formas de expressão e de comunicação, imbuída de uma certa mensagem”, ou que comporta formas de significação e tipos de significado, podendo haver uma abordagem semiótica da arte numa perspectiva semântica (idem). A arte, como atividade de representação e significação, é entendida como construção e não mera expressão de sentimentos e pensamentos de seu autor.

Nas artes, como linguagens, predomina a função poética e não a função emotiva. A emoção, nesse caso, está presente nas “relações novas que se percebem na escultura, na pintura, no poema. Emoção estética que faz o receptor defrontar-se com o novo, o original, causando-lhe a surpresa do estranhamento [...]”(Chalhub, 2009: 18). O estranhamento é um termo cunhado pelos formalistas russos⁵ para designar o “admirável espanto

⁵ Os Formalistas russos, integrantes de influente escola de crítica literária da Rússia de 1910 até 1930, dedicaram “especial atenção para a substancialidade do poema, para a sua arquitetura formal [...] todavia nada tinham de ‘formalistas’ no sentido pejorativo da palavra: malgrado sua preocupação com o elemento sonoro na estrutura poética, jamais aceitaram eles a velha dicotomia entre forma e conteúdo: bem ao contrário, viam no poema uma hierarquia una de funções, dentro da qual o som se vinculava ao sentido.” (Blikstein, 2008: 10). Dessa escola de crítica russa “fazem parte as obras de um grande número de acadêmicos russos e soviéticos de grande influência como (Viktor Chklovsky, Yury Tynyanov, Boris Eichenbaum, Roman Jakobson e Grigory Vinokur) que revolucionaram a crítica literária entre 1914 e a década de 30, estabelecendo a especificidade e a autonomia da linguagem poética e literatura. O Formalismo Russo exerceu maior influência em pensadores como Mikhail Bakhtin e Yuri Lotman, e no estruturalismo por inteiro. Os membros do movimento são amplamente considerados os fundadores da crítica literária moderna” (Wikipédia).

provocado pelo bem-dizer a natureza poética”, que está associado à experiência do receptor de interagir com a obra, “percorrendo-lhe as significações plurais e (im)possíveis” (Chalhub, 2009: 38).

A arte, compreendida nessa perspectiva, assume um papel crucial na experiência humana. Pedro Garcia (2006), em seu artigo Imaginário e Educação, recorre a Nietzsche, para dizer que “[...] só a arte tem o poder de produzir representações da existência que nos possibilitam viver. São estas representações – terreno fértil para a criação artística – que, passando pelos imaginários individual e coletivo, possibilitam-nos reinventar o mundo. De forma ainda mais radical, ele [Nietzsche] dirá que o conhecimento mata a atuação e que, para atuar, é necessário estar velado pela ilusão.” (p. 143).

A função poética presente nas linguagens simbólicas (artes) está associada à imaginação, que segundo Bachelard (1990 apud Garcia, 2006) é “[...] a faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo, a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudanças de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há *ação imaginante*.” (p. 141). Bachelard prossegue afirmando que a imaginação, graças ao imaginário, possibilita a experiência da *abertura* e da *novidade*. A imaginação é a própria existência humana e não um estado dessa existência (Bachelard, 1990 apud Garcia, 2006).

A importância das linguagens, particularmente das linguagens simbólicas no processo de formação humana ganha caráter especial, ainda mais se considerarmos a educação das crianças. A arte tem uma dimensão fundadora na experiência humana, se constituindo em algo em que ao criar, cria-se a si mesmo, para além da realidade imediata, muitas vezes de forma integrada (dos planos perceptivo, afetivo/emotivo, cognitivo, cultural). Oportunizar o contato com atividades que favoreçam a apropriação de linguagens simbólicas, como a corporal, dramática, plástica, gráfica,

sonora/musical, etc, torna-se uma exigência se entendemos a educação infantil como um direito social e não uma mera necessidade⁶.

