

**CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ
CURSO DE PEDAGOGIA**

AUTORA: IZABELLA RIBEIRO DA SILVA
PROFESSORA-ORIENTADORA: NORMA FERNADES MARINHO

EDUCAÇÃO INFANTIL E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Rio de Janeiro

2021.1

EDUCAÇÃO INFANTIL E MÚLTIPLAS LINGUAGENS PRESCHOOL AND MULTIPLE LANGUAGES

Izabella Ribeiro da Silva

Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário São José

Norma Fernandes Marinho

Mestre em Educação e Professora do Centro Universitário São José

RESUMO

A partir de uma ampla revisão bibliográfica este trabalho dedica-se ao estudo das múltiplas linguagens da infância, problematizando as práticas pedagógicas das escolas de educação infantil, entendendo as mesmas como espaço especializado e portanto privilegiado de desenvolvimento para a primeira infância. Parte-se do princípio de que por conta da linguagem verbal ainda incipiente, crianças pequenas utilizam-se de tantas outras para se expressarem e significarem a realidade em que estão inseridas – corpo, brincadeira, música, desenho, teatro, modelagem, emoções, pintura, modelagem, etc. Assim, este presente artigo ocupa-se em questionar em que medida as práticas, tempos e espaços das escolas proporcionam e respeitam o pleno desenvolvimento de seus alunos promovendo experiências e o acesso às multiformes de serem e estarem no mundo, de se expressarem. A discussão é respaldada em estudos científicos sobre o desenvolvimento infantil e na legislação brasileira para a educação da primeira infância, confrontando ambos com as realidades escolares. Faz-se ainda uma breve reflexão da história da educação infantil brasileira analisando criticamente os reflexos na atualidade. Quanto à docência optou-se por uma reflexão a respeito da formação e perfil do educador deste segmento a partir das especificidades deste público.

Palavras-chave: múltiplas linguagens, educação infantil, práticas pedagógicas

ABSTRACT

Based on a wide bibliographic review, this work is dedicated to the study of multiple childhood languages, problematizing the pedagogical practices of early childhood schools, understanding them as a specialized and therefore privileged development space for early childhood. It is assumed that due to the still incipient verbal language, small children use so many others to express themselves and signify the reality in which they are inserted - body, play, music, drawing, theater, modeling, emotions, painting, etc. Thus, this article is concerned with questioning the extent to which school practices, times and spaces provide and respect the full development of their students by promoting experiences and access to the various forms of being in the world, of expressing themselves. The discussion is supported by scientific studies on child development and by Brazilian legislation for early childhood education, confronting both with school realities. There is also a brief reflection on the history of Brazilian early childhood education, critically analyzing the reflexes today. As for teaching, a reflection on the education and profile of the educator in this segment was chosen based on the specificities of this audience.

Keyword: multiple languages, preschool, pedagogical practices

INTRODUÇÃO:

O presente artigo contribui com o campo educacional, mais especificamente na fase da primeira infância, no que diz respeito às práticas pedagógicas permeadas pela exploração de múltiplas linguagens. Práticas estas defendidas não só por especialistas e cientistas como pela legislação brasileira quando cita os princípios estéticos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e que garantem pleno desenvolvimento da criança e a reconhecem como sujeito integral e produtora de cultura.

Pela escassez de produções científicas neste sentido, a normatização de práticas pedagógicas e rotinas que empobrecem o acesso de crianças pequenas às multiformes de se expressarem e de estarem no mundo, bem como as dificuldades enfrentadas por docentes desde a sua formação até atuação, faz-se necessário cada vez mais discutir, analisar e repensar a qualidade da Educação Infantil e novas formas de desenvolver educação para a primeira infância.

De uma forma geral, a ideia que se tem de criança, principalmente em sua primeira etapa de escolarização, que é a Educação Infantil, é de um ser brincante, intenso. Que corre, ri, pula, chora, canta e dança. É o parquinho, o desenho e a pintura, a música, a modelagem. Os olhares curiosos e os muitos “Por que (...)?”

