

**AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de^{1*}; MARTINS, Cristiane Amorim^{1}**

¹Universidade Federal do Ceará
pedrodemelo@outlook.com*
crisamorimufc@gmail.com**

RESUMO

Objetiva-se apresentar e discutir, analisando a partir da perspectiva discente e docente, uma experiência de docência no ensino superior, especificamente na disciplina Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. A experiência abordou o trabalho com as múltiplas linguagens sob o olhar da pedagogia malaguzziana. A avaliação da experiência, realizada por meio da análise dos textos escritos pelos estudantes antes e ao final das intervenções, permitiu constatar a

apropriação de novos conhecimentos acerca dos temas tratados. Dentre as aprendizagens, destacam-se a identificação dos aspectos que diferenciam a linguagem humana da animal e a compreensão de que uma proposta pedagógica que contempla as múltiplas linguagens das crianças está para além de um “trabalho com as artes”, articulando-se ao modo como as crianças interpelem, interpretam, expressam, produzem e compartilham sentidos e significados sobre o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Pedagogia. Linguagem. Educação Infantil.

**THE MULTIPLE LANGUAGES IN EARLY CHILDREN EDUCATION:
AN EXPERIENCE IN INITIAL TEACHER TRAINING**

ABSTRACT

The current work has the aim to show and discuss the lecturing experience in the graduate education, more specifically, in the topic of children's education belonging to the pedagogy course offered by the Universidade Federal do Ceará. The analysis done in this research project was based on the study of multiple languages using the malaguzziana pedagogy. The scanning of the written feedback received from the students, before and after the interventions, allowed to determine the use of new

knowledge about the topic involved in that precise lecture lived by the students. From these knowledge acquired, the most relevant aspects are the ability to identify and distinguish between the animal and humans language; in addition to the understanding of this pedagogical proposal which involves multiple languages, going beyond the regular “work in arts” and providing valuable information about how children interact, transmit, express, produce and share feelings and meanings about the world.

KEYWORDS: Teaching. Pedagogy. Language. Child education.

**LOS MÚLTIPLES LENGUAJES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:
UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES**

RESUMEN

Se objetiva presentar y discutir, bajo una perspectiva discente y docente, una experiencia de docencia en la enseñanza superior, específicamente, en la disciplina de Educación Infantil del curso de Pedagogía de la Universidade Federal do Ceará. Este trabajo se basó en el estudio de múltiples lenguajes bajo la mirada de la pedagogía malaguzziana. Haber realizado análisis de los textos escritos por los estudiantes, antes y al final de las intervenciones, permitió obtener la evaluación del método experimental y

ayudó significativamente a corroborar la apropiación de nuevos conocimientos de los temas tratados. Entre los tópicos propuestos, se destaca la identificación de las características diferenciadoras entre el lenguaje humano y el animal, en adición a la posibilidad de entender que el trabajo pedagógico de múltiples lenguajes va más allá de un “trabajo de artes”, proporcionando información de como los niños interpelean, interpretan, expresan, producen y comparten sentidos y significados sobre el mundo.

PALABRAS CLAVE: Docencia. Pedagogía. Idioma. Educación Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em apresentar e discutir uma experiência de docência no ensino superior, especificamente no componente curricular Educação Infantil, do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A experiência de docência – também denominada de intervenção – integra um conjunto de ações que são realizadas pelos monitores do Programa de Iniciação à Docência (PID)¹ nos projetos em que são inscritos. No caso em questão, trata-se do projeto Educação Infantil, do qual o primeiro autor é bolsista e a segunda autora é orientadora. O projeto é desenvolvido com alunos cursistas das disciplinas de Educação Infantil e Proposta Pedagógica e Práticas para a Educação Infantil, componentes curriculares obrigatórios do curso de licenciatura em Pedagogia da instituição referida anteriormente.

A apropriação de conhecimentos e habilidades específicas da/para a educação infantil nos cursos de Pedagogia está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), que regulamentam a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil. Segundo o artigo 6º desse documento, a formação em Pedagogia deve articular “[...] planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito à educação infantil” (BRASIL, 2006, p. 3).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, que tem como objetivo a promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, de modo a complementar a ação da família e da comunidade. Em relação à proposta pedagógica das instituições que atendem a esse público, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), documento de caráter mandatário que concebe o currículo da educação infantil como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as

¹ “O Programa de Iniciação à Docência (PID), vinculado à Coordenadoria de Acompanhamento Discente (CAD), é um sistema de monitoria de disciplinas que visa estimular o interesse dos estudantes de graduação pela vida acadêmica e pela carreira docente”. Disponível em: <<http://www.prograd.ufc.br/programas-e-acoaes/235-pid-programa-de-iniciacao-a-docencia>>. Acesso em: 1º out. 2017.

experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 1).