Nessa mesma direção incluo a brincadeira como linguagem, que “integra experiências da corporeidade, da cognição e da emoção” e “atua como expressão e forma de significação do mundo”, como afirma Levino Carvalho (2008: 7). O autor complementa, com base em Pereira (2000), dizendo que compreende “o ato de brincar como uma forma de conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, inclui dentro dele todas as linguagens de representação na relação da criança com seu entorno” (idem, apud Carvalho, 2008: 7). Vale lembrar que a cultura infantil não se produz isenta do ambiente material e simbólico em que vive. As crianças criam e recriam a realidade a partir dos elementos materiais e simbólicos disponíveis em seu ambiente. Portanto, como adverte Benjamin (1994), quando analisa a história cultural do brinquedo, é preciso considerar a relação criança e contexto.

[...] não entenderíamos o brinquedo, nem em sua realidade nem em seu conceito, se quiséssemos explicá-lo unicamente a partir do espírito infantil. A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem comunidade separada, mas são partes de povo e da classe a que pertencem. Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo. (Benjamin, 1994: 247-248).

No conjunto de linguagens simbólicas, a brincadeira e as artes têm grande importância por sua relação com a imaginação e a atividade criadora, entretanto, para haver possibilidade de *experiências de abertura e novidade*, se exige ir além da concepção conservadora de cultura, que considera apenas a cultura da elite como tal e sacraliza a obra de arte, só reconhecendo-a se inserida na esfera do sagrado, como objeto a ser cultuado e restrito a poucos,

⁶ Historicamente as instituições educacionais destinadas a crianças pequenas têm justificado sua existência no provimento de condições para suprir necessidades, tais como a de guarda, higiene, alimentação, liberação de força de trabalho feminina, ou mesmo, a de preparo para a escolaridade obrigatória posterior. Na perspectiva histórico-cultural se afirma a concepção de educação como direito social da pessoa, reconhecida desde o nascimento como sujeito histórico e cultural, que, portanto se educa.

como analisa Benjamin (1994), em seu estudo sobre a arte. Além do valor de culto, o referido autor identificou o valor de exposição; ambos, culto e exposição, constituem dois pólos que têm variação de peso ao longo da história da arte. Na sociedade capitalista, o valor de exposição da arte cresceu exponencialmente, “com vários métodos de sua reprodutibilidade técnica” (idem: 173), ficando cada vez mais “irresistível a necessidade de possuir o objeto, [...] na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução.” (idem: 170).

Assim, além de acesso aos clássicos e às artes e seus produtos valorizados pela cultura dominante, o que é também um direito de todas as camadas sociais, é preciso estar atento no sentido de garantir condição autoral à criança, promovendo uma educação que oportunize às crianças se constituírem como sujeitos de linguagens de fato, capazes de produzirem significados e de não se conformarem a modelos de dominação e alienação. Nesse aspecto se inserem as múltiplas formas da cultura popular. No Brasil temos uma enormidade de manifestações artísticas e culturais que não se limitam à produção de objetos de consumo – os produzidos pela indústria cultural. A observação das formas de manifestação cultural brasileira, através de festividades e folguedos⁷, revela que as artes se expressam de maneira muitas vezes integrada (música, dança, teatro, artesanato, etc) e integradora (diferentes membros da comunidade se envolvem, como crianças e adultos, homens e mulheres, proprietários e trabalhadores), permitindo que os sujeitos sejam participantes e não meros espectadores, que apenas consomem objetos artísticos, como o livro, o cd de música, o DVD, ou mesmo o brinquedo industrializado. As manifestações culturais e artísticas populares permitem também o conhecimento e apropriação de modos, costumes, práticas e saberes produzidos pelos diversos grupos e regiões brasileiras.

Na cultura popular encontramos ainda um acervo de contos e histórias, músicas e encenações, jogos e brincadeiras, objetos e práticas com

⁷ Destaco como exemplo o Cavalo Marinho e o Maracatu (de Pernambuco), a Cavalhada (Alagoas, Minas Gerais e Goiás), além dos festejos mais conhecidos como o Carnaval e o Reisado ou Folia de Reis, que se observa por quase todo o país, de modos diversos.

características diversas que registram várias formas de compreender e organizar o mundo, se constituindo assim em vias de negação a um modelo de padronização da infância, o qual desconsidera a heterogeneidade nos modos de ser criança.