Porque as crianças são isto. São corpo, energia e pulsação. Curiosidade. E como ainda estão em fase de aquisição da linguagem falada, se expressam, sentem e percebem o mundo ao redor através do corpo e dos seus sentidos. Crianças são pura estesia, ou seja, possuem capacidade inata da sensibilidade, da percepção do mundo e do belo. Da contemplação. Já na vida intrauterina escutam os sons externos e absorvem não só alimentos como também reagem às emoções da gestante. São muitas as suas linguagens e por meio destas são sujeitos pesquisadores, questionadores, criadores de hipóteses, sentidos e produtores de cultura. Crianças pequenas não são um vir a ser. Não são um ser incompleto. Entretanto, são poucas as produções científicas a respeito das múltiplas linguagens da infância.

Ainda assim, existe um apanhado de documentos oficiais que garantem às crianças pequenas, nesta etapa da escolarização, o direito por meio dos currículos e

práticas pedagógicas, ao acesso às mais variadas expressões para seu pleno desenvolvimento.

Corroborando com este documentos, tem-se os estudos da psicologia da aprendizagem e da neurociência que têm contribuído com o campo da Educação, comprovando cientificamente que ambientes ricos em estímulos e novas experiências desde a mais tenra idade favorecem o desenvolvimento cerebral e por conseguinte o processo de aprendizagem por toda a vida.

Mas como as instituições de Educação Infantil compreendem as múltiplas linguagens da criança? De que forma os Projetos Político Pedagógicos são formulados de modo a respeitar e proporcionar espaços e experiências realmente significativas para que as crianças desenvolvam-se integralmente como sujeitos de direitos, protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, críticos, seguros, pensantes, criativos, autônomos, brincantes? Cidadãos do mundo, livres e conscientes?

Pensando em formação docente, quem é este profissional habilitado por um curso de graduação a trabalhar com este público? Como foi sua formação acadêmica e cultural? As mesmas interferem na sua visão de mundo, infância e educação? Quais são seus desafios no cotidiano escolar?

Acredita-se que toda equipe pedagógica das instituições de ensino deva repensar a Educação Infantil com seus currículos e propostas metodológicas - o que implica também a formação continuada de professores e sensibilização estética dos mesmos - de forma que cada vez mais haja integração entre saberes e vida das crianças. Que os momentos lúdicos e artísticos não se restrinjam a apenas um momento do cotidiano escolar, muito menos sejam empobrecidos por atividades repetitivas e estereotipadas, mas que sejam significativos, prazerosos, e coerentes com o universo infantil. Que as crianças sejam as protagonistas dos processos e não os produtos por elas produzidos.

No que diz respeito à metodologia aplicada, este artigo foi desenvolvido a partir de uma apurada revisão bibliográfica, recuperando os principais autores, categorias e conceitos do tema em questão.

No primeiro momento traz um breve panorama da história da Educação Infantil no Brasil de forma crítica e dialogando com a proposta. Já num segundo momento, propõe uma análise de documentos oficiais que legislam sobre a temática aqui desenvolvida

traçando um paralelo com a realidade das práticas pedagógicas em creches e pré-escolas brasileiras. Em seguida uma abordagem de conceitos no que diz respeito à psicologia do desenvolvimento infantil e múltiplas linguagens dialogando com cientistas e pensadores da educação. Por fim, uma reflexão sobre formação docente e reformulação de currículo para práticas que proporcionem um atendimento escolar, nos primeiros anos de vida, com qualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo o Dicionário Michaelis de Língua Portuguesa, o vocábulo “linguagem” traz em si alguns significados. Dentre eles:

- 1- Faculdade que tem todo homem de comunicar seus pensamentos e sentimentos.
- 2- Qualquer meio utilizado pelo homem para se comunicar.

Faz-se necessário este levantamento em função do tema proposto por este trabalho: Educação Infantil e Múltiplas Linguagens. Sendo assim, a faculdade que crianças pequenas de 0 a 5 anos e 11 meses têm de comunicar seus pensamentos, sentimentos e ideias, bem como a relação dos espaços escolares com esta gama de possibilidades de expressões.

Segundo Chagas (2013), pesquisas mais recentes no campo da neurociência sobre o cérebro e seu funcionamento têm contribuído com o campo educacional no que diz respeito aos processos de aprendizagem, desenvolvimento cerebral e comunicação em crianças pequenas. Este artigo dialoga com estudiosos que corroboram com a ideia da importância da qualidade dos estímulos, da mediação, e do meio social para que as crianças possam exercer plenamente o seu direito de se expressarem, se desenvolverem, sentir e estar no mundo.

