



**COMEÇAR-SE NO MUNDO:
entre infâncias e linguagem**

Simone Berle*

Sandra Regina Simonis Richter**

RESUMO

Para problematizar a concepção pedagógica da linguagem como representação de um mundo previamente dado, o ensaio discute a condição instituída cultural e socialmente do fenômeno da linguagem fixado na palavra dita ou escrita. Esta condição de privilégio nas concepções educativas ocidentais coloca os bebês e as crianças bem pequenas fora de uma “zona intelectual” considerada relevante, já que estão aprendendo a conhecer o mundo adulto das palavras. Tal processo de exclusão é evidenciado pela ampla simplificação pedagógica dos termos narrativa, imitação, ficção, lúdico, imaginação, dada pela desconsideração da experiência temporal e corporal de aprender a estar em linguagem. Na contemporaneidade, a fragmentação da linguagem em sonora, gestual, visual, oral e escrita, tende a assumir o lugar ocupado pelo ensino de conteúdos através das áreas correspondentes de conhecimento. Para encontrar outro caminho, propomos a ampliação da compreensão do fenômeno da linguagem como uma gramática do mundo pela qual aprendemos a habitar o mundo e a nós mesmos, um modo de aprender a dizer e a dizer-se, de tornar o mundo inteligível no e pelo encontro - geracional e de pares, aquele que permite compartilhar e instituir sentidos no mundo e com o mundo.

Palavras-chave: Infância. Educação. Linguagem. Mundo.

1 INTRODUÇÃO

* Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: simone_berle@yahoo.com.br.

** Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail. srichter@unisc.br.

Neste ensaio propomos uma reflexão em torno da relação entre os temas da educação das infâncias e experiência de linguagem para problematizar a concepção pedagógica de linguagem como representação de um mundo previamente dado. Para enfrentar a complexidade do desafio no campo da Educação Infantil, propomos abordar o tema da linguagem em sua condição de fenômeno que emerge da e na convivência entre adultos, bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos de vida, portanto de linguagem.

A fenomenologia permite substituir a certeza que advém de respostas “ao que posso saber” pela aproximação ao “que há para saber” (MERLEAU-PONTY, 1999b) Esse *há*, geração inesgotável de ideias, acontecimentos e situações, promove abertura à experiência de enfrentar a complexidade da relação entre infâncias e linguagem não para responder a alguma verdade e sim para explorar as possibilidades do pensamento que são as nossas. Assim, encontramos o fio condutor ou princípio de ordem para nossa escrita na figura do ensaio¹ por favorecer caminhos para o exercício dessa exploração.

Um exercício de pensamento no qual foi preciso considerar que a linguagem também diz respeito àquilo que não pode ser dito, “falar daquilo que provavelmente não se possa falar em sentido estrito, porque não é redutível nem a conceitos nem a categorias” (MÈLICH, 2012, p. 21). E o estudo que se detém na complexa relação entre educação, infância e linguagem, que necessita da própria linguagem para poder dizer-se, enfrenta essa impossibilidade de ser escrito com pretensão de explicar ou sintetizar conceitos gerais e invariantes. Mas, esse obstáculo teórico-metodológico não impede de perseguir uma composição de linguagem através da figura do ensaio, pois diz respeito a uma escrita que “não tem pretensão de sistema ou de totalidade e tampouco toma totalidades como seu objeto ou sua matéria. O ensaio é fragmentário, parcial e seleciona fragmentos como sua matéria” (LARROSA, 2003, p. 111).

Nessa perspectiva, nosso objetivo é promover abertura à discussão da linguagem na educação de bebês e crianças pequenas não como algo a ser explicado ou decodificado, mas como aprendizagem de composição de um pensamento educacional: “o ensaísta não define conceitos, mas desdobra e tece palavras, precisando-as nesse desdobramento e nas relações que estabelece com outras palavras, levando-as até o limite do que podem dizer, deixando-as à deriva” (LARROSA, 2003b, p. 114). O ensaio apegase aos textos e sustenta-se na sua existência para garantir a densidade da tessitura das palavras, como elemento da composição da escrita em sua incompletude e descontinuidade. Trata-se de perseguir uma experiência de

¹ “O ensaio não procede nem por indução ou dedução, nem por análise ou síntese. Sua forma é orgânica e não mecânica ou arquitetônica, nisso se parece com as obras de arte, especialmente com a música e a pintura. O ensaio se situa, de entrada, no complexo” (LARROSA, 2003b, p. 112).

pensamento e não uma explicação, pois “ensaiar tem a humilde pretensão de mostrar o movimento da vida, e a vida não está nunca bem articulada” (MÈLICH, 2012, p. 22). Por isso, o ensaísta inicia no meio e termina no meio: porque a vida é descontínua, imprevisível em suas irrupções.

Para resistir à divisão metafísica entre o sensível e o inteligível consideramos relevante substituir as noções de estrutura, conceito ou representação pela noção fenomenológica de dimensão. O termo dimensão é aqui utilizado no sentido que lhe dá Merleau-Ponty (1999b, p. 202) ao explicitar sua compreensão de mundo como “esse conjunto em que cada ‘parte’, quando considerada por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas – torna-se *parte total*”. Cada “parte”, apesar de incomunicável para as outras, integra o todo como rumo para sua abertura, como inacabamento e indeterminação (CHAUÍ, 2002). A intenção é destacar a relevância educacional de aprender a pensar um tema que não pode ser “paralisado”, fixado em respostas definitivas, pois diz respeito à vida e esta não é redutível nem a conceitos nem a categorias. Significa acolher o mistério da linguagem enquanto fenômeno (MERLEAU-PONTY, 2012) que pode ser interrogado, mas não descortinado.

A abordagem fenomenológica permite resistir a uma concepção metafísica que considera a homogeneidade da linguagem nos projetos educativos com crianças pequenas em detrimento da alteridade radical que funda a interação *linguagreira*² entre crianças e adultos. Tal desconsideração, para Larrosa (1998, p. 239), tem algo em comum com todas as formas de totalitarismos, “com todos os rostos de Herodes”, ao pretender eliminar a incerteza de um porvir aberto e indefinido quando submete a alteridade da infância à lógica implacável dos desejos, das ideias e dos projetos adultos.

O que permanece obscuro nas discussões que envolvem a educação de bebês e crianças bem pequenas é o fato de não falarem como os adultos. Certo que manifestam outros modos eficazes de interagir, mas enquanto não dominam a fala – ou a língua – adulta o que aprendem ou podem aprender não é considerado útil ou adequado para a vida comum ou, dito de outro modo, não se “enquadra” nas expectativas dos adultos.

