

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS

Cristiane Januario Gonçalves
Débora Andrade Antonio

As cem linguagens da criança¹

A criança é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modo de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar,
de maravilhar de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:

¹ Poesia de Loris Malaguzzi: *Invece il cento c'è* publicada in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recente mente publicada em português pelas Artes Médicas como: *As Cem Linguagens da Criança*. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

5.1. INTRODUÇÃO

A linguagem permeia o trabalho na educação infantil, junto com a brincadeira e a interação, constitui os eixos da ação pedagógica junto às crianças.

Por vezes quando falamos em linguagem é comum remetermos à linguagem verbal e escrita, igualmente fundamental para o desenvolvimento infantil, no entanto, algumas professoras acabam priorizando essas duas formas de linguagem na educação das crianças, em detrimento de outras, privando-as de novas vivências, novas experiências que ampliem seus conhecimentos.

Nesse sentido, a educação infantil vem buscando superar esse entendimento de linguagem e considerando que a criança se comunica e se expressa por meio de múltiplas linguagens, de “cem linguagens” como escreve Loris Malaguzzi em sua poesia.

O conteúdo do presente artigo visa apresentar e promover a reflexão sobre algumas das múltiplas linguagens presentes na educação das crianças. Aborda a importância e as possibilidades de trabalhar essas formas de comunicações e expressões como linguagem na educação das crianças pequenas.

Nosso projeto “A Arca de Noé” centrou-se no tema linguagens, pois, em nossas observações do cotidiano das crianças e em conversas com as educadoras do grupo identificamos a necessidade de promover situações significativas para as crianças que desencadeassem o desenvolvimento da oralidade.

O grupo 4A como descrevemos anteriormente no capítulo três desse relatório tem entre dois anos e cinco meses a três anos e cinco meses e estão desenvolvendo a habilidade de falar. Algumas das crianças desse grupo estão num processo mais avançado de aquisição dessa linguagem, outras num processo inicial.

Por fim, pautadas nas manifestações, interesses e necessidades das crianças, priorizamos quatro das múltiplas linguagens presentes no cotidiano da educação infantil, são elas, a linguagem oral, a contação de história, a linguagem audiovisual e a linguagem por meio das artes visuais (pintura, colagem, modelagem).

5.2. A LINGUAGEM ORAL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A linguagem oral é um dos eixos norteadores da ação pedagógica com crianças. É por meio da linguagem que a criança se comunica e interage com o mundo ao seu redor constituindo-se e desenvolvendo-se. Sabemos que a criança é constituída de múltiplas linguagens, por isso, não focaremos essa discussão na linguagem oral, e sim nas possibilidades de desenvolvimento e ampliação dessa linguagem na criança.

A linguagem oral faz parte do cotidiano das crianças e dos adultos, logo, está presente, na instituição de educação infantil e na vivência das crianças com suas famílias. As crianças falam umas com as outras, os adultos se comunicam entre si e com as crianças, transmitem idéias, vontades, sentimentos.



Fotos: Arlete de Costa Pereira

As crianças do grupo 4A estão desenvolvendo a linguagem oral. Para Piaget (1975 apud Luiz Zorzi, 1993 p.16) a criança passa por vários estágios de desenvolvimento. No estágio pré-operatório ou inteligência simbólica, ocorrerá o aparecimento da linguagem e da brincadeira simbólica que:

“(…) está ligado à formação da função simbólica que diz respeito à capacidade de representar. Tal função envolve, além da linguagem e da brincadeira simbólica as imagens mentais, a imitação diferida e a resolução de problemas por combinação mental de ações. O simbolismo, enfim, se estende a todas as condutas que revelam a capacidade de evocar coisas ou situações ausentes, que vão além daquilo que pode ser percebido”.

Aqui a criança começa a representar, em si mesma, as ações rotineiras de sua vida, como tomar banho, comer, dormir. Depois que a criança passa por esta fase do esquema simbólico, ela começa a aplicar estas ações rotineiras em outros; passa a dar comidinha pra sua amiga ou sua boneca:

“Algumas meninas brincavam com panelinhas, potinhos na areia, a estagiária Débora se aproximou e perguntou o que faziam, Stefany disse que estava fazendo “bolo de nanana” (bolo de banana). Eduarda ficou olhando para Débora, então a estagiária perguntou o que ela estava fazendo, e ela continuou a olhar, então Débora perguntou se ela também estava fazendo bolo de banana, e ela confirmou com um sorriso. Ficaram nessa brincadeira: delas fazerem bolo e darem para experimentar, isto durou um bom tempo”.