Para além do âmbito biológico, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil. MEC/CNE, 1999), instituídas pela Resolução CNE/CEB 1/1999 (revistas em 2009), que indica entre os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas da qualidade para a educação princípios estéticos da sensibilidade, da

criatividade e da diversidade de manifestações artística e culturais. Trata-se de uma visão de criança cidadã, sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura. LEITE (2006) enfatiza que:

O que se defende hoje é que as instituições educativas possam ser espaços de participação, respeito, troca, socialização e aprendizagens diversas, que contribuam para a formação de sujeitos inteiros, críticos, autores e autônomos. Espaços de múltiplas linguagens e expressões; espaços privilegiados de apropriação de diferentes códigos estéticos, de diferentes culturas; espaço de produção significativa e autoral, ampliando, assim, as diversas formas de relação homem-cultura-natureza. (LEITE, 2006, p.37)

É certo que em espaços de Educação Infantil encontramos uma série de estímulos: música, massinha, lápis de cor, fantoches, tintas, brinquedos, livros... Mas o que se problematiza aqui não é o quantitativo, mas sim, a qualidade destes estímulos bem como a ampliação de repertório e o preparo de adultos mediadores deste processo promovendo experiências verdadeiramente significativas, desafiadoras e possibilidades de leituras plurais do mundo.

De acordo com Rangel (2017) há duas abordagens utilizadas pelos docentes nas atividades artísticas, por exemplo, com as crianças pequenas. A abordagem espontaneísta que pode ser facilmente confundida com liberdade criadora. Disponibiliza-se os materiais, as atividades são livres sem nenhuma intervenção do professor, sem questionamento, sem desafios, sem exercício de pensar. O processo é valorizado, mas o produto é arquivado sem nenhum questionamento. Já a abordagem pragmática é caracterizada pelo utilitarismo e contenção das atividades artísticas, servindo para desenvolvimento da motricidade, preparação para a escrita, confecção de lembrancinhas para datas comemorativas, desenhos impressos para serem coloridos e reproduções realistas e estereotipadas a partir de modelos dados pelos adultos como se estes fossem detentores do saber. Uma hipervalorização do produto e não do processo criativo, bem limitado e empobrecido nesta perspectiva. Ambas as abordagens, no que diz respeito às artes visuais, restringem a imaginação, o questionamento, a pesquisa, o levantamento de hipóteses, a experimentação de novos materiais, suportes e espaços. Em suma, a constituição de expressão, sentidos, linguagens e leituras de mundo.

Quanto ao papel do docente neste processo de desenvolvimento das múltiplas linguagens, a dinamarquesa Anna Marie Holm afirma que:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que se ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando. (HOLM, 2007, p.12)

E quem é este adulto mediador que co-participa? Osteto (2012) afirma que o maior desafio deste é de uma vez por todas quebrar com o utilitarismo e com o imediatismo das práticas pedagógicas para a primeira infância.

E necessário refinar o olhar, ampliar a escuta e reeducar os sentidos embrutecidos por esta sociedade capitalista que cria falsas dicotomias entre ciência e arte. Sentar no chão, brincar de faz-de-conta, modelar, desenhar, dançar e pintar. Repensar tempos e espaços, experimentar, inventar, transformar. Brincar nas poças d'água, observar o céu, se deliciar com cheiro de bolo no forno. Visitar museus, ir ao teatro, ouvir música. Alimentar a alma. Aguçar todos os sentidos. Pois com os sentidos é que crianças pequeninas se expressam, sentem e significam o mundo.

1- Breve abordagem histórica

*Pensar o passado,
Para compreender o presente
E idealizar o futuro.
(Heródoto)*

Debruçar-se criticamente sobre o passado faz-se necessário a fim de compreender o modus operandi da Educação Infantil no Brasil hoje. Não cabe aqui um aprofundado revisionismo histórico, ainda que este seja de suma importância

em todo e qualquer estudo do campo educacional. Neste trabalho, de forma sucinta e pontual, serão sinalizados de forma crítica, fatos históricos que tenham direta relação com o objeto deste estudo.