A preocupação com a temática da linguagem na educação infantil é recente, emerge dos debates contemporâneos em torno de qual currículo para crianças bem pequenas (BARBOSA; RICHTER, 2009) e vem sendo amplamente discutida³ em diferentes contextos.

² Maturana (1997; 1998) utiliza o termo “linguajar” para enfatizar seu caráter de atividade, de comportamento e não de uma “faculdade” própria da espécie.

³ Em 17 de dezembro de 2009 foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI) revogando-se a Resolução CNE/CEB nº 01/1999. As novas diretrizes sustentaram-se em amplo debate no território nacional e a *Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil* pode ser encontrada no Portal do MEC:

Desde a nomenclatura, se proposta pedagógica ou currículo, até oposições teóricas – da semiótica à filosofia – não há consenso conceitual para a temática. Diante da amplitude da questão, e das áreas de conhecimento que envolve, a divergência convive e configura múltiplos pontos de vista com conseqüente diversidade de abordagens, exigindo posicionamento nas decisões.

No campo da Pedagogia, em especial na Educação Infantil, o posicionamento teórico acerca da especificidade ou do lugar da linguagem nos projetos pedagógicos quase inexistente. Segundo o documento **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares** (BRASIL, 2009), apesar de gradualmente surgirem propostas pedagógicas pautadas em linguagens, é uma abordagem recente na educação infantil. As bases teóricas ainda são muito sucintas e as compreensões diferenciadas (BRASIL, 2009). Se o debate em torno do problema da aprendizagem da linguagem soa recente para a Pedagogia, nos campos da Filosofia, da Linguística, da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, essa temática já vem sendo amplamente debatida em suas especificidades e interesses de área.

Após a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN 9394/96) instituir a creche e a pré-escola como primeiras etapas da Educação Básica, surge a necessidade de pensar e elaborar propostas curriculares. Nesse processo, os bebês e as crianças bem pequenas desafiam gestores, educadores e pesquisadores a pensarem os sentidos e as intencionalidades das ações que orientam a recente condição de sua convivência entre adultos em espaços de vida coletiva e que diz respeito à possibilidade de “educar” na creche e na pré-escola. A educação infantil, ao assumir tal possibilidade – ou responsabilidade – enfrenta a tendência de estabelecer um currículo a partir de conteúdos disciplinares, espelhados no ensino fundamental. Antes de adotar modelos do Ensino Fundamental e simplificá-los torna-se necessário discutir o que será compreendido afinal como “conteúdo” na Educação Infantil.

O problema posto pela educação da infância, diante da tradição conceitual dos diferentes campos do conhecimento de conceberem linguagem como representação mental de mundo, “uma ilusão objetivista bem instalada em nós” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 240), expõe a fragilidade das discussões no campo da pedagogia em torno da aprendizagem da linguagem. A fragilidade pode ser constatada pela ampla simplificação pedagógica dos termos narrativa, imitação, ficção, lúdico, imaginação. Simplificação dada pela desconsideração da experiência temporal do corpo nos processos de aprender a estar em linguagem.

No debate contemporâneo em torno de currículos para a educação infantil, a aprendizagem da linguagem tende a assumir o lugar antes ocupado pelo ensino de conteúdos pautados nas áreas de conhecimento. Assim as “línguas-conteúdos” (língua sonora, língua plástica, língua matemática) passam a transpor conceitos e teorias ao nomeá-las de outra forma, não configurando um posicionamento teórico capaz de redimensionar as ações educativas na Educação infantil e Anos Iniciais. Desta forma mudam os nomes, mas não as concepções que sustentam a hegemonia de uma racionalidade sustentada na disjunção metafísica entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido.

A segmentação e a desconsideração pela tensão envolvida nos processos de aprender a estar em língua predominam no discurso e nas ações cotidianas das escolas de educação infantil, instalando uma distância quase intransponível entre bebês, crianças pequenas e “o” conhecimento. Permanece, nessa perspectiva, a distância entre a criança criativa que se expressa livremente brincando e a criança aluno que precisa apreender o mundo em conteúdos previamente determinados. Em ambas as situações as crianças estão expostas, do ponto de vista pedagógico, à simplificação pelas opções de só expressar ou só receber “o” saber. Os processos de aprendizagem sustentam-se nas relações de instrução orientadas pelo que pode expressar ou do que precisa responder. Simplificando, desse modo, o poder de aprender a tornar inteligível o mundo a partir do poder inventivo do humano manifesto pelas diferentes possibilidades de aprender a narrar o vivido.

2 LINGUAGEM E INFÂNCIA: educar(se)

Cada vez mais, na contemporaneidade, as primeiras aprendizagens acontecem em espaços coletivos de educação, marcando a crescente institucionalização das infâncias, o que torna ainda mais urgente ampliar o debate em torno da opção por uma racionalidade, historicamente constituída no ocidente, que opõe conhecimento formal e não formal, o útil e o inútil, o sério e o divertido, o infantil e o adulto, a criança e o aluno, o corpo e a mente. Racionalidade que, ao priorizar a conjunção “ou”, desconsidera que as primeiras aprendizagens também dizem respeito ao modo como vivemos, nos organizamos e nos relacionamos no coletivo. Dizem respeito a um corpo socialmente constituído, mas não determinado.

O desafio está em deslocar a concepção instrumental da função da língua como representação, enquanto simples capacidade de uma mente apartada do mundo, para uma abordagem na qual a língua é pensada como uma dimensão do corpo socialmente

informado (BOURDIEU, 1983). Trata-se de negar a polaridade entre sujeito e objeto ao afirmar o corpo como *locus* da cultura (CSORDAS, 2008, p. 105). Aqui, a o corpo não emerge como mero instrumento, corpo significado, nem como o lugar de inscrição da cultura, mas sim como corpo fenomênico no qual é *locus* da cultura, “meio de sua experimentação do ‘fazer-se humano’ em suas múltiplas possibilidades” (CSORDAS, 2008, p. 11).

Csordas (2008), a partir de duas teorias da corporeidade, a de Maurice Merleau-Ponty e a de Pierre Bourdieu⁴, chama de “fenomenologia cultural” sua proposta de compreender que “nosso ser corpóreo não é menos um produto da cultura que da biologia”. Tal proposta exige outra compreensão tanto de corpo quanto de cultura. Por um lado, se o corpo pode ser mostrado como base existencial da cultura e do sujeito em vez de o simples substrato biológico de ambos, o caminho estaria livre para a compreensão do corpo não apenas essencialmente biológico, mas igualmente religioso, linguístico, histórico, cognitivo, emocional e artístico. Por outro lado, se a linguagem pode ser apresentada pelo surgimento da corporeidade, e não mera função representativa do *cogito* cartesiano, o caminho estaria aberto para definir cultura não só em termos de símbolos, esquemas, traços, regras, costumes, textos ou comunicação, mas, igualmente, em termos de sentido, movimento, intersubjetividade, espacialidade, paixão, desejo, hábito, evocação e intuição (CSORDAS, 2008, p. 19).