(Registro de observação 07/06/2006)

Para Vygotsky como assinala Kohl (1995. p. 47):

“(…) por volta dos dois anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Enquanto que no desenvolvimento filogenético foi à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho que impulsionou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem, na ontogênese esse impulso é dado pela própria inserção da criança num grupo cultural. A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o desenvolvimento verbal”.

Vygotsky deixa claro a importância da mediação do outro no processo de aquisição da linguagem oral. Nesse sentido, o trabalho nas instituições de educação infantil devem caminhar para possibilitar o desenvolvimento dessa linguagem nas crianças.

Procuramos estabelecer práticas como, conversas com as crianças durante os momentos de higiene, alimentação, nas rodas, isto é, interagir de forma a tornar presentes na educação das crianças pequenas à linguagem oral. Quanto mais a criança puder falar em diferentes situações como contar história, explicar uma brincadeira, solicitar ajuda, contar o que fez em casa mais ela ampliará sua capacidade comunicativa.

Por volta dos dois anos que a palavra começa a funcionar como signo (Kohl, 1995), esses é que possibilitam o início não só a comunicação, relação interpessoal, como também, à habilidade de narrar (Girardello, s.d.). O adulto oferece uma relevante contribuição ao desenvolvimento da competência narrativa, possibilitando assim, a interação verbal.

A linguagem é a mediação entre o sujeito e o ambiente. Toda a fala é interação social. Quanto mais enriquecemos a linguagem das crianças mais tornaremos seu pensamento ágil, sensível e pleno.

Em uma publicação da Associação Brasileira de fonoaudiologia², foi apontada diversas possibilidades de se estimular a linguagem de crianças a partir de dois anos a três anos:

- Deixando-a ouvir CD ou fitas infantis;
- Elogiando sua comunicação;
- Descrevendo as atividades que estão fazendo, acrescentando novas palavras;
- Utilizando palavras novas em várias situações (ampliação de vocabulário);
- Proporcionando novas experiências: teatrinho, cinema, circo... E comentando sobre elas;
- Lendo histórias para elas;
- Ensinando-lhe relações entre palavras, objetos e idéias;
- Ensinando à criança a contar histórias, utilizando livros e desenhos;
- Permitindo que jogue com outras crianças;
- Prestando muita atenção quando ela fala, lembrando que se ela repetir palavras e sons é normal;
- Fazendo jogos com rimas.

Sabemos que a produção de significados por parte da criança é um processo que nunca acaba, é histórico. Possibilitar a ampliação desse repertório da criança e mediar conhecimentos para que ela possa ir além do que a sociedade lhe oferece é fundamental.

5.3. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO UMA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS PRESENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nosso estágio utilizamos a contação histórias como uma das possibilidades de linguagens, pois, esteve muito presente na turma 4A da Creche Orlândia Cordeiro. Ora por leitura de histórias, ora por narração sem ter um livro de apoio como na história descrita abaixo, do peixinho:

“(...) a história de um peixinho que nadava por aí.
Um dia sua mãe disse que não era pra o peixinho ir para aquele cantinho. Porque naquele cantinho havia uma cobra bem grande, bem gorda, bem feia (neste momento fazia movimentos que representassem as características da cobra), que iria comer o peixinho se ele fosse lá.

² Esse fragmento de um texto foi passado a nossa turma na 7ª fase pela professora Gilka Girardello, na ocasião está não tinha referência bibliográfica, achamos de fundamental importância descrevermos parte desse estudo aqui, porém, não será possível colocar a referência.

Mas como o peixinho era teimoso e adorava aventuras ele nadou até lá, o cantinho da cobra. O peixinho estava lá... nadando por aqui... por ali, explorando o cantinho da cobra. Quando de repente a cobra, bem grande, bem gorda, bem feia, apareceu e... Miãn, miãn, miãn (fazendo movimentos de comer com as mãos). Comeu o peixinho.