É preciso estar atento para que diante dos tantos obstáculos e desafios presentes na realidade educacional brasileira não nos deixemos seduzir pelos apelos a soluções pragmáticas e interpretações apressadas. Aqui destaco dois problemas que têm emergido na situação atual. Um é o de tomar a realidade das camadas médias urbanas como padrão, sendo frequente argumentar em defesa de reprodução/multiplicação de modelos educacionais destinados à classe média urbana como um suposto direito a todos. O outro tem sido o de tratar a alfabetização aos 6 ou mesmo 5 anos como se fosse uma conquista, algo inquestionável. Percival Leme Britto (2009), ao discutir a relação educação infantil e cultura escrita, lembra que não é possível pensar o ensino da escrita sem considerar a dimensão de poder que a atravessa e de como esta também não fica isenta da possibilidade de se promover uma educação para submissão.

“Imaginar que se deve, como tarefa prioritária da educação escolar, levar toda a população a dominar essa cultura da escrita, esquecendo o quanto há de ideológico nisso, é uma forma de apenas reproduzir os valores da cultura de dominação.” (p. xi)

A defesa pelo direito das crianças à educação desde cedo não pode estar dissociada da necessária atenção às questões ideológicas de uma certa “massificação” da infância, com a imposição de uma determinada cultura, contribuindo assim para a homogeneização de comportamentos e subjetividades. Guatarri, há mais de duas décadas já alertava para o risco de se modelar a expressão e o imaginário infantil cada vez mais cedo, cabendo à educação considerar que seu campo de ação não se circunscreve à questão de técnicas de aprendizagem e de socialização, mas à dimensão micropolítica (Guatarri, 1987).

Afirmar o sentido de imaginação como atividade de deformação da realidade, como propõe Bachelard, me encoraja a insistir na ideia de que para superarmos os tantos “fracassos” escolares valesse fazermos como as crianças quando veem (ou transveem) o mundo de pernas para o ar. As respostas para nossos desafios podem estar nas “coisas desimportantes” de Manuel de Barros, quando nos diz:

*Não gosto de palavras
fatigadas de informar
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
[...]
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior que o mundo.
Sou um apanhador de desperdício*

(O apanhador de desperdícios⁸)

BIBLIOGRAFIA

AQUINO, Ligia Maria Leão de & VASCONCELLOS, Vera M. R. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In VASCONCELLOS, Vera M. R. (org.) **Educação da infância**. História e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp. 99 – 116.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre a literatura e história cultural. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

⁸ Manoel de Barros. Memórias inventadas. A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BLIKSTEIN, Isidoro. Prefácio. In JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. Tradução: Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. 21ª edição. São Paulo: Cultrix, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Lemos. Educação infantil e cultura escrita. (Prefácio). In FARIA, Ana Lucia Goulart e MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo. Reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2009.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância, brincadeira e cultura**. GT 7 – Educação da Criança de 0 a 6 anos. 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, outubro de 2008. pp. 1-21. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-5041--Int.pdf>.

CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem**. Série Princípios. Ed. Ática. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/5189840/Samira-Chalhub-Funcoes-da-Linguagem-doc-rev>. Acesso em julho de 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In FARIA, Ana Lucia Goulart de & PALHARES, Marina S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora de UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. pp. 67-97.

FERREIRA, Gil A. Baptista. **A beleza do desespero** – o prazer da decifração em Walter Benjamin. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação – Labcom. Universidade da Beira Interior/ Portugal, 1998. Disponível em <www.bocc.ubi.pt>.

FIDALGO, António. **A semiótica e as artes**. Disponível em <http://comunicare2009.blogspot.com/2009/01/semiotica-e-as-artes.html>. Acesso em 15 de julho de 2009.

GARCIA, Pedro Benjamim. Imaginário e educação. In AZEVEDO, Nyrma Souza de (org). **Imaginário e educação**: reflexões teóricas e aplicações. Campinas/SP: Ed. Alínea, 2006. pp. 141-148.

GUATARRI, Felix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1995.