A partir desse dispositivo legal – DCNEI – e da inspiração de abordagens para a educação de crianças bem pequenas (0-3 anos) e pequenas (4-5 anos), em especial, a de Reggio Emilia², compreende-se que as práticas pedagógicas na educação infantil devem ampliar quanti e qualitativamente as experiências das crianças visando à “[...] apropriação das linguagens gestuais, dramáticas, plásticas, musicais, verbais, etc.”, como também “[...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita” (BRASIL, 2009, p. 4). Dessa forma, devem ser planejadas experiências que solicitem a atividade das mãos, do cérebro, que provoquem surpresa e interesse nas crianças – ações que, segundo Malaguzzi (1995 apud ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013), fazem parte do papel do(a) professor(a).

Com base nessas concepções (de currículo, de prática pedagógica e de professor), planejou-se e promoveu-se uma experiência sobre as múltiplas linguagens na educação infantil no contexto da graduação em Pedagogia. O objetivo do presente artigo é apresentar e discutir, analisando a partir da perspectiva discente e docente, a experiência em questão.

2 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

Como mencionado na introdução, a experiência foi promovida no componente curricular Educação Infantil, do qual os autores do trabalho eram, respectivamente, monitor e professora. Esse componente integra o conjunto de disciplinas do terceiro semestre dos cursos presenciais de Pedagogia da Faced/UFC (currículo 2014.1). Os alunos, público da intervenção, estavam matriculados na disciplina Educação Infantil, período noturno.

Em sua ementa, essa disciplina propõe discussões sobre concepções de infância, educação de crianças pequenas e políticas de educação para esse público. Visa também discutir a respeito da educação infantil no contexto contemporâneo, incluindo as leis e documentos oficiais

² A abordagem Reggio Emilia, também conhecida como pedagogia malaguzziana, é fruto do trabalho de Loris Malaguzzi (1920-1994). Malaguzzi formulou concepções próprias para o trabalho construído por ele e por seus colaboradores; entendimentos que contribuem para reflexões (inclusive, em território brasileiro) acerca dos sujeitos e dos processos envolvidos na constituição do trabalho pedagógico na educação infantil (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

que orientam essa etapa da educação e as especificidades do trabalho docente em creches e pré-escolas, inclusive no que se refere à inclusão de crianças com deficiência.

A disciplina inicia-se com as discussões sobre as concepções de infância, de criança e de educação de crianças menores de 6 anos. Em seguida, é abordada a história da educação infantil no Brasil, destacando-se o caráter das primeiras iniciativas de oferta desse serviço e das políticas públicas desenvolvidas durante o século XX. Especificamente no semestre em que a experiência aqui relatada foi desenvolvida, logo após o estudo desse percurso histórico, discutiu-se sobre as principais ideias de alguns dos “pioneiros” da educação infantil sobre o atendimento às crianças pequenas em ambientes coletivos de educação³.

No planejamento da disciplina, pensou-se sobre a necessidade de, após o estudo das contribuições desses “pioneiros”, abordar um pensador mais recente do campo da educação infantil. Refletiu-se que essa escolha deveria possibilitar a construção de posicionamentos críticos quanto às práticas equivocadas que se tem identificado nas rotinas de creches e de pré-escolas.

Consoante Albuquerque, Barbosa e Fochi (2013, p. 15), “[...] as práticas possibilitadas pela Educação Infantil têm priorizado a presença das linguagens orais e ainda também das escritas, assemelhado as vivências às pensadas para o Ensino Fundamental [...]”. A observação de tais práticas tem sido uma constante no trabalho da professora da disciplina, que ministra também a disciplina Estágio: Educação Infantil e participa de um programa estadual de formação continuada de professores da educação infantil.

Decidiu-se, então, planejar uma sequência de intervenções que abordssem as múltiplas linguagens possíveis à criança menor de 6 anos: os gestos, a expressão facial e corporal, o brincar, o desenho, a dramatização, por exemplo. Buscou-se contemplar, nesse planejamento, o desenvolvimento da função simbólica, desde os seus primeiros sinais nos bebês até a habilidade de representação secundária, quando a criança compreende que também é possível representar algo já simbolizado, por exemplo, “[...] sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras” (VYGOTSKY, 1991, p. 153).

Para promover reflexões sobre o trabalho pedagógico com as diversas formas de simbolização/representação possíveis à criança, optou-se pelas contribuições da abordagem de Reggio Emilia para a educação de crianças pequenas, especificamente o seu trabalho com as

³ Friedrich Froebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952) e Maria Montessori (1870-1952).

múltiplas linguagens. Loris Malaguzzi, jornalista e educador italiano, principal responsável por essa abordagem, utilizou a metáfora das “cem linguagens da criança” para expressar as infinitas formas de representação desenvolvidas pelas crianças.

3 A EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO

A experiência de intervenção foi composta por três momentos. O primeiro deles se constituiu em uma *sondagem de conhecimentos prévios*, o segundo em uma *exposição dialogada* do tema (com o uso de *slides* e exibição de vídeos) e o terceiro em uma *sondagem das repercussões da experiência*.