O primeiro ponto a destacar é o perfil das primeiras iniciativas voltadas às crianças pequenas no Brasil, datadas de meados do século XIX e início do século XX. De acordo com Paschoal e Machado (2019), tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, as primeiras instituições tinham além do caráter assistencialista, um perfil também educacional. De modo contrário, no Brasil, as primeiras creches, asilos e orfanatos eram de cunho assistencialista e filantrópico somente, atendendo a demandas das mais variadas, com foco nas mudanças econômicas e sociais do momento e interesses do mundo adulto.

A revolução industrial levou ao ingresso da mulher pobre no mercado de trabalho e estas precisavam contar com um lugar que pudessem deixar seus filhos, que não fosse com as mulheres voluntárias que o faziam de forma muito precária. Com a omissão do Estado, somado ao alto índice de abandono, desnutrição, acidentes domésticos e mortalidade infantil, as iniciativas de espaços em que as crianças fossem alimentadas, aprendessem os hábitos de higiene e tivessem a saúde cuidada, partiram de diversos setores da sociedade como empresários, educadores e religiosos. Isto feito com nenhum ou baixo repasse de verba pelo Estado. Com o intuito de conter as crescentes reivindicações do movimento operário que ganhava força com a industrialização e com a imigração europeia, os donos de fábricas viram na implantação de creches nos espaços fabris não só a manutenção do controle como também uma forma de ampliação do lucro, pois, mães mais tranquilas, seriam também operárias mais produtivas.

Como visto, não havia uma preocupação com uma estrutura que atendesse aos interesses e a todas as necessidades da criança com suas especificidades. Não havia um projeto educacional. Os espaços infantis eram depositários, sem especialização de mão-de-obra, sem proposta pedagógica, de baixo custo, direcionada aos pobres, sem comprometimento com qualidade e sem qualquer intervenção direta do Estado. A educação meramente assistencialista “(...) promovia uma pedagogia da submissão. Que pretendia preparar os pobres para

aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.” (KUHLMANN JR, 2000, p. 8)

Ainda segundo Paschoal e Machado (2019), na década de 1970, houve um aumento da demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância por influência dos movimentos feministas nos Estados Unidos que reivindicavam atendimento não só aos filhos das trabalhadoras pobres, mas também aos filhos de qualquer mulher, independente de condição financeira, trabalhadora ou não. Com o aumento desta demanda, o Estado passou a manter e gerir um maior número de instituições.

A partir daí, percebe-se então dois perfis de instituições no Brasil, cada qual com sua proposta de trabalho. Enquanto as particulares tinham cunho pedagógico, atendiam em meio turno, e primavam pela socialização, criatividade e preparo para o ensino regular, as instituições públicas entendiam as crianças das classes dominadas como carentes, inferiores, incapazes e com déficit cognitivo e cultural. A estas eram oferecidas propostas diferenciadas.

Assim, foi já na década de 1980, que iniciou-se o processo de regulamentação da educação infantil, visando o atendimento a todas as crianças, independente de classe social.

Em que medida estas informações contribuem para este estudo? Entendendo a escola como espaço de desenvolvimento da criança em sua totalidade, promovendo oportunidades para que a mesma tenha liberdade de exploração das mais variadas linguagens para se expressar, a partir deste breve levantamento histórico pode-se compreender porque esta instituição tem falhado nesta tarefa. A começar pelas fatídicas polarizações.

Em seus estudos, Kuhlmann Jr (1998) traz à tona questões de polarização como assistencialista e pedagógico, cultural e cognitivo, que são tratados como opostos, sendo uma coisa má contra uma coisa boa respectivamente. Contudo, para o pleno desenvolvimento infantil elas são complementares entre si e esta falsa dicotomia tem sido um entrave nos processos educacionais até os dias de hoje.

Quando se apregoou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o *educacional*, considerado *atividade nobre* em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além, disso, se projetou para a educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres. (KUHLMANN JR, 1998, p.206)

É preciso compreender que na Educação Infantil a criança aprende a todo instante. Na relação com crianças e adultos, nas brincadeiras, no momento da alimentação, do sono, da higiene. Todo o cotidiano é pedagógico e portanto necessário. Tudo é aprendizado e oportunidade de desenvolvimento e expressão. Quando não há este entendimento as práticas tornam-se pobres e limitantes.