- E agora? (Pergunta Jonathan com os olhos assustados, com o que aconteceu com o peixinho curioso).
- Era pro peixinho ter ido lá? (Denisia).
- Não! (Jonathan).
- E como era a cobra? (Denisia).
 - Grande! (Igor imitando o movimento de grande que Denisia havia feito durante a história).
 - Feia! (Alice também fazendo os movimentos que Denisia havia feito.).
 - Gorda! (Igor também fazendo os movimentos).
 - O que ela fez com o peixinho? (Denisia).
 - Comeu! (Jonathan).
 - E a mamãe dele ficou feliz ou triste? (Denisia).
 - Feliz! (Jonathan).
 - Feliz? E se você não voltasse para casa, como a sua mãe ficaria Jonathan? (Denisia).
 - Triste. (Responde Jonathan pensativo).
 - E agora, o peixinho podia ir lá? (Denisia).
 - Não, senão a cobra come ele, é perigoso! (Jonathan).
 - Então, não pode desobedecer a mamãe né, quando ela diz que não pode fazer uma coisa é porque não pode. (Denisia).
 - É. (Algumas crianças)”.

(Registro de observação dia 05/06/2006)

Segundo Girardello (s.d.), a narrativa se torna presente logo cedo na vida dos bebês, através de canções de ninar, da própria conversa da mãe com a criança, das cantigas que muitas vezes contam histórias, como “o cravo brigou com a rosa” ou “atirei o pau no gato”.

Acreditamos que dar continuidade a essas atividades, na creche é muito importante, pois, desenvolve a linguagem, promove a imaginação, amplia o repertório cultural das crianças e auxilia no desenvolvimento e construção subjetiva.

Quando pensamos em histórias, muitas vezes queremos que cada uma tenha um significado, que como nos contos que trazem lições de moral, muitas vezes damos a elas funções utilitário-pedagógicas⁵, deixando de lado a prática de ouvir histórias (contar histórias) como prática em si mesma, onde a criança aprenderá novas palavras, organizará seu pensamento, sonhará, sentirá arrepios, medos, terá possibilidade de vivenciar novos sentimentos, culturas, como no exemplo a seguir que traz as manifestações das crianças ao “observar” a contação da história Menina Bonita do Laço de Fita:

⁵ Dentro do contexto da *literatura infantil*, a função utilitário-pedagógico implica na ação educativa da história (livro) sobre a criança. (PALO & OLIVEIRA, 1998).

“Ao terminar de tirar o cenário da história Denisia pergunta:

– *O que será tudo isso?* (Denisia).

Ao tirar tudo da caixa Emanuely se exalta de alegria com tudo que vê a sua frente.

– *O coelho, coelho Dê!* (Jonathan olhando para dentro da caixa com rabo de olho).

Então Denisia começa a contar a história do livro *Menina bonita do laço de fita*. Em um trecho dá história tenta colocar o coelho em pé e ele cai, então ela comenta:

– *Está com preguiça.*

Todos sorriem. Emanuely e João dão gargalhadas”

(Registro de observação, 05/06/2006).

Como é a partir dos dois anos que a criança começa a ter a habilidade de narrar, é importante dar espaço e vez às crianças, para que elas comecem a vivenciar melhor essa prática, pois esta leva a criança a “reorganizar a experiência subjetiva que tem dela mesma e de sua relação com o outro” (Girardello, s.d.).



Foto: Cristiane Januário Gonçalves



Foto: Débora Andrade Antônio

Ouvindo histórias sejam elas tiradas de livros ou vivências significativas é que a criança aprenderá a construir narrativamente suas experiências e assim se constituirá um sujeito cultural, sobre isso explana Girardello (s.d.):

“ Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, como todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um do grupo”.

Contar histórias é também um gesto de carinho para com as crianças, encantá-las proporcionando momentos de muita ludicidade é possibilitar a viagem a

diversos mundos onde a criança ampliará sua capacidade de imaginar, criar e vivenciar momentos novos e aprender.

Esperamos que essa prática seja cada vez mais presente não só no cotidiano das crianças do grupo 4A, mas, no cotidiano das crianças de toda a creche e de todas as instituições de educação infantil.

5.4. A LINGUAGEM AUDIOVISUAL: DIVERSÃO E EDUCAÇÃO

“Quando começa o clipe da lagarta e da borboleta Amanda começa a cantar a musica da borboletinha, mas, logo que o clipe começa e ela para de cantar por perceber que a música do vídeo não é a que ela estava cantando. (...) As crianças demonstram gostar mais do clipe da lagarta e da borboleta e do rato. Pedem para repetir o clipe do rato. Stefany olha para Débora e para Eduarda e da gargalhadas. (...) Sentimos que as crianças gostaram da exibição dos clipes se envolvem e identificam elementos que compõe a imagem, reconhecem os bichos que aparecem durante a exibição e se expressam de formas variadas, palmas, gargalhadas, palavras, olhares”.

(Registro de intervenção, 26/6/2006).