Significa, para Mèlich (2009, p. 79), que “temos nascido casualmente em um tecido de histórias, em uma cultura. Justamente porque somos seres tanto naturais como culturais, homens e mulheres estamos submetidos a persistência e a mudança, a adaptação e a transgressão”. Somos constituídos de ambivalências e paradoxos, pois entre o mundo e a vida, há o mistério de viver. Viver é o inexplicável da vida, pois aí existe a possibilidade, a abertura que nos torna únicos na humanidade. O mundo pode ser dito, mas a vida “não se pode nomear, não se pode dizer [...] porque a vida não é tanto o que um faz mas, mais ainda, o que lhe sucede” (MÈLICH, 2012, p. 19).

Para Mèlich (2012), padecemos a vida. Herdamos uma natureza biológica e cultural e entre o que somos e o que poderemos ser situa-se o *tornar-se* humano. Não nascemos com a linguagem, nascemos com a capacidade de entrar em linguagem, nos constituímos em linguagem, com a linguagem e simultaneamente constituímos um modo compartilhado de

⁴ Para aproximar os temas da percepção e da prática como domínios do sujeito culturalmente constituído e assim sustentar um “consistente paradigma da corporeidade”, Thomas Csordas (2008, p. 104) realiza “um exame crítico de duas teorias da corporeidade: Maurice Merleau-Ponty (1962), que elabora a corporeidade na problemática da *percepção*, e Pierre Bourdieu (1977; 1984), que situa a corporeidade num discurso antropológico da prática”. O autor articula ambas as teorias, a partir do conceito de *pré-objetivo* de Merleau-Ponty e do conceito de *habitus* de Bourdieu, para afirmar que “o corpo é a base existencial da cultura” (CSORDAS, 2008, p. 145) ao “mostrar que uma análise da percepção (o pré-objetivo) e da prática (o *habitus*) fundada no corpo leva ao colapso da distinção convencional entre sujeito e objeto” (CSORDAS, 2008, p. 146).

estar em linguagem e *operar* com a linguagem. É nesse sentido que somos seres históricos, porque podemos constituir uma narrativa de vida, a partir de uma narrativa que já existe. Mas é preciso destacar que a linguagem não é um instrumento da vida, mas a possibilidade de uma narrativa de vida.

Trata-se de compreender que a linguagem não se reduz a ela. Há que considerar que posso falar sobre pintura, mas não será pintura. Será um discurso sobre a pintura. O pensamento pictórico não pode ser substituído pelo discurso sobre pintura. Assim como cantar, dançar, desenhar... Essa afirmação vem dos estudos de Heinz von Foerster (1996) que, diante da relação realidade-linguagem, problematiza a produção de um discurso que considera que a linguagem é predominantemente denotativa. Uma realidade que tende a criar uma linguagem, ou, o modo como a realidade é demonstrada. Assim a linguagem permanece no plano do oral e do escrito, entre signo e semântico, conotativo e denotativo. A grande questão para von Foerster (1996, p. 65) é que “a linguagem e a realidade estão intimamente conectadas” e, nessa conexão, “costuma-se afirmar que linguagem é a representação do mundo”. Diante disso, o autor sugere o contrário ao propor que o mundo é uma imagem da linguagem. “O mundo é uma consequência dela” (FOERSTER, 1996, p. 65), pois a linguagem produz mundos na medida em que inventa *sentidos* para a vida na convivência, a partir de narrativas, dos modos de viver, dos hábitos.

Se há algo além da linguagem, só podemos conhecer em linguagem, entre signo e semântico, denotativo e conotativo, real e ficcional, dizível e indizível. Ou seja, na complexidade das ambivalências e das contradições, pois uma linguagem diz algo ao mesmo tempo em que não diz. O não-dito e o que não se pode dizer está constantemente sendo reinterpretado e diz respeito ao semântico, ao conotativo, ao ficcional. Porém, a reinterpretação exige o signo, o denotativo e o real para ser compartilhada.

O pensamento metafísico, ao acreditar em uma realidade fixa, imutável, acredita em uma linguagem autenticamente objetiva, a qual dá um sentido de verdade e realidade ao mundo. Esse pensamento gera uma pedagogia metafísica e educadores metafísicos. Isso quer dizer que acredita na possibilidade de alguém poder mostrar, demonstrar, indicar “o” caminho. Há aqui, uma convicção de que exista apenas um caminho correto a seguir. Há uma verdade que é “a” verdade. Esse discurso crê no bom, no normal, no belo, no natural. E planta a ideia de que as coisas são assim: uma realidade imutável, impossível de transformar. Gera também um pensamento ontológico, epistemológico, moral, político a partir de um pensamento metafísico que “opera sempre da mesma maneira: constrói outros mundos, livres de espaço e tempo, mundos absolutos e eternos” (MÈLICH, 2009, p. 80). A linguagem torna-

se a decodificação de um real sempre já posto, ou seja, desconsidera a potência humana de narrar-se e inventar-se. Começar, nessa lógica, torna-se somente continuidade, pois “[...] sempre se postula um ‘ponto de referência’ absoluto, imóvel, que outorga certeza e confiança a vida, ao conhecimento, a ação” (MÈLICH, 2009, p. 80).

Para von Foerster (1996, p. 62), “muitas das nossas dificuldades em compreender se devem a que constantemente tratamos como objetos que, em realidade, são processos”. O autor chama atenção à “substantivação ou nominalização” dos processos quando dando um nome ou substantivamos o verbo. Ao se fixar um sentido para algo que é ação, “quando um verbo é transformado em um substantivo, nos aparece de repente como se fosse um objeto” (FOERSTER, 1996, p. 62) que denota, demonstra, sendo muito útil para localizar funções. Essa pode ser uma razão científica de compreender, uma necessidade que historicamente se constitui no ocidente, diante da necessidade comprovar e normalizar um conhecimento. Assim, demonstra-se como uma coisa é ou como uma coisa funciona e é possível argumentar que isto é assim.

A linguagem, e o modo como operamos com ela está fortemente vinculada a essa noção de “nominalização” (substantivação) enquanto argumentação para sustentar algo. Essa noção constitui uma realidade que, por sua vez, dá suporte ao conceito. Em consequência disso, diz von Foerster (1996, p. 63), “o conhecimento transforma-se numa mercadoria: a informação pode ser comprada como qualquer outra matéria prima”. Esta é a sua crítica à possibilidade de considerar a linguagem apenas como nominalização (denotação). Para Merleau-Ponty (2012, p. 240), trata-se de uma “ilusão objetivista” na qual “estamos convencidos de que o ato de exprimir, em sua forma normal ou fundamental, consiste, dada uma significação, em construir um sistema de signos tal que a cada elemento do significado corresponda um elemento do significante, isto é, em *representar*”.