Assim como no passado, ainda hoje a visão adultocêntrica rege as rotinas, práticas, tempos e espaços nas escolas, renegando o protagonismo infantil a segundo plano. O tempo da criança é suprimido por conta da rotina estrangulada pelo excesso de práticas empobrecidas, sem contexto e sem sentido que apenas cumprem um calendário e uma demanda dos adultos ou das famílias ávidas por produtos e resultados, como se estes fossem garantia de progresso da criança. Práticas estas que não valorizam a criatividade e expressão, antes, estereotipam e colonizam o olhar. Muitos espaços não são planejados de forma a garantir a livre movimentação e exploração dos pequenos, que a todo tempo são vigiados, punidos, têm seus movimentos tolhidos em nome de uma *pseudo disciplina* que serve apenas para a manutenção do controle pelo adulto.

Se por uma lado, temos hoje, escolas da iniciativa privada que possuem toda ordem de recursos, podendo desenvolver ou não um bom trabalho garantindo aos alunos o direito de desenvolvimento de múltiplas linguagens, por outro temos muitas instituições públicas que são completamente abandonas pelo Estado. A educação oferecida e os recursos são nulos ou precários. Como garantir que crianças desenvolvam toda sua expressão em espaços tão áridos? Estas diferenças entre público e privado são como um câncer na história da educação

brasileira e perduram até a atualidade. Ainda existe uma educação, um currículo para os mais abastados e outro para os menos favorecidos.

A falta de preparo dos docentes para lidarem com as peculiaridades e possibilidades das múltiplas linguagens para a infância, pode ser considerada também um ranço na educação brasileira, fruto de anos de improviso, formação precária, legislação tardia e falta de políticas públicas efetivas.

2- Legislação e práticas pedagógicas

Foi na década de 1980 que diversos setores da sociedade se uniram com o fim de reivindicar o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento, de modo que o Estado passasse a ter obrigações com as crianças. Na Constituição Federal de 1988, artigo 208, foi declarado que: “(...) O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988). Só então as creches passaram a ser de responsabilidade da educação e não mais vinculadas à área de assistência social. A partir da Constituição Federal de 1988, a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos. Com relação às instituições, estas deveriam além de cuidar, desenvolver um trabalho educacional.

E de que forma as jovens políticas de educação para a infância no Brasil contribuem para a garantia de qualidade e expressão das linguagens? Interessa aqui analisar se enquanto lei, é realmente observada à risca pelas instituições em suas práticas pedagógicas.

Tomando por base as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, revisadas em 2009, o texto prevê no Artigo 8º que as práticas pedagógicas

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal,

plástica, dramática e musical; (...) IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 1999)

O mundo em que a criança está inserida, por conta da cultura, é marcado por muitas linguagens. De acordo com Gobbi (2010.) “Desde que nascem as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo.” Portanto, as propostas curriculares devem promover aprendizado e desenvolvimento, visando comunicação e expressão, sentir e estar, por múltiplas formas também. Pelas múltiplas linguagens, a criança se constitui e constrói a cultura em que está inserida.

Ao adentrar qualquer instituição de educação infantil hoje, fato é que será possível observar a presença de música, modelagem, desenho, pintura, colagem, livros, vídeos, brincadeiras, danças e etc. A problemática no entanto surge, também como denúncia, ao contrariar a legislação, uma vez que a simples presença destes elementos no cotidiano não garante às crianças o direito de vivenciar o mundo, construir conhecimentos, expressar-se, interagir e manifestar suas curiosidades e desejos com a peculiaridade desta fase da vida. Não se trata da quantidade de estímulos, mas sim, da qualidade destes.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), prevê como direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

- *Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.*
- *Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.*
- *Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização*

das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- *Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.*
- *Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.*
- *Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p.36)*

Apesar das diretrizes para as práticas pedagógicas, os desenhos são registrados sempre e somente em folhas brancas tamanho A4, sempre e somente a massinha para modelar, sempre a mesma tinta para pintar, sempre as danças e dramatizações criadas pelos adultos a serem apresentadas aos pais- muitas vezes a contragosto da criança, sempre os desenhos estereotipados e mimeografados a serem coloridos com os mesmos materiais e obedecendo padrões de formas e cores, as lembrancinhas produzidas para as datas comemorativas- comemorações estas que tomam um vulto tal a ponto de anular os reais interesses e necessidades das crianças, a leitura das histórias com conteúdo doutrinário e intenção utilitarista sempre seguida da realização de uma atividade, os movimentos contidos pelos adultos por serem incômodos e “perigosos”. O tempo do livre brincar estrangulado pela rotina massacrante. A cultura nacional restrita ao *dia do folclore* ou *dia do Índio*, quando as crianças saem fantasiadas com roupinhas e cocares de TNT E EVA sem qualquer identificação e respeito com a cultura real. Sempre a cópia e a reprodução.