O recurso audiovisual possui uma linguagem própria que instiga uma interpretação de seus diversos aspectos e recursos, sejam eles, projetados nos sons, cores, personagens, cenários, roteiro etc. Ele é uma forma de diversão, no entanto, torna-se um meio importantíssimo no processo de educar e aprender, pois, é rico em informações, que prendem nossa atenção, devendo assim, ser analisado criticamente.

O recurso audiovisual na maioria das vezes tem uma linguagem temporal que é diferente da real. Anos correm em apenas um minuto. Também por meio da análise de produções audiovisuais que proporcionamos a educação do “olhar” do educando sobre as imagens, filmes, programas, documentários, fotos etc.

Neste sentido, a reflexão sobre esse recurso é fundamental, porque retrata a nossa sociedade em diversos tempos e, sobretudo, por tratar-se de uma produção humana cuja ação está permeada de ideologias, questões políticas, econômicas, etc, como assiná-la GUTIERREZ, (1978, p. 67):

“(...) os meios de comunicação nos põem em contato com a realidade, porém, com uma realidade própria dos meios, recriada pelo autor da obra. Nos pomos em contato com a realidade através das formas escolhidas pelo artista, pelo homem ou pelo grupo de homens que são os autores desta recriação da realidade que temos diante de nós. Isto significa que a realidade nos chega — deformada ou

dignificada — através da personalidade deste ou daquele pintor, cineasta, fotógrafo, jornalista, etc. A leitura das imagens nos põe em contato com uma realidade dupla: com o mundo dos seres que representam e com os homens ou homem-autor dessas imagens ou sons. Tanto a realidade como os homens recriadores da realidade não são seres ideais nem tampouco vivem num mundo ideal. O comunicador em uma ideologia e está inserido num determinado contexto social. Embora seja verdade que todo comunicador pretenda influenciar o sistema, o mais comum é que o sistema determine as condições do produto do comunicador. A comercialização, os interesses criados, a tecnificação são condicionantes dos meios de comunicação social que não podem escapar de uma visão crítica do receptor”.

A necessidade de uma postura crítica frente a produções audiovisuais é uma preocupação que deve vir de “berço”. Ensinar uma criança pequena a “ler” narrativas audiovisuais é responsabilidade inerente à educação infantil.



Fotos: Cristiane Januário Gonçalves

Entendemos que na educação infantil além do encantamento que a linguagem áudio visual proporciona, sobretudo, na exibição de desenhos animados, filmes ou clipes, como mencionamos em nosso registro, há uma série de informações daquilo que os olhos não podem ver.

As imagens e o som do recurso audiovisual é um suporte na compreensão do texto, traz a possibilidade de relação do que estão ouvindo com o que estão vendo e “funcionam para as crianças como pistas para a recontagem de histórias, possibilitando o desenvolvimento da narrativa e da fala letrada” (Nogueira, 2003).

A linguagem audiovisual proporciona a ressignificação das imagens, a construção de novos textos, a busca pela curiosidade e atenção, a busca pelo “prazer visual do diálogo entre formas e as cores, em um constante exercício de leitura que tece as

relações entre as lembranças: e da trama final emerge um novo sentido” (PAULA, 2005, p. 40).

Ao assistir e ouvir a uma produção audiovisual a criança pode estabelecer uma relação com aquilo que conhece e o que é novo para ela. Como descrevemos no fragmento acima, quando começa o clipe da lagarta e da borboleta Andréia começa a cantar a música da borboletinha, mas, logo que o clipe começa e ela para de cantar por perceber que a música do vídeo não é a que ela estava cantando. A relação com o velho e o novo se estabelece e além da ampliação do seu repertório cultural, a criança vai ampliando seu repertório de linguagem oral.

Nesse processo de aquisição de novas imagens, sons e novas palavras com a mediação visual e musical, há um ganho muito significativo no processo de aquisição da linguagem oral, pois é uma função primordial para o desenvolvimento da criança, já que além de promover aspectos relacionados à sociabilidade e comunicação, esse processo pode promover também o conhecimento de mundo.

Mencionamos que as crianças gostaram da exibição dos clipes, pois, se envolveram e identificavam elementos que compõe a imagem, reconhecendo os bichos que apareciam durante a exibição. Expressaram-se de formas variadas: com palmas, gargalhadas, palavras e olhares. Pretendemos ressaltar, que o recurso audiovisual possibilita ainda, a ampliação na criança de diferentes formas de expressão de seus sentimentos, de suas vontades e de seus pensamentos.