Apostar na corrente objetivista é acreditar que “só há significação porque um gesto sobresignificante foi ensinado” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 240), ou, dito de outra maneira, recorrer apenas a significações pré-existentes, acreditar em uma linguagem comum universal que exclui a possibilidade de sua aprendizagem no processo simultâneo de emergir da complexidade do encontro, da convivência entre alteridades: adultos e crianças. Na perspectiva objetivista, a criança necessita ser informada do mundo: sabê-lo para vivê-lo. No entanto, Merleau-Ponty (2006) nos alerta que

Atribuir à criança uma “representação do mundo” é certamente fazê-la semelhante demais ao adulto, no sentido de atribuir-lhe um conjunto de teses e explicações formalmente comparáveis a teses e explicações formalmente comparáveis a tese e explicações de adultos – e ao mesmo tempo diferente demais do adulto -, pois a

experiência infantil, cristalizada em ‘representação do mundo’, aparece como absolutamente estranha à do adulto e baseada em outra lógica. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 230).

Esta outra lógica que aponta o filósofo, está se constituindo em linguagem e na linguagem, na convivência e em convivência. Aprender uma linguagem é, para Mèlich (2012), aprender uma gramática do mundo, um modo de conhecer e conceber o viver. “Talvez não falar de ‘representação do mundo’ na criança fosse a condição para chegarmos a tomar consciência dessa aderência às situações dadas, que seria o caráter essencial do pensamento infantil” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 230). A possibilidade de transgredir a linguagem, de ultrapassar os limites do que diz, do que demonstra e do que denota, está na capacidade humana de conotar.

Há o sentido, a invenção, o novo. Há o mistério da vida. Nascer é possibilidade do novo, diante do que já existe, uma história que será contada, inventada a partir e com as histórias que já existem. Somos seres históricos e finitos, históricos porque assim nos constituímos no coletivo e com o coletivo. Finitos, porque essa história está entre o nascimento e a morte (MÈLICH, 2012). Para Bárcena (2004, p. 49), o tempo da infância,

é um tempo destinado a experiência e a aprendizagem é, sobre tudo, o tempo de uma *aprendizagem da finitude*, porque a finitude não é o que está condenado ao seu fim, mas o que promove a possibilidade de um início. O *tempo do finito é o tempo do devir*. É o tempo de um tempo inscrito em um dizer, não no dito. O tempo da finitude é o tempo referido as coisas que se dizem e as palavras que se pronunciam e que nunca são, em seu dizer e em seu fazer, sempre as mesmas. Se trata, então, de um tempo provisório, de um tempo em que as coisas não duram para sempre justo porque podemos fazer ou dizer outras novas coisas.

Pensar a educação afastando-se de uma teoria absoluta é considerar com Mèlich (2012) e Bárcena (2004) a finitude do ser humano, entre o que pode ser alterado e o que dura (o que permanece). Afinal “chegar implica aprender de novo a falar e a olhar” (BÁRCENA, 2004, p. 35). Aprender a falar e olhar, significar o mundo e estar no mundo, não pode ser previsto, planejado. Seria acreditar que a linguagem é puramente signo, apenas denotação.

Assim, não pode haver uma teoria que resista à inconstância do humano. Se a educação diz respeito à vida, às relações e às interações, negar a possibilidade de que algo possa ser iniciado no mundo sem que alguém tenha ensinado ou mostrado, é negar a natalidade, ou, o fato que o nascimento inaugura um mundo diante da possibilidade de dizer esse mundo e torná-lo inteligível (ARENDDT, 2010). A natalidade inaugura uma condição que diz respeito à pluralidade humana enquanto possibilidade de agir no mundo. A pluralidade é condição inerente ao nascimento “porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDDT, 2010,

p. 9). Para Arendt (2010), não há ação sem discurso, agir é uma experiência narrativa, uma experiência de linguagem.

Então, o termo linguagem é aqui compreendido no sentido que lhe dá Mèlich, como uma gramática do mundo. Um modo de dizer, de tornar o mundo inteligível. Pois se a linguagem não se reduz a ela mesma, também não pode ser reduzida à palavra. Implica considerar que “a palavra diz o que diz, mas também sempre diz mais do que diz, diz de outro modo, e ao dizer de outro modo inclui algo não dito, ou não dito de todo, e mostra o que fica por dizer e o impossível de dizer... E isto é o mais importante” (MÈLICH, 2012, p. 21). Linguagem diz respeito ao modo de dizer, ao modo de estar sendo. E os modos de devir e dizer diferem entre crianças e adultos.

2.1 INFÂNCIAS, COMEÇOS: compondo mundos

Para resistir à convicção pedagógica no postulado da representação – o que o “fora-objeto” apresenta e o “dentro-sujeito” re-apresenta como identidade – torna-se relevante “negar uma visão politicamente dominante baseada no eixo cronológico e no discurso racionalista de um processo psicológico progressivo que coloca a criança num polo zero e permite dividi-la em diferentes faixas – que variam segundo as teorias – em direção ao fim da vida” (RICHTER, 2005, p. 187). O discurso da infância deficitária em relação ao adulto sustenta uma narrativa de ser criança que se configurou historicamente ao legitimarem teorias do conhecimento e métodos pedagógicos que consideram o saber a partir da oralidade e da escrita. Para Barbosa (2006, p. 76),

a criação da infância, juntamente com todas as suas posteriores subdivisões (lactância, primeira infância, segunda infância e puberdade), como uma etapa do desenvolvimento humano, inventou a caracterização de cada grupo etário e toda uma gama de ideias que sugerem formas de intervir junto a essas etapas por meio da psicologia evolutiva ou do desenvolvimento.

Torna-se pertinente destacar discursos que contam de uma “infância universal”, linear, frágil, impotente, enraizados em teorias e crenças que justificam um modo de ser, de viver, sustentados na crença racionalista de uma “criança universal”, acima de qualquer pertencimento social, para problematizar as noções de inocência, lazer e aprendizado para a vida adulta, instaladas a partir da modernidade e mais próximas às dinâmicas das famílias burguesas (ARIÈS, 2006). Particularmente, para problematizar a generalizada sinonímia entre os conceitos de infância e de criança. Se compreendermos infância como discurso histórico composto por adultos a partir de expectativas de como deve ser a vida neste momento de vida

e criança como ser humano de pouca idade, como devir humano em interação com outros aqui e agora, ambos os termos apontam diferenças que permitem alcançar que ser criança não implica a experiência de uma única infância.