A *sondagem de conhecimentos prévios* foi planejada considerando-se que seria necessário conhecer o que os alunos compreendiam por linguagem simbólica. Formulou-se, então, um conjunto de três questões, a saber: “I. O que é linguagem?; II. Os animais possuem linguagem?; III. (No caso de a última questão ter resposta positiva) Essa linguagem é semelhante à do homem?”. Essas questões foram respondidas pelos estudantes em um encontro anterior à aula de exposição da temática. A partir da análise das respostas, foi possível conhecer as concepções dos alunos acerca da linguagem simbólica. Nesse mesmo encontro, foi proposta como tarefa de casa a leitura de um texto sobre a pedagogia malaguzziana⁴, bibliografia que foi discutida na aula seguinte, quando se expôs o tema.

A *exposição dialogada* sobre as múltiplas linguagens na educação infantil (gravada em áudio para posterior análise) foi inicialmente planejada em duas partes. Na primeira, apresentar-se-iam o contexto e os princípios da abordagem Reggio Emilia e, na segunda, promover-se-ia o contato dos alunos com as práticas de múltiplas linguagens vivenciadas em instituições que adotam essa abordagem.

Contudo, compreendeu-se que, para se produzir reflexões sobre as práticas com linguagens no contexto da educação infantil, seria importante discutir questões como: “O que são essas linguagens?; Quais são elas?; Quais são as suas implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?”. Para tratar dessas questões, elegeu-se como base teórica a psicologia sócio-histórica de Vygotsky, especificamente os seus estudos sobre o desenvolvimento

⁴ Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas (FARIA, 2007).

dos sistemas simbólicos na criança. De acordo com Vygotsky (1991), o exercício da função simbólica se dá de diversos modos, as crianças representam o mundo (em seus mais variados aspectos, materiais e imateriais) por meio de diferentes formas de linguagens.

A exposição ficou assim estruturada: a primeira parte contemplou o histórico e as concepções de criança, de professor, de pedagogia e de instituição da pedagogia malaguzziana; a segunda parte tratou do percurso do desenvolvimento da linguagem simbólica nas crianças e as diferentes linguagens possíveis a elas; a terceira e última parte abordou o trabalho com as múltiplas linguagens das crianças pequenas nas instituições de Reggio Emilia.

O terceiro momento da experiência de intervenção, a *sondagem das repercussões da experiência*, avaliou as possíveis aprendizagens alcançadas pelos alunos no que diz respeito particularmente à linguagem simbólica. Para isso, foi proposta, no encontro posterior à *exposição dialogada*, a seguinte questão: “O que é linguagem simbólica?”. Também se solicitou aos estudantes que avaliassem as intervenções realizadas.

A turma que participou da experiência contava com 41 alunos matriculados, dos quais 34 participaram da *sondagem de conhecimentos prévios*, 28 participaram da aula de *exposição dialogada* e 24 realizaram o registro escrito da *sondagem das repercussões da experiência*. Ao final da intervenção, constatou-se que 24 estudantes participaram de todos os momentos promovidos. Tendo em vista que o presente trabalho visa discutir as repercussões das intervenções nas concepções dos alunos sobre as múltiplas linguagens nas práticas de educação infantil, somente serão analisados os dados oriundos dos registros dos discentes que participaram de toda a experiência.

Em consonância com as demandas da formação inicial de professores que atuarão na educação infantil, pensou-se nos seguintes objetivos para a experiência de docência aqui discutida: I. Compreender as especificidades do trabalho com as múltiplas linguagens no contexto da educação infantil; I.I. Conhecer e/ou aprofundar os conhecimentos sobre a pedagogia malaguzziana para a educação das crianças pequenas; I.II. Refletir sobre o papel da linguagem simbólica no desenvolvimento/aprendizagem da criança; e I.III. Estabelecer relações entre as múltiplas linguagens e as experiências planejadas/promovidas para/com as crianças público da educação infantil.

3.1 Os conhecimentos prévios dos estudantes com relação ao tema linguagem simbólica

A partir da análise dos registros construídos na *sondagem de conhecimentos prévios*, foi possível identificar que a maioria dos alunos concebia linguagem como sinônimo de comunicação. A compreensão de linguagem análoga à comunicação é criticada por Walter Benjamin. Conforme Benjamin (1994 apud ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013), trata-se de uma compreensão reducionista, resultante das formas de sociabilidade modernas, marcadas pelo consumismo e, por isso, também pela indústria de massa. Esses fatores dão às experiências de linguagem um papel utilitarista, de veículo de informações da cultura – aspectos também identificados nas concepções dos alunos.

A concepção de linguagem como forma de expressão foi identificada em apenas sete dos 24 registros. A compreensão dos alunos acerca dessa dimensão pode ser articulada ao resgate da arte de narrar sugerido por Benjamin (1994 apud ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013). Para esse autor, a linguagem expressa o que os indivíduos sentem e interpretam do vivido – aspectos mencionados pelos estudantes.

Na concepção dos graduandos, a linguagem como forma de expressão não se caracteriza apenas pela fala ou pela escrita, mas também pelos gestos, pelo olhar, pelos movimentos e até mesmo pela “instintividade da alma”. Para Albuquerque, Barbosa e Fochi (2013, p. 14-15), é “[...] nas possíveis linguagens que ainda não são expressas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira” que estão, ao mesmo tempo, as especificidades e as potencialidades de as crianças se expressarem na e por meio da linguagem.