Contudo, nossa intenção com essa discussão foi salientar a importância desse recurso na educação infantil, não como mera diversão ou passatempo para os dias de chuva e sim como uma rica fonte de conhecimento e aprendizagens para as crianças e para as educadoras. Considerando que:

“Isso exige da professora, enquanto mediadora, um conhecimento prévio daquilo que estará trazendo ou oferecendo para as crianças assistirem, e mais, estar junto, atenta, para poder discutir e muitas vezes se contrapor a determinados valores, concepções ou falsas verdades que veiculam como verdades. Ou seja, uma postura crítica e reflexiva diante desta linguagem para que ela possa servir como instrumento de ampliação de conhecimentos e não de pura alienação³”.

³ Fragmento extraído da conversa com a orientadora Arlete de Costa Pereira.

5.5. A LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS: MODELAGEM, COLAGEM E PINTURA.

A linguagem está presente na educação infantil de formas diversas. Muitas professoras acabam priorizando a linguagem verbal e escrita na educação das crianças, no entanto, pensamos que isto vem sendo superado em favor de uma prática que busque o desenvolvimento pleno dos pequenos, considerando ainda, que estes se comunicam por meio de múltiplas linguagens.

Colocamos em discussão, pautadas nos fragmentos acima descritos, as artes visuais, especialmente a escultura ou modelagem, a colagem e a pintura como algumas das múltiplas linguagens presentes na educação das crianças, abordaremos a importância de trabalhar com essas formas de arte visual na educação das crianças pequenas.

Iniciamos ressaltando que ambas são artes plásticas, são técnicas de representar figuras e imagens (objetos, pessoas, animais ou formas abstratas). Podem ser produzidas com a combinação de elementos cores, formas, linhas, textura (BONA, 2005).

Na pré-história, o homem modelava os animais, pintava no fundo das cavernas e as cenas representavam aquilo que se desejava que acontecesse na realidade. O homem usou todas as matérias disponíveis para produzir esculturas e pinturas e produzir arte (BONA, 2005).

As artes visuais foram até bem pouco tempo atrás, figurativas e representativas, reproduzia-se à realidade. A partir do século XX que mudou toda a forma de pensar essas artes. Esculturas e pinturas foram criadas, sem representar nenhuma forma real (BONA, 2005).

As artes têm o poder de provocar os sentidos das pessoas, de nos “tirar do chão”. Diante dessa magia, como trabalhar essas linguagens na educação das crianças?

Cada vez mais as crianças vivenciam suas infâncias em um espaço coletivo de educação e cuidado que ainda estamos conhecendo e procurando transformar. Chamamos de creche, núcleo ou centro de educação infantil, jardim de infância. As denominações na verdade são muitas, no entanto, a importância desse lugar para o ser social criança é que é, ou ao menos deveria ser, um lugar de descobertas, de escolhas, de encontros, de desenvolvimento e de aprendizagens.

Mas, o que é infância e o que é ser criança e hoje, para a educação infantil?

A Infância é uma condição social, segundo Kuhlmann Jr (1997 apud Rocha 1999) é:

“(....)uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história.”

Essa condição está sempre em transformação porque é constituída histórica e culturalmente. A criança é um ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos, é um ser social de direitos, produz cultura e história e é produto delas.

Nesse sentido, antes de iniciarmos qualquer reflexão a cerca do que pretendemos para a educação infantil, é necessário considerar que as crianças têm suas próprias impressões e idéias, que elas tem suas próprias interpretações sobre o fazer artístico. Elas exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências e a partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, e para que serve sua produção. Diante disso, como respeitar as manifestações e necessidades das crianças e oportunizar a elas o contato com suas múltiplas linguagens?

O poema de Loris Malaguzzi revela-nos que a infância persiste em seus modos de ser. O criar, o brincar, o sonhar, o estar com o outro, e tantas outras expressões contínuas das crianças esbarram nos mandos e desmandos dos adultos, no entanto, as crianças transgridem, vão além, para nos dizer que as “cem linguagens” existem e que devem ser consideradas, especialmente na educação infantil.

Essas cem linguagens são no geral ainda pouco conhecidas na educação das crianças e conseqüentemente, pouco priorizadas e trabalhadas pelas instituições de educação infantil, arriscamos atribuir os mais diversos motivos, entre eles, a falta de formação profissional, o pouco recurso material e pessoal, a desmotivação devido à desvalorização da profissão docente, a má remuneração, etc.