Ariès (2006) contou a história da infância, na década de sessenta, a partir da perspectiva pictórica, o que nos permite ter uma dimensão do seu olhar histórico iconográfico para uma criança e de que infância esse olhar para essa criança permite configurar. O historiador evidenciou a invenção moderna de uma sensibilidade especial com relação à infância e a relevância de sua obra para a educação está em destacar o processo histórico da severa distinção entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, permanecendo o primeiro vinculado, sobretudo, à necessidade de proteção. No entanto, é preciso considerar que se trata da história da infância burguesa. Afinal em um período em que sobreviver era quase um milagre para as crianças, o que se retratava na iconografia da época, resgatada pelo historiador, não era a fragilidade das crianças, nem a incerteza da vida.

Mesmo polêmica e passível de ser contestada em muitas direções, a obra de Ariès (2006) desencadeou uma profusão contemporânea de saberes que fazem da infância seu objeto de estudo: antropologias, biológicas, direitos, estudos culturais, medicinas, psicologias, sociologias da infância ao promover importante abertura, na segunda metade do século XX, para a dimensão “esquecida” do humano: a criança. Uma vida frágil e incerta, em que nascer não era necessariamente ganhar a vida, sobreviver poderia ser mais surpreendente. Ao focalizar um estudo na infância, o autor nos permite fazer uma caminhada histórica na qual torna visível uma dinâmica de concepções das infâncias que, assim como a humanidade, reconfiguram-se.

O discurso histórico da ideia de infância ingênua, que exige proteção (“paparicação”), surge no rastro das denominações e ações que envolviam o ser de pouca idade: em sua infinita fragilidade, não fala e é dependente do adulto; em seus primeiros meses de vida, o modo como eram recebidos e acolhidos, muitas vezes abandonados à própria sorte e distantes de um vínculo materno; os espaços que poderiam ocupar, ora acompanhando o ritmo de vida dos adultos, ora acompanhados por tutores. Diante da compreensão histórica do humano (ARENDR, 2010), constituiu-se uma narrativa de infância universal na qual, talvez, a noção mais conhecida – e reconhecida – para denominá-la seja *in-fante*, aquele que não é falante (AGAMBEN, 2005, p. 62).

No campo da filosofia, Platão vislumbrou que a vida coletiva poderia ser “preparada” para tornar-se uma *Pólis* desejada, a partir da ideia de reunião entre ética e política o que forjou, de algum modo, a ideia de educabilidade do humano. A insatisfação de Platão com a

juventude de sua época levou-o a considerar que “há uma conexão direta entre as qualidades de uma *pólis* e as dos indivíduos que a compõem, qualidades que não estão dadas de uma vez por todas, mas que dependem fortemente do contexto onde se desenvolvem” (KOHAN, 2005, p.27). A criança, enquanto constituição do humano, na visão de Platão, estava intrinsecamente ligada à visão de desenvolvimento da *pólis*, e assim é tomada como o futuro da nação. Educá-las hoje, significa a *pólis* do amanhã.

No caso da Pedagogia, desde Comenius é possível estabelecer um marco contundente com a educação formal que hoje conhecemos. Não por acaso em Comenius encontramos registrada a preocupação com a educação da infância. Autor da *Didática Magna*, Jan Amos Komenský, no século XVII, insatisfeito com o método de educação da sua época, que chamou de confuso e irracional, buscou sua inspiração na natureza, na qual, para o filósofo, tudo tem uma ordem, uma organização que evolui naturalmente em ordem crescente. Julgou que essa deveria ser a organização seguida pelo homem em sua vida. A ambição de Comenius era da educação para todos e acreditava ser possível realizá-la a partir de uma ordenação do conhecimento, do maternal à academia, que considerasse a passagem dos do simples ao complexo, do menor para o maior, em uma sequência organizada de tempo e espaço. Assim, “o homem será formado procurando, também, uma ordem adequada” (NARODOWSKI, 2006, p. 43). Essa ordem estaria inaugurando, segundo Narodowski (2006), as tecnologias da educação bem como a escola como hoje a conhecemos.

Amplamente estudada pela medicina e psicologia, a noção de infância constituiu-se a partir de um panorama da criança na chave teórica desenvolvimentista. A influência histórica das teorias desenvolvimentistas configura uma ideia de educação que predomina na cultura ocidental em que as aprendizagens na infância são percebidas pelo senso comum a partir da naturalização da ideia do *déficit*. Nessa perspectiva, a criança é concebida como ser não-raciocinante em transição ao ser raciocinante adulto. Para tanto, precisa ser preenchida com saberes, que a permitam alcançar a preparação necessária para a convivência em sociedade. Convivência que é dada pela interação a partir da fala e da escrita, o que coloca as crianças bem pequenas em outro patamar conhecimento: deficitário em relação ao adulto, pois não representam (raciocinam) o mundo.

Em contraposição às teorias empiristas e intelectualistas, Merleau-Ponty (2006, p. 469) aposta que “na criança há coexistência de possibilidades”, e por isso “as crianças pequenas não representam o mundo: elas o vivem” (MACHADO, 2010, p. 21). Nosso corpo não está no espaço, ele é espacialização, não está no tempo, ele é temporalização. Nesse sentido, não superamos fases de desenvolvimento, mas sim “coexistimos” em diferentes modos de estar no

mundo e com o mundo. Portanto, não há a representação de um mundo, mas sim aprendizagem dos modos de dizer o mundo. Na medida em que há necessidade de experimentar, contrastar, estar no mundo e com o mundo, constituir temporalmente repertórios a partir da possibilidade de aprender a escolher, viver torna-se aprender. Mas, para tomar decisões, é importante estar em pluralidades. Viver é percurso singular de constituir-se no coletivo. Assim é possível dizer com Bachelard (1988, p. 96) que a infância dura a vida inteira, pois acontece como momento fundante do humano. Tal compreensão redimensiona a perspectiva deficitária da infância e ao redimensioná-la também se redimensiona a concepção de Educação Infantil. É porque gradualmente vai se instalando a compreensão de que, nas palavras de Cohn (2005, p. 33), “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outras coisas”.