Os estudantes também manifestaram, em suas respostas, indícios de uma concepção de linguagem mais próxima do conceito de linguagem simbólica na perspectiva vygotskyana. Por exemplo, afirmaram que a linguagem possui uma intenção, está presente no homem por meio de processos cognitivos, por meio de significantes e significados, processa-se pelo uso de códigos acordados por determinado grupo, por meio da interação social, e possibilita o ordenamento de fatos, de objetos e de significados presentes num contexto social. Para Vygotsky (apud REGO, 2002, p. 55), é justamente essa mediação simbólica que permite “[...] a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante”.

Acerca da presença de linguagem nos animais, 20 alunos responderam que eles possuem linguagem e quatro responderam que não. Foram categorizados dois grupos de respostas a respeito da última questão: “Essa linguagem (dos animais) é semelhante à do homem?”. O primeiro grupo, que teve maior número de registros, considerou que a linguagem dos animais *não é semelhante* à do homem. Os argumentos para essa afirmação foram os seguintes:

[...] a linguagem dos animais está mais ligada às ações, processa-se por meio delas / os animais interagem com os outros animais por meio de uma linguagem própria / os animais possuem uma linguagem sensitiva, sensorial / os animais possuem uma linguagem instintiva, própria de cada espécie / se comunicam para promover a sobrevivência, é uma competência inata / os animais utilizam-se de sons que são entendidos entre a espécie.

Os argumentos apresentados acima se aproximam da explicação de Vygotsky sobre a diferença entre a linguagem animal e a humana. De fato, os animais possuem uma linguagem sensitiva, que é posta em exercício por meio de movimentos (que não são ações intencionais, mas instintivas) e de sons (que não são verbais, mas orais); eles contagiam seus semelhantes a partir de estados emocionais (REGO, 2002). Acrescenta-se que essa linguagem tem uma função social, pois proporciona a comunicação entre os animais de uma mesma espécie, capacidade construída no processo de evolução dos grupos. Daí o importante papel dessa linguagem na sobrevivência, já que ela é um importante recurso na busca por alimento, na fuga de predadores, como também nas práticas de acasalamento.

O segundo grupo de respostas reuniu afirmações que concebem a linguagem animal como *semelhante à humana*:

[...] a linguagem dos animais é semelhante à linguagem corporal do homem / a linguagem dos animais se assemelha à linguagem do homem apenas pela finalidade de comunicação / a linguagem dos animais é composta de sons e das suas ações, assim como o homem.

Constata-se que algumas dessas afirmações são análogas às que compõem o primeiro grupo de respostas, uma vez que se referem ao uso de sons e movimentos na comunicação entre os animais. Contudo, as respostas do segundo grupo destacam as semelhanças entre as linguagens humana e a animal, esquecendo-se de que a última “[...] nunca designa coisas, não distingue ações nem qualidades, portanto, não é linguagem na verdadeira acepção da palavra” (LURIA, 1991, p. 78 apud REGO, 2002, p. 54).

Pode-se afirmar que a concepção dos estudantes sobre linguagem simbólica se aproxima do conceito construído pela psicologia sócio-histórica de Vygotsky. Porém, os alunos parecem não reconhecer essa proximidade, pois não se identificou em suas respostas um cunho científico, mas explicações provenientes do senso comum e da experiência pessoal. Raras foram as respostas em que se identificaram estudos anteriores sobre linguagem.

Comunicação e expressão são terminologias utilizadas pelos discentes para explicarem o que é linguagem, em maior medida a primeira que a segunda. De fato, as habilidades de comunicar e expressar são conquistas que advêm do surgimento da linguagem no homem, contudo não são linguagem simbólica, aqui entendida como um sistema de símbolos que pode assumir variadas formas. Os alunos também possuem uma concepção de linguagem como instrumento psicológico, que é promovido de fora para dentro, ou seja, que pressupõe internalização e que se aprende por meio da mediação (REGO, 2002). Destaca-se ainda que a maioria dos estudantes diferencia a linguagem animal da linguagem humana, porém sem considerar o fato de essa linguagem ser um sistema de símbolos produzido culturalmente, que, uma vez internalizado, provoca “[...] mudanças cruciais no comportamento humano” (REGO, 2000, p. 55).

3.2 A exposição dialogada sobre as múltiplas linguagens na educação infantil⁵

A *exposição dialogada* teve início com uma conversa sobre o texto proposto para leitura. Poucos estudantes, por volta de três ou quatro, fizeram comentários sobre o texto. As falas ressaltaram o caráter político da figura de Loris Malaguzzi, apresentado por Faria (2007, p. 277) como “[...] comunista, feminista e ‘criancista’”, que questionou o conceito de criança como “pré-pessoa”, “um vir a ser adulto”. Nos comentários dos alunos também foi mencionado o fato de Malaguzzi ter escrito pouco sobre o seu trabalho, porém na sua escrita há “[...] permanente conexão entre teoria e prática” (FARIA, 2007, p. 279).