Por vezes o uso da linguagem por meio da arte na educação infantil é entendido como um mero passatempo. Muitas propostas com artes visuais são destituídas

de significados ou assumem conotação decorativa servindo como enfeite para as paredes ou ainda, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tenha competência para elaborar a atividade.



Foto: Débora Andrade Antônio

Foto: Cristiane Januário Gonçalves

Pensamos que superar formas descompromissadas e sem intencionalidades do trabalho com as linguagens, por meio da arte, constitui um desafio para nós educadoras, uma vez que as artes visuais estão presentes no cotidiano da educação infantil. A todo o momento, a criança cria: Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia, no papel, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, folhas, pedras) e montar uma escultura, ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das artes visuais para se expressar. Como sintetiza ROTTA (2005 apud Bona et al, 2005):

“Se a gente conseguisse que a arte dentro da educação infantil, levar ela nesse sentido, de que ela pode criar, pode romper com o que está estabelecido, é que a gente vai dar a questão de autoria, mas geralmente a arte é vista dentro das atividades pedagógicas, então tem um momento específico para a arte”.

As artes, especialmente, as esculturas, colagem e pintura são formas de linguagem que expressam, comunicam e atribuem sentidos as sensações, sentimentos, pensamentos e a realidade por meio da organização de vários elementos como linhas, formas, pontos, tridimensionalmente estruturados ou não, além de volume, espaço, cor e luz (R.C.N.E.I., 1998). Nesse sentido, é uma importante fonte de saberes.

Analisando mais a fundo as artes visuais como linguagem, qual a sua efetiva importância para a educação das crianças?

As artes visuais na educação infantil têm um papel fundamental. Dispõe para a criança uma experiência estética que a “sacode”, aguça a sua sensibilidade, além de envolver aspectos cognitivos e culturais.

Observamos em nossa prática que possibilitar momentos em que a criança possa se expressar e se colocar dentro de uma produção artística é também fazer com que ela se envolva e se sinta parte da obra, se sensibilize com a sua construção e com a dos outros, sejam crianças, adultos ou artistas consagrados.

“ (...) Elas puderam pintar o arco íris cada uma a sua maneira. As crianças mesmo iam misturando as cores e descobrindo cores novas. Ficaram muito tempo curtindo a brincadeira com as tintas. Ao terminarem, cada criança no seu tempo, ia brincar no parque”.

(Registro de intervenção, no dia 06/07/2006).

As artes visuais possibilitam às crianças que, por meio do contato com suas próprias obras, com a das outras crianças e as obras de artistas reconhecidos, amplie seu conhecimento do mundo e de cultura. Oferece para a criança, que ela ao produzir arte, na atividade de desconstruir e construir peças, pintar, rabiscar, colar, descolar, sobrepor materiais, desenvolva o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação como forma de comunicação e expressão.



Fotos: Cristiane Januário Gonçalves

Que através da apreciação das suas obras e dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas, trabalhe a leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e de objetos.

Entendemos que ao ampliar significativamente o repertório cultural das crianças estaremos contribuindo para a ampliação de significados, inclusive para o estabelecimento de relação das obras com as suas experiências pessoais de forma crítica. Nesse sentido, encontraremos nos referenciais curriculares nacionais para a educação infantil (1998) considerações importantes sobre esse aspecto:

“A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas idéias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela.(...) Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer”.

Os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil (1998) nos dizem, ainda que:

“O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e

construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura”.

Pode-se considerar ainda conforme os objetivos descritos pela Secretaria de educação de Santa Catarina (1981), que trabalhar especialmente com a técnica de modelagem na escultura é:

“(...) proporcionar o desenvolvimento muscular, melhorar a coordenação motora, desenvolver a noção espacial, a memória visual, descobrir os valores estéticos, utilizar corretamente diversos materiais no entalhe, no alto e baixo relevo, discriminar formas e volumes, criar livremente, agir com iniciativa e sociabilidade”.

Como percebemos a brincadeira com a modelagem, com a colagem e com a pintura, a partir do jogo de construção e desconstrução na produção, com massa, por exemplo, vai dando forma vai sendo transformada pelo imaginário da criança e assim, ganhando novos significados. A fantasia do real entra e cena, e parafraseando SARMENTO (2004), “essa mistura entre o mundo real e o imaginário permite a criança à construção de novas significações e uma forma diferente de se relacionar com o mundo”. Para VYGOTSKY (1991), “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

Em vários momentos de nossa atuação percebemos que as crianças recriam, ressignificam espaços, materiais, objetos e no caso da brincadeira com massinha, proporcionada por nós estagiárias, essas manifestações se fizeram presentes:

“(…) Elas cada uma do seu jeito deram formas, modelaram bichos, coração, bolas esculpiram, se concentraram, e deram as massas formatos variados utilizando os instrumentos que fornecemos ou utilizando as mãos. A mistura das massas deu margem também para descoberta de novas cores”.