Simultânea à gradual compreensão de infância como ideia, como concepção adulta situada na história, a criança passa a ser compreendida em processo de apreensão e interpretação do mundo distinto do adulto. Aprender é entrar em linguagem, compartilhar um mundo, torná-lo inteligível. A infância do singular passa ao plural ao ser considerada as possibilidades das crianças diferirem em sua abertura para o mundo. Barbosa (2007, p. 1065) destaca que, talvez, “uma das mais importantes contribuições das ciências sociais e humanas para a educação é a de fazer emergir, nas crianças, as suas diferentes experiências de infância”. Para a autora,

As possibilidades das crianças de viverem as infâncias estão profundamente ligadas a estas referências contextuais. E, apesar da sua “recente inserção no mundo”, as crianças são capazes de observar, apreender e interpretar rapidamente este tipo de diferenciação social. A infância é parte de uma categoria geracional (Sarmiento, 2006), onde também se fazem presentes as diversidades e as desigualdades da sociedade contemporânea (BARBOSA, 2007, p. 1065).

Para Barbosa (2007, p. 1066), “a sociologia da infância, com os trabalhos de Sarmiento e Pinto (1997), James, Jenk e Prout (1998) e também a antropologia da criança produzida por Silva, Macedo e Nunes (2005) e Cohn (2006) são produções que vêm contribuindo para a construção e a configuração desta nova noção”. Mas a contribuição radical, e que aqui interessa, vem do pensador contemporâneo Giorgio Agamben ao afirmar que a infância não é uma idade e tampouco um estado psicossomático. A existência de infância significa antes potência de linguagem para inaugurar mundos porque o humano, por não se identificar com o sujeito nem com a linguagem, porque não é sempre falante cinde a língua una e “apresenta-se como aquele que, para falar, deve constituir-se como sujeito da linguagem, deve dizer *eu*” (AGAMBEN, 2005, p. 64). Ao fazê-lo, abre-se para ele a possibilidade da história.

Agamben (2005, p. 63), a partir da semiótica de Émile Benveniste, sustenta a potência da infância do homem enquanto ruptura entre língua e fala, entre semiótico e semântico, entre sistema de signos e discurso. A experiência histórica do humano no mundo não produz uma linguagem, mas constitui um percurso histórico de experiências, fruto do “ser histórico” em que se faz humano na descontinuidade da linguagem.

Para Agamben (2005), se a infância é potência de iniciar-se em linguagem, de aprender a formular um sentido para o viver, demanda valoração do mundo que só ocorre no conviver, nas interações. Se nossa condição fosse outra, como a dos animais, por exemplo, não haveria a necessidade de constituição de sentido para estar em linguagem. Os animais nascem com seu instinto. O humano é capaz de operar com a linguagem ao atribuir valorações e compartilhá-las, pois viver em coletividade exige compartilhar algo. Um ser novo no mundo tem a oportunidade de reconfigurar o viver, pois iniciar-se em linguagem é, também aprender a inaugurar uma ação no mundo. Ou seja, entrar em linguagem. A infância do homem é a “origem transcendental da linguagem”, e “a experiência é o *mysterion* que todo homem institui pelo fato de ter uma infância” (AGAMBEN, 2005, p. 63).

Torna-se pertinente considerar que os bebês e as crianças pequenas têm outro modo de agir, seus fazeres são próprios de criança porque há a necessidade de uma infância, de um começo para o *infante* – àquele que não fala. Não fala porque não há um repertório de sentidos, de palavras, de cheiros, cores, sabores, aromas, de vividos. Há que se constituir um repertório de imagens do viver no e com o mundo. Essa constituição aqui é tomada na inseparabilidade entre mundo, corpo e linguagem, pois “assim como a infância destina a linguagem à verdade, também a linguagem constitui a verdade como destino da experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 63). Cabe destacar que a verdade a que se refere Agamben (2005, p. 63) não é algo que possa “ser definido no interior da linguagem, mas nem mesmo fora dela, como um estado de fato ou como uma ‘adequação’ entre este e a linguagem: infância, verdade e linguagem limitam-se e constituem-se um ao outro em uma relação original e histórico-transcendental⁵”.

O começo da linguagem, a infância do homem para Agamben (2005), a partir de Benveniste, diz respeito à relação de aprendizagem na infância enquanto cisão, hiato na constituição de um discurso. Constituir um discurso, para o autor, só pode ocorrer no tempo da história, pois é a constituição de uma narrativa em que o discurso não está isolado na pura significação – semiótico (o signo). A constituição de uma narrativa *com sentido* exige o

⁵ “Aquilo que Wittgenstein, no final do *Tractatus*, põe como limite ‘místico’ da linguagem não é uma realidade psíquica situada aquém ou além da linguagem, nas névoas de uma suposta ‘experiência mística’, mas é a própria origem transcendental da linguagem, é simplesmente a infância do homem” (AGAMBEN, 2005, p. 63).

coletivo, pois o semântico (o discurso) é a composição de modos de dizer que precisa ser compreendida e não somente reconhecida (AGAMBEN, 2005, p. 75). Um percurso histórico do humano no mundo exige romper com o “mundo fechado” do signo. É preciso valorar e significar o viver para estar em linguagem: compreender para reconhecer.

É necessário, então, estar em interação. Pois, “no homem produziu-se uma separação entre a disposição para a linguagem (estamos prontos para a comunicação) e o processo de atualização desta virtualidade” (AGAMBEN, 2005, p. 73). A atualização requer repetir, elaborar, organizar, reordenar, reorganizar. Nascemos prontos para a comunicação, no entanto o modo como isso ocorre está vinculado ao modo como aprendemos a estabelecer um mundo: entre natureza e cultura⁶. Para cindir com o signo, é necessário tempo no mundo, é necessário atuar no e com o mundo para tornar-se do mundo.

O humano é dotado da potencialidade de interagir e, a partir disso, no compartilhar sua ação, sua interação vai rompendo com a concretude do real (signo, língua). “Babel, ou seja, a saída da pura língua edênica e o ingresso no balbuciar da infância (quando, dizem-nos os linguistas, a criança forma os fonemas de todas as línguas do mundo), é a origem transcendental da história”. A criança em sua abertura para a novidade do mundo, da necessidade em vincular-se ao novo mundo, diante do êxodo do corpo da mãe que o recém nascido enfrenta, inicia sua inserção em outro mundo. É necessário estabelecer sentidos, experienciar para singularizar-se e para participar desse mundo. Agamben (2005, p. 65) destaca que “experienciar significa necessariamente, neste sentido, reentrar na infância como pátria transcendental da história”, pois é aí que se institui o indizível, o conotativo, o singular. A convivência com o outro permite que se diga *eu*, pois diante de todos os fonemas de todas as línguas do mundo, aprendemos o que o outro compartilha, aprendemos uma gramática do mundo (MÈLICH, 2012). Uma gramática do mundo diz respeito à ampliação da concepção de linguagem, pois supõe evocar a superação da redução de sua denominação ao que pode ser dito ou escrito. Para Larrosa (2005, p. 26) “[...] a linguagem não é só algo que temos mas que é quase tudo o que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência.”