O fato de poucos alunos terem lido o texto tem relação com a pequena participação da turma na sua discussão. Nesse sentido, vale ressaltar que na sondagem final uma aluna destacou a importância da leitura da bibliografia para o aproveitamento da *exposição dialogada*: “A partir

⁵ Os dados discutidos na presente subseção foram construídos por meio da análise da gravação de áudio da exposição dialogada e de registros escritos do monitor.

da leitura prévia do texto-base, a exposição realizada nos ajudou a compreender melhor o pensamento de Loris Malaguzzi”.

Antes do início da *exposição dialogada*, também se conversou sobre o vídeo “As escolas de educação infantil de Reggio Emilia, Itália”, uma produção audiovisual de 2013 da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), que foi visualizado por alguns alunos (no dia anterior à intervenção, um *link* para visualização do vídeo foi compartilhado com os discentes por meio do grupo da disciplina no aplicativo WhatsApp).

A *exposição dialogada* foi iniciada com a apresentação do histórico e das concepções da pedagogia malaguzziana. Um ponto que suscitou dúvida entre os estudantes foi a prática da “documentação pedagógica” desenvolvida pelos italianos. Na exposição, relacionou-se a documentação pedagógica ao trabalho com portfólio desenvolvido em instituições de educação infantil brasileiras, contudo a fala se centrou no argumento de que esse instrumento não deveria ser utilizado para avaliar a criança, mas para o acompanhamento do trabalho pedagógico. A partir do pedido de esclarecimento de uma aluna sobre a inexistência de uma finalidade avaliativa nesse documento, foi acrescentado que, apesar de essa prática não ter o objetivo de emitir uma nota ou conceito para as crianças, ela contribui para que o(a) professor(a) acompanhe o desenvolvimento e a socialização dos meninos e meninas com quem trabalha, de modo a atuar mais efetivamente nas necessidades e potencialidades de cada sujeito.

Na segunda parte da exposição – que tratou das múltiplas linguagens – foram colocados para os estudantes os mesmos questionamentos da aula anterior: “I. O que é linguagem?; II. Os animais possuem linguagem?; III. Essa linguagem é semelhante à do homem?”. Os comentários expressos verbalmente foram semelhantes aos registros escritos. Na sequência dos comentários sobre cada questão, era apresentada, por meio de *slides*, uma síntese das respostas dadas por eles anteriormente. Essa estratégia foi avaliada positivamente por uma das participantes: “A *exposição dos resultados construídos a partir das questões realizadas na aula anterior foi um aspecto interessante”.*

Em relação à diferenciação entre a linguagem animal e a linguagem humana, os alunos manifestaram dificuldade em compreender o processo de condicionamento por meio do qual os animais apresentam respostas específicas às falas e às ações do homem. Expuseram, em suas falas, que os animais compreendiam e tinham a intenção de realizar tais comportamentos. Em

vista disso, explicou-se novamente a diferenciação entre as duas linguagens e como acontece a comunicação entre homens e animais. Em seguida, os estudantes manifestaram interesse por compreenderem melhor as especificidades da comunicação entre os animais. A partir dessa demanda, comentou-se sobre a inteligência prática e sobre os aspectos instintivos que constituem a linguagem animal, ressaltando a ausência de conteúdo simbólico nessas habilidades.

Acerca da construção de significado permitida pela função simbólica, os alunos comentaram, a partir de exemplos, os distintos sentidos atribuídos por diferentes grupos sociais a um mesmo objeto. Citaram, por exemplo, o significado que a vaca tem para os brasileiros, como um alimento de consumo diário, e para hinduístas, como um animal associado ao divino.

Em seguida, colocou-se em discussão o desenvolvimento da linguagem simbólica na criança, abordando o choro no bebê. Foi exposto que inicialmente o choro do bebê não tem a intenção de comunicar, mas é a partir do retorno dado pelo adulto, “contagiado” pelo choro, que o bebê passa a perceber a relação entre seu choro e a satisfação das suas diferentes demandas. Assim, ele passa a comunicar cada demanda por um tipo de choro, que possui características construídas no início da atividade de relação (WALLON, 1971). Acerca dessa explicação, uma aluna manifestou considerar essa compreensão redutora do que seria o choro do bebê. Argumentou-se, então, que, nos primeiros meses de vida, o choro é pura manifestação da emoção, que pode ser de desconforto, de fome, etc., que o bebê ao chorar não tem a intenção de comunicar algo ao adulto, mas é em decorrência das experiências vividas que o choro emotivo se torna uma linguagem. Dessa forma, o choro tem uma função importantíssima para a socialização/desenvolvimento do bebê.