(Registro de intervenção do dia 05/07/2006)

É na brincadeira que a criança transpõe-se para um outro mundo, “o mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” como assinala VYGOTSKY (1991).

Temos clareza, pautadas em nossas três semanas de atuação, que trabalhar com artes visuais na educação infantil de forma lúdica é desenvolver, a criatividade nas crianças, a imaginação, a fantasia, a realidade, a inovação e a sensibilização. Assim como a brincadeira, a arte desestabiliza, abre novos horizontes e o envolvimento da criança na produção de esculturas, colagem ou pinturas pode, inclusive ser para ela, um momento de relaxamento, de contato consigo mesma, já que para a criança “não é associação ao trabalho, como para nós adultos, para elas tem sentido de entrega” ROTTA (2005 apud Bona, 2005).



Fotos: Cristiane Januário Gonçalves

Percebemos aqui três formas de interação diferentes quando trabalhamos com as artes visuais com as crianças. A interação dela com as obras, com o material trabalhado e com seus pares.

A linguagem por meio da arte vai estabelecendo uma forma de interação entre a obra produzida pela criança com a própria criança, essa comunicação entre a imaginação e a linguagem vai enriquecendo o pensamento da criança tornando-o mais ágil, sensível e pleno, influenciando diretamente nas suas produções artísticas.

A outra interação possível na produção de artes visuais em especial da colagem e da modelagem, é da criança com o material trabalhado. Vejamos o fragmento de nossos registros de intervenção:

“ (...) diversos materiais para a colagem nas máscaras, tais como: pedaços de lã, de tecido, eva, vários tipos de papeis picados e raspas de lápis. Alguns enchem de cola as máscaras e depois colocam quase todos os materiais disponíveis, outros

colocam pouca cola e muitos materiais ou colocam muita cola e pouco material ou pouca cola e pouco material. Ao final todas as máscaras ganharam características de cada criança”

(Registro de intervenção do dia 03/07/2006).

Percebemos em nossa prática que esse tipo de interação é fundamental ao desenvolvimento das crianças. Sobre isso, os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil (1998), nos colocam que:

“As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de re-utilização e de construção de novos elementos, formas, etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. (...) A construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte. Para construir, a criança utiliza-se das características associativas dos objetos, seus usos simbólicos, e das possibilidades reais dos materiais, a fim de, gradativamente, relacioná-los e transformá-los em função de diferentes argumentos”.

Uma outra possibilidade de troca pode acontecer quando trabalhamos a produção artística com um grupo de crianças. Elas, no momento da atividade interagem umas com as outras trocando materiais, informações e por meio da imitação, função importante no processo de aprendizagem, a criança no contato com *seus pares*⁴, vai conquistando habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento, conquistando a capacidade de resolver sozinha um problema que até então para ela não era possível.

Esse aspecto fundamental da interação para o desenvolvimento da criança refere à zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento potencial, que para Vygotsky, citado por WAJSKOP (1999): (...) a zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

⁴ A expressão “pares” foi utilizada por Sarmiento no livro: CERISARA, Ana Beatriz. SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças e miúdos: Perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. Ele se refere nessa expressão à interação ou contato da criança ou das crianças com outra criança ou com outras crianças nas brincadeiras, nas conversas, ou seja, nas relações que estabelecem umas com as outras.

Por fim, as crianças estão a nos mostrar que existem vários caminhos, várias possibilidades, para estabelecermos uma pedagogia da infância que trabalhe no cotidiano das crianças por meio das brincadeiras e das interações, todas as múltiplas dimensões: corporal, expressivas, estética, lúdica, sexual, psicológica, social, afetiva, cognitiva e as múltiplas linguagens possíveis: musical, plástica, corporal, dramática, oral, proporcionando as crianças à construção de suas identidades da forma mais rica possível. Tornando o espaço da creche um lugar de pertencimento e de vivências sócio-culturais. Onde as crianças se sintam à vontade para viajar no imaginário e construir conhecimento, caminhando para a construção efetiva da cidadania e do bem comum.