Onde está a liberdade de pensamento, movimento e expressão? Onde está a experimentação e o prazer? Onde está a criatividade, a produção autoral e

asubjetividade? O protagonismo da criança, a pluralidade, ampliação de repertório, a tridimensionalidade nas produções? O espaço para a dúvida e para o erro? Onde está a criticidade e a participação efetiva das crianças nas propostas. Toda essa liberdade soa como uma ameaça às certezas pedagógicas, às regras, ao controle, à segurança, à rotina pré-estabelecida e enrijecida. À paz que uma pasta com moldes traz.

Desde muito cedo as crianças aprendem que seu limite para imaginar está confinado a retângulos e recortes do mundo feitos por adultos. Aprendem que os outros são detentores dos saberes. Aprendem que precisam de modelos para seguir as linhas predeterminadas de suas vidas. Aprendem a ser silenciosas e subservientes ao amassarem as bolinhas de papel crepom. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando têm minutos para executar um trabalho. Aprendem a ser consumidoras e não produtoras de imagens ao colorirem os desenhos distribuídos pelos professores. Aprendem a não ser pessoas que sentem, pensam e transformam. Essas concepções, apresentadas de forma resumida, convivem nas práticas cotidianas da Educação Infantil, levando as crianças a uma deseducação dos sentidos. (RANGEL, 2017, p. 24)

Todas estas práticas pobres, homogeneizantes, repressoras, colonizadoras da expressão e do olhar, ferem os direitos das crianças pequenas à medida em que não asseguram às mesmas, direitos garantidos por lei como a promoção da diversidade, cidadania, autonomia, criticidade e a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos. Alinhado ao que rege Brasil (1999), as propostas pedagógicas deste segmento devem considerar a criança como sujeito histórico e de direitos, centro do planejamento escolar, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, narra, deseja e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. Isto se dá nas relações e práticas que vivencia.

3- Neurociência, psicologia e aprendizagem

Segundo Chagas (2013), o desenvolvimento cerebral ocorre durante toda a vida e estímulos adequados promovem mudanças importantes no cérebro humano, acionando diferentes áreas, caracterizando o mesmo como um órgão flexível, complexo, dinâmico, capaz de aprender e se adaptar, melhorar e aperfeiçoar habilidades; o que envolve dentre outras questões o aprendizado. Este é o fenômeno da neuroplasticidade. Assim,

ambientes ricos em afetos, desafios, materiais, ludicidade, propostas e estímulos a todas as vias sensoriais, são vitais para o desenvolvimento cerebral, logo, também para a aprendizagem. As instituições de ensino podem e devem tomar por base estes estudos para a construção de suas propostas.

Alinhada a esta concepção, Brites (2020) aponta para os mecanismos internos e externos que o cérebro se utiliza para seu funcionamento. Internamente, embora exista a dicotomia entre o lado direito ligado à criatividade e intuição, e o lado esquerdo à lógica e racionalidade, o cérebro trabalha de forma conjunta. Desta forma, a aprendizagem se dá globalmente. Lado esquerdo e direito funcionam em harmonia quando desempenhamos uma atividade. Assim, pensando no trabalho com crianças, não é coerente, a elaboração de propostas que compartimentam e dicotomizam o conhecimento. Quando se trata de aprendizagem infantil, racional e emocional, ciência e arte, objetivo e subjetivo, cuidar e educar, não são opostos. Se complementam.

Parte do processamento de informações que resulta na cognição humana, se dá fora do cérebro. Interagindo com os mecanismos externos de mediação, o cérebro tem a sua capacidade de compreensão ampliada. Este externo trata das interações, da cultura, espaços, materiais, afetos, etc.