Ao final da segunda parte da intervenção, foi exibido o vídeo “El tatatata de los bebes”, que mostra o diálogo de mais de dois minutos entre dois bebês. O vídeo foi utilizado para exemplificar os primeiros sinais do desenvolvimento da linguagem simbólica na criança, anteriores à aprendizagem da fala propriamente dita. A análise do vídeo, realizada de forma breve pelo monitor, foi complementada pela professora, que ressaltou o simbolismo presente nos gestos e nas expressões faciais e corporais dos bebês, como também as entonações, características das perguntas e afirmações, já presentes nas verbalizações desses bebês, antes mesmo do uso da palavra como símbolo.

A terceira parte da *exposição dialogada* tratou das experiências de uso de símbolos nas instituições de educação infantil malaguzzianas. Uma aluna solicitou que se esclarecesse como se

dão as práticas com a simbolização pela dramatização e réplica. Argumentou-se que, por meio da dramatização, os fenômenos/objetos da natureza e/ou da cultura são trabalhados em uma dimensão mais realista, tendo em vista que essa linguagem faz com que as crianças evidenciem ou reelaborem suas teorias prévias a partir de vestígios que a experiência concreta lhes concede. Por sua vez, os objetos em réplica contribuem para que as crianças reflitam a respeito das relações complexas presentes nos objetos e/ou entre os objetos que estão explorando. Tais reflexões possibilitam a compreensão de contradições e/ou aproximações das características dos objetos e das suas dimensões, exercício vivenciado intelectual e concretamente por meio das experiências com réplicas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

No decorrer da apresentação das práticas com as múltiplas linguagens em Reggio Emilia, chamou-se a atenção para o fato de a educação promovida naquele contexto não se constituir uma “educação artística”. Esse aspecto foi retomado pelos alunos no final da apresentação, quando mencionaram que, apesar da abordagem não visar ao desenvolvimento profissional de um artista, contribui para que as crianças desenvolvam uma maior habilidade para as artes, sobretudo para as artes plásticas. Por fim, indagou-se os discentes como um trabalho com as diferentes linguagens simbólicas poderia ser desenvolvido nas instituições do nosso país. As experiências com dança e música foram estratégias mencionadas por eles como promotoras do desenvolvimento das crianças no Brasil.

A apresentação foi concluída com a exibição de uma parte do vídeo “As escolas de educação infantil de Reggio Emilia, Itália”, que apresenta a estrutura, os materiais e a organização de uma instituição inspirada na abordagem malaguzziana para o trabalho com as múltiplas linguagens.

3.3 A concepção final dos estudantes sobre linguagem simbólica

A partir dos registros da questão “O que é linguagem simbólica?”, categorizara-se quatro grupos de respostas: I. Características da linguagem simbólica; II. Diferenciação entre linguagem animal e linguagem humana; III. Desenvolvimento da linguagem simbólica na criança; e IV. Comunicação por meio da linguagem simbólica.

No primeiro grupo de respostas estão presentes *características da linguagem simbólica* listadas na teoria vygotskyana, como a capacidade de atribuir significados ao mundo e/ou de representar ou substituir algo. Também se destacou o fato de esse tipo de linguagem ser uma forma superior de comportamento, orientada internamente e acordada social e culturalmente, por isso contextualizada. Fez-se referência ao papel das experiências e das relações sociais no desenvolvimento dessa linguagem e à sua contribuição para a atuação do indivíduo no seu meio.

De fato, entre as mudanças produzidas pelo surgimento da função simbólica, estão a capacidade de representar objetos ausentes e de abstrair e generalizar objetos e/ou fenômenos reais, o que possibilita à criança a ordenação do mundo físico e social e, desse modo, que ela se situe progressivamente de forma mais legítima nesse mundo (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 2002). A linguagem simbólica compõe o conjunto de formas superiores de comportamento conquistadas pelo homem, tanto por ser controlada intencionalmente como também por ser instrumento da atividade psicológica tipicamente humana (VYGOTSKY, 1991).

Com relação à *diferenciação entre linguagem animal e linguagem humana*, uma aluna destacou:

[...] os animais possuem linguagem, é por meio dela que se comunicam. Contudo, há uma diferença entre a linguagem do animal e a do homem, diferença que reside nos símbolos, signos. O ser humano atribui signos na sua linguagem, as ações se relacionam com a linguagem por meio dos signos. Por meio dessa linguagem se consegue significar os códigos, gestos etc.

A concepção apresentada por essa aluna assume relevância tendo em vista as respostas dadas às questões aplicadas anteriormente à intervenção. Inicialmente os estudantes diferenciavam a linguagem animal da linguagem humana, mas não pelo fato de o uso da linguagem simbólica ser um aspecto característico da psicologia humana (REGO, 2002).

Outro ponto de destaque da teoria vygotskyana mencionado pelos alunos é a relação entre memória e linguagem simbólica. Segundo Vygotsky (1984, p. 58 apud REGO, 2002, p. 55), “[...] a verdadeira essência da memória humana, que a distingue dos animais, está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar, ativamente, com a ajuda de signos”.