A relação adulta com o saber não difere da criança pela sua capacidade, mas sim por sua experiência. A criança, se comparada ao adulto, é inexperiente na sua relação com o mundo e com as coisas do mundo, mas também é, como os adultos, sensível ser pensante em formação, porque ambos estão em processos temporais languageiros. Para Larrosa (2004, p.

⁶ Ver Agamben (2005, p. 72).

185) a infância é a “absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo”. Nesse sentido, para o filósofo, na medida em que se torna um mistério para nós, que

encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar, nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la (LARROSA, 2004, p. 186).

O que nos coloca em relação *com* os pequenos é justamente a necessidade de acolher o novo. Para Arendt (2010) o novo não é apenas o nascimento de um novo ser, é também natalidade. É ela que irrompe com modos de ser e estar no mundo. Essa seria “a essência [do problema] que, na educação, é a natalidade, o fato de os seres humanos *nascere*m no mundo” (ARENDR, 2010, p. 23).

Acolher o novo para torná-lo parte de um mundo partilhado, exige do adulto uma abertura para o indizível, afinal a criança, em sua inexperiência, ainda não se comunica através da palavra. “Na educação se transmite um mundo simbólico através dos relatos e das narrações, um mundo atravessado de ficção que é necessário para que o ser humano possa configurar sua identidade” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 101). Esse é o compromisso da educação, sua abertura para acolher que “[...] o modo como distintas maneiras de dizer nos põe em distintas relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros” (LARROSA; SKLIAR, 2005, p. 26). Cada linguagem mapeia o mundo de modo diferente (STEINER, 2005). Ampliar nossa dimensão de saber implica ampliar o repertório de relações com o mundo, pois não ensinamos a linguagem, mas a relação com a linguagem, com os saberes.

A criança, em seus começos, o humano em sua infância, é capaz de romper com a estabilidade do signo, pois traz consigo, ao nascer, a possibilidade de começar. Em outras palavras a infância rompe com o signo pois traz a descontinuidade para a vida. É capaz de configurar, reconfigurar, significar e resignificar, assim como nós adultos, porém, em seu momento fundante estabelece um discurso que é comum – história da humanidade –, mas na mesma proporção distinto e configurador de um devir. Um discurso que se constitui na história, entre o tempo vivido e o tempo narrado, entre o real e o ficcional, na experiência de *conviver*. Afinal, “como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda *in-fante*, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 62). Experiência de constituir-se em linguagem, constituir um repertório linguageiro que imanta o mundo e as coisas do mundo de sentidos. Assim como a infância é a origem da linguagem, é também a origem da experiência,

já que a última é o que fomenta a significação ou, nas palavras de Agamben (2005), a compreensão da linguagem. A experiência, fruto da ação do humano no mundo, é a possibilidade de compartilhar invenções de sentidos no mundo. Portanto, a infância não é natural, universal e nem pode ser antecipada.

O que a criança significa, a partir de suas experiências, constituirá seu repertório e dará sentido a sua existência. Mas para isso precisa de tempo. A criança, em suas aprendizagens, passa por um lento processo de temporalização, seu tempo é de repetição, em que cada vez que faz de novo, faz diferente, e diferente é um fazer que se aprimora no tempo. Assim, o tempo torna-se condição necessária do aprender.

Nesse sentido, a experiência possibilita a ampliação de um repertório linguageiro capaz de gerar reelaborações que complexificam e significam as aprendizagens da criança. Reelaborar para a criança supõe reiteraões que não são meras repetições, mas sim processos de resignificar experiências que complexificam o vivido.

O eu, a singularidade, rompe com a uniformidade de uma língua. Na perspectiva que coloca Agamben, um discurso é estabelecido pela interação, pelo encontro, pela ação de um corpo no mundo, que constitui um mundo de significados e significações no corpo: valorações. Sentido que é incessantemente reconstituído por um corpo sensível no mundo, que constitui um mundo no corpo. Para Merleau-Ponty (2012), o corpo sensível é feito da mesma matéria que o mundo, o corpo em sua ação mundana, assim como significa o vivido, também promove a abertura para o mundo na tomada de decisões, na imprevisibilidade de começar-se no coletivo. De constituir-se em linguagem, em que humano e linguagem, são da mundaneidade. Operar com a língua, é estar em linguagem. A necessária cisão entre língua e discurso, surge como a possibilidade de aprender com o outro entre diferenças e semelhanças: entre o ser humano - igual - e o ser socialmente informado— singular (CSORDAS, 2008). Ser singular é admitir que “[...] a natureza do homem é cindida de modo original, porque a infância nela introduz a descontinuidade e a diferença entre língua e discurso” (AGAMBEN, 2005, p. 64). A cisão de que trata Agamben requer a ação no mundo, que a partir da experiência de abertura para o imprevisível, possibilita a constituição de uma singularidade.

Se a experiência é sempre de algo que não se sabe, a narrativa é memória do que já se sabe matizada pelo modo como se narra ou como é possível narrar. A narrativa, portanto não é linguagem, mas sim o processo de constituir-se em experiência no tempo e no espaço, em uma história coletiva, configurando uma singularidade no mundo e com o mundo. Merleau-Ponty (1999b, p. 16) diz que “ao mesmo tempo é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo”, aprender a habitá-lo. Aprender a tornar-se singular no

todo, para a ele pertencer. Essa é a marca da subjetividade para Larrosa (2002), àquela que constituímos no mundo e com o mundo, o saber que ultrapassa a informação. Em seus escritos traz a palavra e a voz enquanto constituintes de subjetividade: uma engendra a outra. Por isso sustentamos também a complexidade da linguagem com o estudo do autor quando diz “a voz, para dizer brevemente, não é outra coisa que a marca da subjetividade na linguagem” (LARROSA, 2008, p. 2). Assim, utilizamos a noção de subjetividade em Larrosa para referir e afirmar diferentes modos de dizer o mundo, de subjetivar o mundo: em dimensões.

Para Serres (2004, p. 43) a “aprendizagem mergulha os gestos na escuridão do corpo; aliás, os pensamentos também; saber é esquecer”. Entrar em linguagem, cindir semiótico e semântico, é o mesmo que ultrapassar o signo, é significá-lo, sabê-lo, para operar em linguagem. É linguajar e linguajar é inaugurar um mundo no mundo. Uma história, na história. É misturar uma história na outra, é tramar um fio com outro fio. Viver é processo incessante de aprender a refazer-se, assim como refazer-se é processo incessante de viver. Só podemos retomar porque já existe uma história, uma duração que, misturada com a experiência de cada um, que dura, e constitui uma memória do/no corpo, existe a possibilidade de reconfiguração, de rearranjar e reconfigurar mundos. A memória é a metamorfose. Portanto os modos de dizer sempre terão algo de outro.