(...) acredito que nós, pais, educadores e profissionais que atendem a criança, podemos atuar e transformar. Por meio da neuroplasticidade cerebral aliada à nutrição, cuidados, estímulos e muito carinho, podemos ajudar os neurônios da criança a fazer as conexões sinápticas, ou seja, criar novos caminhos para se desenvolver. Isso é o que chamo de responsabilidade educacional. (BRITES, 2020, p.99)

Esta relação entre biológico e ambiental é conhecida como concepção interacionista. Para Vigotski (2007) o desenvolvimento do ser humano se dá por meio das interações sociais numa relação dialética em que o ambiente modifica o ser humano e o ser humano modifica o ambiente. Assim, reafirma-se a ideia que as propostas pedagógicas, os espaços escolares e as relações vividas nestes influenciam diretamente o desenvolvimento infantil. Um espaço bem organizado e flexível propicia não só a movimentação da criança, mas também, conhecimentos, explorações, vivências, expressão e imaginação. Entendendo imaginação como base da atividade criadora

presente na infância Vigotski (2009), é necessário fornecer à criança muitas experiências de modo a alimentar a sua atividade criadora. Quanto mais ricas e diversas, mais produtiva será a sua imaginação.

Pensando ainda nesta interação com o meio, Piaget (1998) sinaliza como são essenciais para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo da criança as primeiras experiências sensoriais vividas. Porém, o autor deixa claro que não adianta um espaço bem estruturado com recursos diversos se não houver com este ambiente uma relação autêntica, participativa, em que a criança tenha real oportunidade de construir sentido e se construir, se expressar. Para Piaget, o sujeito capaz de construir conhecimento é aquele que conhece o mundo em que vive por meio de suas próprias ações sobre este. Deste modo as propostas pedagógicas devem favorecer desequilíbrios e equilibrações que promovam descoberta e conhecimento construído e não imposto. Inspirando linhas educacionais atuais, Piaget (2011) apresenta uma percepção de criança construtora ativa do conhecimento, que constantemente cria e testa suas teorias sobre o mundo; descoberta essa que vai contra a teoria pedagógica tradicional que entende a mente da criança como vazia à espera de ser preenchida com conhecimento. Ao descobrir por seus estudos que crianças não raciocinam como adultos, Piaget recomenda uma abordagem educacional diferenciada com crianças.

Na mesma perspectiva de Vigotski, Wallom (2007) entende o ser humano como ser social que vai se modificando no contato com o outro, se formando então, pela articulação de três dimensões: afetiva, cognitiva e motora. Ambas possuem a mesma importância e são indissociáveis. Pensando no aspecto motor que se traduz na linguagem do corpo, da expressão corporal, quanto mais jovem a criança, maior a dimensão cinética do movimento, maior e profunda a necessidade de se movimentar, A criança experimenta o mundo com corpo inteiro: sobe, desce, corre, pula, explora. É grande a curiosidade diante do novo e ainda não possui maturação neurológica suficiente para conter seus movimentos por muito tempo. Esta característica, infelizmente, é vista por educadores como desordem, desobediência, agitação por prejudicarem o “controle” e a “ordem”. Uma proposta de prática alinhada a Wallom, enxerga a necessidade de movimento expressivo da criança como uma vantagem pedagógica, como forma de expressão e não como um problema a ser corrigido. Entende que práticas que exigem

um controle corporal por um longo tempo, precisam ser repensadas, proporcionando situações favoráveis à movimentação autônoma da criança pequena.

Tratando da linguagem do corpo, um corpo que fala, Wallom (1995) aponta para a afetividade como forma de expressão; o conjunto de emoções e atitudes. Para o autor, a linguagem afetiva precede a verbal. Com a linguagem verbal ainda em aquisição, a criança se expressa por grito, choro, abraço, mordida, sorriso, empurrão e muito movimento. O docente da educação infantil precisa acolher a dimensão afetiva, incluindo esta necessidade de expressão nas práticas, tempos e espaços.

4 - Formação Docente

*“(...) não haverá criatividade na criança
Se não houver criatividade no adulto.
Teremos uma criança competente e criativa
Se houver um adulto competente e criativo.”*
(Carla Rinaldi)

Não é de interesse deste trabalho apontar modos de fazer para práticas pedagógicas na Educação Infantil. Antes, optou-se por uma reflexão a respeito da formação e perfil do educador deste segmento a partir das especificidades deste público. A educação do educador.