No que diz respeito ao *desenvolvimento da linguagem simbólica na criança*, mais especificamente sobre os avanços que o uso dos símbolos provoca no desenvolvimento humano, comparando-se ao desenvolvimento animal, Vygotsky (1991) destaca um salto quantitativo e

Wallon (2007), por sua vez, ressalta um salto qualitativo. Segundo os dois teóricos psicogenéticos, a aquisição de um sistema de símbolos implica a possibilidade de a criança se desenvolver, quanti e qualitativamente, a partir da sua capacidade de entrar em contato com o(s) meio(s) em que vive. Nesse sentido, uma aluna mencionou o fato de as possibilidades de interação da criança serem expandidas com a aquisição da linguagem simbólica: “[...] *por meio da habilidade de representação (criação de signos), ela passa a comunicar e expressar os seus sentimentos, desejos, etc. a outras crianças e aos adultos*”.

O último grupo de respostas identificado concentra-se na *comunicação por meio da linguagem simbólica* (REGO, 2002). Considera-se que, mesmo na concepção de linguagem como *comunicação* manifestada pela maioria dos estudantes na sondagem de conhecimentos prévios, é possível identificar repercussões da experiência de intervenção ao se constatar que os alunos incorporaram à sua concepção de linguagem humana o fato de ela dispor de um sistema de símbolos:

[...] é a comunicação que acontece por meio de simbologias / uma comunicação que transmite uma mensagem / é toda expressão intencional com o fim de estabelecer uma interação, uma comunicação, uma reação no outro / é toda forma de comunicação usada pelo homem, não sendo necessariamente aquela que a sociedade nos coloca [escrita].

Nas respostas à questão “O que é linguagem simbólica?”, os alunos ainda reiteraram a presença da dimensão expressiva da linguagem simbólica, destacando os diversos recursos por meio dos quais essa linguagem é exercida: gestos, sons, desenhos, olhares, fala, etc.

Também foram analisadas respostas que mais pareciam uma combinação de termos utilizados pelo monitor e pela professora na exposição da temática do que as concepções que discentes tinham acerca da linguagem simbólica: “*A linguagem simbólica varia conforme o tempo histórico e a sociedade, ou seja, uma linguagem simbólica de hoje pode ter um significado diferente da época dos nossos avós*”. Por outro lado, tais respostas podem manifestar uma compressão confusa sobre o conceito de linguagem. É imprescindível deixar claro que a(s) sociedade(s)/cultura(s), ao longo da história, elaboraram seus sistemas simbólicos. Porém, não é esse sistema, entendido como instrumento psicológico, que varia conforme o percurso histórico das diferentes sociedades, mas sim os significados que são dados pelos homens aos dispositivos materiais (tecnologias produzidas pelo homem, por exemplo: roupas, utensílios, moradias, etc.) e

imateriais (músicas, danças, crenças, etc.). Esses, sim, variam conforme os grupos sociais e os momentos históricos. Tomemos como exemplo a “boneca”, hoje tão difundida como um brinquedo infantil, mas que, no início de sua história, há milhares de anos, era utilizada por sacerdotes em rituais religiosos.

Em síntese, afirma-se, a partir dos registros sobre as repercussões da experiência, que a concepção final dos estudantes a respeito de linguagem simbólica aproxima-se do conceito defendido pela psicologia sócio-histórica de Vygotsky. Ao contrário do que se identificou na sondagem de conhecimentos prévios, dessa vez a compreensão dos alunos se aproxima de uma concepção de linguagem humana como um sistema de símbolos que tem importante papel no desenvolvimento dos sujeitos e na sua progressiva interação com o contexto cultural.

3.4 Os alunos avaliam a experiência de intervenção

Houve repercussões efetivas da intervenção na aprendizagem/desenvolvimento dos graduandos, tendo em vista os importantes detalhes e argumentos apresentados nos registros finais acerca do que eles compreenderam por linguagem simbólica, mesmo que estes tenham sido produzidos uma semana após a intervenção.

As características atribuídas por eles à *exposição dialogada* também corroboram essa hipótese. Segundo os estudantes, a intervenção foi “[...] *interessante, esclarecedora, fundamentada, rica em informações e exemplos, interativa, reflexiva, tranquila, dinâmica, não monótona, precisa, simples e proveitosa*”. Eles também consideraram a exposição do diagnóstico construído a partir da sondagem de conhecimentos prévios como um aspecto interessante da experiência.

Os estudantes mencionaram que a intervenção tratou de um assunto pertinente a partir de uma metodologia que articulou e deu coerência aos três momentos da experiência (1 – Sondagem de conhecimentos prévios; 2 – Exposição dialogada do tema; 3 – Sondagem das repercussões da experiência) e que o monitor manifestou clareza e confiança em relação ao conteúdo, sendo os conceitos “bem explicados e assimilados”.

Os registros avaliativos também permitiram conhecer as experiências promovidas pela *exposição dialogada*. Entre essas experiências, estão as possibilidades de discussão sobre a

linguagem humana (e, mais especificamente, sobre a linguagem das crianças atendidas nas instituições de educação infantil), de esclarecimento de dúvidas e de integração da turma.