3 ENTRE INFÂNCIAS E LINGUAGEM

Por se tratar de uma percepção do mundo é que a infância dura a vida inteira. A percepção na infância é dos começos, das primeiras vezes. E é aí que reside também a maior alteridade entre adultos e crianças: “não é simplesmente uma impossibilidade de dizer: trata-se, antes, de uma impossibilidade de falar *a partir de uma língua*, isto é, de uma experiência – através da morada infantil na diferença entre língua e discurso – da própria faculdade ou potência de falar” (AGAMBEN, 2005, p. 14). A alteridade está na impossibilidade do adulto aprender a linguagem: ele já sabe, somente a criança é que pode aprender. Para isso é preciso espera, é preciso tempo no mundo para experimentar sentidos no viver, pois o humano não pode entrar na língua como sistema de signos sem a transformar radicalmente em semântica, sem a constituir em discurso. Para Merleau-Ponty (1991, p. 43), “o sentido é o movimento total da palavra, e é por isso que nosso pensamento demora-se na linguagem. [...] na medida em que nos abandonamos a ela, a linguagem vai além dos ‘signos’ rumo ao sentido deles”.

Por isso, crianças e adultos compartilham as mesmas palavras, mas colocam sentidos distintos: é a relação com a (in)experiência da linguagem.

É da condição humana que cada criança que chega ao mundo tenha que aprender um patrimônio cultural de nomes e de regras, de obrigações e de interditos sociais que uma geração transmite à outra geração. Porém, apesar de aparentemente trivial, torna-se necessário reafirmar com Agamben (1999) que, antes de uma geração transmitir seja do que for à outra, tem de primeiro transmitir a linguagem. Processo de transmissão da tradição nada ordinário de aprendizagem, pois exige ser intencionalmente fundado pelos adultos e gradualmente conquistado pelas crianças. Movimento de interação que garante o processo vital de diferenciação entre as gerações, enquanto movimento entre a tradição e a inovação. “É sobre esta diferença, sobre esta descontinuidade que encontra o seu fundamento a historicidade do ser humano” (AGAMBEN, 2005, p. 64).

Assim, a compreensão de linguagem como experiência de um modo de estar no mundo (CSORDAS, 2008), como invenção de sentidos na convivência, emerge como resistência às abordagens educacionais que negligenciam a riqueza existencial do *ser-no-mundo* (MERLEAU-PONTY, 1999a). Implica afirmar a responsabilidade educacional de considerar a inseparabilidade entre corpo, mundo e linguagem enquanto ação que emerge da vida coletiva: processo social e cultural de constituir-se humano com outros. Ou seja, a experiência de iniciar-se em linguagem diz respeito a compartilhar mundos, mas também à possibilidade de inaugurar sentidos no *conviver*.

Talvez este seja o grande enfrentamento que os bebês e as crianças pequenas coloquem à pedagogia. Não se trata de julgar o que é adequado e o que é inadequado, mas sim reivindicar para cada criança a acolhimento adulto ao tempo que necessita para aprender a apropriar-se da linguagem. Ou seja, o acolhimento educacional à diferença temporal entre adultos e crianças nos modos *linguageiros* de participar da vida pública. Porém, nesse tempo necessário à conquista gradual da linguagem, como diz Merleau-Ponty (1999b, p. 24), a criança já “compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente”. A grande dificuldade pedagógica está em considerar que, na alteridade linguagem, são sempre as crianças as primeiras a aprenderem (AGAMBEN, 1999).

Abordar o tema da linguagem como experiência de pensamento, como abertura a diferentes percepções do mundo, nos coloca diante do desafio de perseguir outros modos de pensar as infâncias. Os inícios, ou os começos, podem ser constituídos de diferentes modos, podem ser conjugados de muitas maneiras, em diferentes dimensões, pois assim é a

linguagem. Ela não pode ser paralisada. E assim é o humano, feito de inventar-se em linguagem.

**TO START IN THE WORLD:
between childhoods and language**

ABSTRACT

To problematize the pedagogical conception of language as a representation of a world previously given, the essay discusses the instituted cultural and social condition of the language phenomenon fixated on the written or spoken word. This condition of privilege in the occidental educational conceptions puts babies and small children out of a “intellectual zone” considered relevant, since they're learning to get to know the adult world or words. Such process of exclusion is witnessed by the broad pedagogical simplification of the terms such as narrative, imitation, fiction, playful, imagination, given the disregard of the temporal and bodily experience of learning to be in language. In the contemporaneity, the fragmentation of the sounding, gestural, visual, oral and written language tends to assume the place occupied by the teaching of contents through the corresponding areas of knowledge. To find another way, we propose the broadening of the language phenomenon comprehension as a grammatical of the world through which we learn to inhabit the world and ourselves, a way to learn to say and say to yourself, to make the world intelligible in and from the encounter - generational and by pairs, which allows to share and to institute senses in the world and with the world.

Keywords: Childhood. Education. Language. World.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. **Ideia da prosa.** Lisboa: Edições Cotovia, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. Trad. Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1988.

BARBOSA, Maria Carmem. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

_____; RICHTER, Sandra R. S. Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas?. **Salto para o Futuro**, v. XIX, p. 25-30, 2009.

BÁRCENA, Fernando. **El delirio de las palabras**: ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder, 2004.

_____; MÈLICH, Joan-Cales. **La educación como acontecimiento ético**: natalidad, narración y hospitalidad. España: Paidós, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CSORDAS, Thomas. **Corpo, significado, cura**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**. 28(2), jul.-dez. 2003b, p. 101-115. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25643>>. Acesso em: dez. 2012.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Aprender de oído. In: **Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo**: leer, escribir y pensar en la Universidad, organizado por La Central en Barcelona durante abril de 2008.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19. p. 20-28, jan. fev. mar.abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____; SKLIAR, Carlos. Una lengua para la conversación. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Entre Pedagogía y literatura**. Miño y Dávila: Argentina, 2005.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

MÉLICH, Joan-Carles. **Filosofía de la finitud**. 2. ed. Barcelona: Herder, 2012.

_____. Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (comp.). **Experiencia y alteridade em educação**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____; MAGRO, C., GRACIANO, M., VAZ, N. (Org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1999a.

_____. **O visível e o invisível**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999b.

_____. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

RICHTER, Sandra. O sensível sob o admirar filosófico. **Educação e Realidade**, v. 30, p. 187-202, 2005.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

STEINER, George. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

Recebido em: 31 de maio de 2015.

Aprovado em: 18 de agosto de 2015.