Nesta perspectiva, Osteto (2012) aponta para a urgente necessidade de inclusão da sensibilidade na formação do professor, tanto na graduação quanto na sua formação enquanto indivíduo, pois, uma vez que seja de responsabilidade do professor o desenvolvimento de um ambiente rico em múltiplas linguagens para meninos e meninas, é vital que este educador desenvolva antes, as suas multiformes expressões no seu cotidiano, e então, rompa com o utilitarismo e imediatismo de suas práticas.

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torna-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará o seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha -, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa. (OSTETTO, 2012, p. 23)

Não se trata aqui do ensino de técnicas e normatização, mas sim, a promoção de experiências estéticas significativas para aquele que está em formação. A esfera da sensibilidade é aquela que “abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a forma, ousando outros desenhos para o dia a dia. Novas paisagens...” (OSTETTO, 2012, p.12)

Ir ao cinema, assistir a uma peça de teatro, visitar museus, ler um livro, ouvir diferentes gêneros musicais, dançar, desenhar, modelar, escrever poesia, pintar, sentar no chão e brincar. Pular em poças d`água, catar pedrinhas, mexer na terra. Estes são alguns exemplos de práticas simples que ampliam escutas, olhares, movimentos sensíveis. Estas são experiências estéticas que despertam linguagens adormecidas, movimentam o corpo e a alma. Rompem com polarizações como ciência e arte, corpo e mente, realidade e fantasia, afetividade e cognição, educar e cuidar. Estas são experiências estéticas.

A partir do momento em que o educador vai em busca do seu eu-criador, do seu lúdico e das suas muitas linguagens, ele amplia a escuta e compreensão sobre a criança. Torna-se então, o mediador; aquele que promoverá a liberdade, a experimentação, a criação, a poesia. Com meninos e meninas, será um co-criador de um cotidiano livre, sensível e democrático para todas as linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe, em linhas gerais, o conceito e exemplos do que são as múltiplas linguagens da infância, bem como a importância do estímulo às mesmas nas

práticas pedagógicas das escolas de educação infantil. Importância esta não apenas para desenvolvimento integral de meninos e meninas de acordo com os estudos de cientistas e pensadores da educação aqui citados, mas também como direito defendido pela legislação brasileira às crianças pequenas.

A partir da breve revisão crítica da história da educação infantil no Brasil foi possível compreender porque ainda na atualidade, em sua maioria, as escolas deixam a desejar nas práticas, tempos e espaços de modo a promover o acesso às múltiplas formas de crianças se expressarem com inteireza e liberdade.

Este artigo preocupou-se em confrontar a realidade escolar com o que reza a ciência e a lei, de modo a comprovar a hipótese de que toda equipe pedagógica das instituições de ensino deve repensar a Educação Infantil com seus currículos e propostas metodológicas - o que implica também a formação inicial e continuada de professores e sensibilização estética dos mesmos-, de modo a promover um atendimento educacional de qualidade às crianças pequenas.

A ampla revisão bibliográfica para discussão deste tema, contribuiu não só como aporte teórico, mas também como inspiração à continuidade deste trabalho, aprofundando o estudo de cada linguagem da infância, um estudo de campo que embase mais concretamente a problemática das práticas pedagógicas aqui citadas e outro estudo que dê voz aos professores de educação infantil e problematize o currículo dos cursos de formação inicial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CHAGAS, Eva Regina Carrazoni. **Neuroplasticidade e Educação**. Mundo Jovem - A mobilização torna os sonhos possíveis. Porto Alegre, p. 8, maio 2013.

GOBBI, Maria Aparecida. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. MEC. Brasília, 2010.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

LEITE, Maria Isabel. **As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (II): artes visuais**. In: SESC. MÓDULO IV. Contextos de Aprendizagem e Trabalho Docente: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO. “Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente na educação infantil”. Unidade 5, vol. 2. Brasília: Coleção Proinfantil, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_iv_vol2unid5.pdf> Acesso em: 12 maio 2020.

LINGUAGEM. In: DICIO, Michaelis On-line. Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/linguagem>> Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/CNE, 1999.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância**. São Paulo: Editora Gente, 2020.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.14, p. 5-18, maio 2000.

OSTETO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 7.ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012

PASCHOAL, Jacqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representação.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

_____. **Seis estudos de Piaget.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RANGEL, Susana Vieira da Cunha (Org.). **As artes no universo infantil.** 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

VIGOTSKI, L. S. A. **Formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Porto: Estampa, 1995.

_____. **Evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.