5.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que todas as formas de linguagens que abordamos neste artigo são ricas e possíveis no trabalho com a educação infantil, possibilitam uma gama de novas vivências e de novas experiências que ampliam com veemência o repertório cultural das crianças, oportunizando diversas interações dela com as obras, com o material utilizado e com seus pares.

Muitas vezes nós educadoras nos prendemos a rotina idealizada, com atividades propostas a crianças idealizadas, em um espaço idealizado, desconsiderando a realidade de nosso cotidiano e de nossas crianças. Não querendo ver o que é visível. Isso acarreta em projetar nas crianças aquilo que elas não são e desconstruir isso acaba sendo um caminho difícil, porém, necessário.

Uma prática que respeite os direitos das crianças, que busque conhecê-las melhor para trabalhar com elas. Pensando na criança como um campo fértil para instigar e desenvolver, considerá-la como um ser social que tem muito a nos ensinar, que nos dá pistas a cada segundo de sua especificidade, ao mesmo tempo, de sua multiplicidade, nos convida a tomar distância para refletir sobre nossas ações para entender o vai-e-vem imprevisível de suas vontades, é fundamental para cumprir nosso papel na educação infantil.

Nos educadoras assumimos um compromisso com a mudança e com a transformação da realidade, nesse sentido, mudar a organização do espaço, da rotina, nossas

práticas na educação das crianças, é mudar a atitude, é reconhecer e buscar uma pedagogia que respeite a condição de ser criança em sua plenitude.

A educação vem avançando e superando desafios no que tange o trabalho com as múltiplas linguagens presentes na educação das crianças. Esperamos num tempo não muito distante uma pedagogia que trabalhe no cotidiano das crianças por meio das brincadeiras e das interações, todas as múltiplas dimensões: corporal, expressivas, estética, lúdica, sexual, psicológica, social, afetiva, cognitiva e as múltiplas linguagens possíveis: musical, plástica, corporal, dramática, oral, proporcionando as crianças à construção de suas identidades da forma mais rica possível.

Tornando o espaço da creche um lugar de pertencimento e de vivências sócio-culturais. No qual as crianças se sintam à vontade para viajar no imaginário e construir conhecimentos, caminhando para a construção efetiva da cidadania e do bem comum.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e Pré-escola é “Lugar” de Criança? In: _____, Criança pede Respeito: Temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BONA, Andreza et al. Entrevista: Alessandra Rotta. In: _____, Modelagem enquanto arte na educação infantil. Florianópolis: UFSC, 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

DOBBIN, Carlos Alberto. A noção do “egocentrismo” - Piaget (1896 - 1980) vida e obra. Cabo Frio. Disponível Em: <http://hps.infolink.com.br/peco/piag_02.htm>. Acesso em 31 de julho de 2006.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-infância. In: _____. Sarmiento, M.J. & CERISARA, A.B. (orgs.). Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e educação. Edições ASA, Portugal, 2004.

FREIRE, Madalena. Vida de grupo e construção da aula. Grupo: indivíduo, saber e parceria: Malhas do conhecimento. Espaço pedagógico – Série Seminários. São Paulo, (s.d.).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, Presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas, (s.d.).

GUTIERREZ, Francisco. Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

Kohl, Marta de Oliveira. Pensamento e linguagem. In: _____. Vygotsky. São Paulo: Scipione, 1995.

MALAGUZZI Loris: Invece il cento c'è. In: _____. Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recente mente publicada em português pelas Artes Médicas como: As Cem Linguagens da Criança. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS FILHO, Altino José. Culturas da Infância: Traços e retratos que as diferenciam. In: _____. MARTINS FILHO, Altino José. (org). Criança pede respeito. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Maria Cristina. Por que e como trabalhar com as imagens dos livros de literatura infantil. In_____: PÁTIO : revista pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In _____. OSTETTO, L. E. (Org.) Encontros e encantos na educação infantil. Campinas: Papyrus, 2000.

PAULA, Janaína rocha de. Um texto, uma imagem, outras possibilidades. In _____. PÁTIO: revista pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU. Caderno da educação infantil – Retratos do cotidiano: planejamento, registro, avaliação. Blumenau: SMEB, 2002.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Publicações, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Educação Artística no ensino de primeiro grau. Florianópolis: UNDE/SIEIG, 1981.

VYGOTSKY, I. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____, Vygotsky, L. S. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2005.

ZORZI, Jaime Luiz. Aquisição da Linguagem Infantil: desenvolvimento, alterações, terapia. São Paulo: Pancast, 1993.