Os comentários reflexivos identificados nos registros escritos dos alunos são também indícios significativos para conclusões positivas sobre a intervenção. Os mesmos afirmaram que a experiência permitiu que eles “[...] repensassem as expressões de todos os seres, ajudando na compreensão da diferença entre a linguagem do animal e a linguagem do homem”. Manifestaram também que a discussão “[...] propiciou reflexões para as futuras práticas que serão desenvolvidas com as crianças, sobretudo com criticidade em relação às práticas rotineiras e sem sentido”. Os comentários também se referiram ao enfoque que se deu ao trabalho de Loris Malaguzzi em Reggio Emilia. Segundo os discentes, esse contato inicial gerou “encantamento” e reflexões ricas, como a de que “[...] o espaço, na pedagogia de Malaguzzi, favorece o desenvolvimento dessa linguagem [simbólica], oportunizando objetos, imagens, etc.”.

4 CONCLUSÃO

A experiência de docência aqui discutida teve como objetivo provocar, entre os alunos, reflexões sobre a função simbólica, sobre o uso dessa função por crianças pequenas e sobre o trabalho pedagógico na educação infantil com relação à promoção das diversas formas de linguagem.

O primeiro momento dessa experiência, a *sondagem de conhecimentos prévios*, permitiu perceber que os educandos eram capazes de identificar algumas características da linguagem simbólica e descrever alguns aspectos do seu desenvolvimento. Contudo, as ideias expostas se restringiam ao entendimento de que, por meio dela, o indivíduo se comunica e se expressa, não sendo feita referência ao fato de a linguagem, considerada um sistema de símbolos, possibilitar a organização do pensamento, o acesso aos bens culturais, a produção de cultura e a construção/transmissão de conhecimento.

A *exposição dialogada*, segundo momento dessa intervenção, constituiu-se como um espaço de discussão, inclusive a respeito de questões presentes nos escritos iniciais dos alunos, que se mostraram interessados em compreender como o ser humano faz uso da representação, cria e

se apropria de símbolos e signos. Nesse momento também se tratou das concepções e práticas da pedagogia malaguzziana para o desenvolvimento da linguagem simbólica nas crianças.

Por fim, através da *sondagem das repercussões das experiências* relativas aos dois primeiros momentos, sondagem de conhecimentos prévios e exposição dialogada, foi possível constatar, nos escritos dos estudantes, a apropriação de novos conhecimentos acerca dos temas tratados. Dentre as aprendizagens, destacam-se os aspectos que diferenciam a linguagem humana da animal. Foi possível perceber também que esses discentes compreenderam que uma proposta que contemple as múltiplas linguagens da criança está para além das atividades de artes, mas se articula ao modo como as crianças interpelam e interpretam o cotidiano que vivenciam.

Observou-se que os estudantes que participaram integralmente da experiência apresentaram posteriormente maior interesse e envolvimento com o tema, fazendo referência à linguagem simbólica e às práticas de educação infantil em diversas aulas seguintes. Foi possível concluir que os graduandos se interessaram em conhecer as concepções e o trabalho da abordagem Reggio Emilia para a educação das crianças pequenas, como também refletiram sobre o papel da linguagem simbólica no desenvolvimento/aprendizagem das crianças. Considera-se que a compreensão desse papel torna possível o estabelecimento de relações entre as múltiplas linguagens e as experiências planejadas/promovidas para/com as crianças nas instituições de educação infantil.

Com relação à experiência de docência relatada aqui, conclui-se que contribuiu para o desenvolvimento do monitor como professor em formação, especialmente no que diz respeito à necessidade de se conhecer e se administrar os conhecimentos prévios dos estudantes, sejam eles provenientes do senso comum, da experiência pessoal ou de estudos anteriores, articulando-os a novos conhecimentos, advindos da ciência. Nesse sentido, durante o planejamento da exposição dialogada, as respostas dos discentes à sondagem de conhecimentos prévios foram estudadas e categorizadas com o intuito de que tal exposição se articulasse às ideias já expressas pelos graduandos. Com isso, promoveu-se uma maior participação da turma, já que o que estava sendo exposto relacionava-se com as ideias que os alunos já haviam construído sobre o tema.

A exposição dialogada também permitiu o exercício da escuta dos educandos e a elaboração de estratégias motivadoras da participação destes, a exemplo da proposição de

questionamentos ao longo das aulas. O uso de recursos audiovisuais, como *slides* e vídeos, também se mostrou um eficiente elemento motivador, provocando o interesse dos alunos em comentar os textos e imagens exibidos.

Por fim, vale destacar que essa experiência, em especial o momento de avaliação do percurso de intervenção desenvolvido, reafirma o valioso papel da reflexão no cotidiano da prática docente (ALARCÃO, 2003; FREIRE, 2001; HOFFMANN, 2014; SCHÖN, 1995, entre outros).

5 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBUQUERQUE, S. S.; BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. *Aleph*, Niterói, v. 7, p. 5-23, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. E. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Europeia, 1971.

Recebido em 02 de fevereiro de 2018.

Aceito em 01º de outubro de 2018.