

Questão 01

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, tem ganhado, especialmente a partir da década de 90, devido à Constituição de 88, o ECA de 90 e a última versão da LDB (1996), maior visibilidade no cenário educativo e crescente espaço na academia. A inclusão de crianças pequenas no sistema de ensino é fruto de longas lutas políticas e se apresenta como uma conquista de diversos setores da sociedade. Contudo, paralelo a esse processo, assistimos a emergência de alguns paradigmas que, longe de nos fazerem retroceder, nos incita a pensar: Como incluir as crianças pequenas no sistema de ensino sem submetê-las a um processo de escolarização (piedade)?¹⁾ O que pode a infância ensinar para a escola?²⁾ Como ensinar sem embrutecer?³⁾

Tendo como foco o trabalho com crianças, a Educação Infantil apresenta um desafio aos adultos, um encontro entre gerações novas e antigas, onde por um lado, a criança é um ser novo no mundo que tem capacidade de criação e invenção, e, por outro, o adulto, como representante do antigo, que deve auxiliar a inclusão da criança no mundo que já existia antes dela. (Arendt, "Entre o passado e o futuro") Nesta tênue linha, o trabalho docente exige uma ~~ética~~ ^{ética} no olhar: olhar para o outro e a firmá-lo como alteridade, sequer, ainda, um olhar para si como aprendiz. Por isso, afirma Madalena Freire ("Educação e o olhar das observações", 1976), é preciso focar a atenção em três pontos no cotidiano da Educação Infantil: nos aprendizados individuais e coletivos, na dinâmica do encontro e na coordenação e condução das experiências.

Neste sentido, Malaguzzi ("As cem linguagens da criança", 2008) salienta que o professor deve fazer "observações latitudinais", a fim de conhecer as crianças com as quais trabalha; seus interesses, suas inquietações, seus modos de conhecer, suas maneiras ^{viver} ~~de viver~~. É a partir disto que o professor, concebido como pesquisador, pode planejar as atividades de forma a estimular a criatividade das crianças. Na contramão do currículo prescrito, cujo foco ~~encontra-se~~ ^{encontra-se} nos objetivos previstos de manutenção - objetivos, majoritariamente, conteudistas - Louis Malaguzzi defende que a prática pedagógica

NOTAS:

- ① ABRAMOWICZ, Anete. "O direito da criança à educação infantil" (2003)
- ② KOLAN, Walter. "Infância, filosofia e estrangeiridade" (2005)
- ③ RANCIÈRE, Jacques. "O mestre ignorante" (2010)

Continuação da Questão 01

gica deve estar orientada pelo processo de aprendizagens, mais do que pelo produto.

Na esteira desse pensamento pedagógico, cuja potencialidade pode ser vista em Reggio Emilia, Rinaldi ("Construção do currículo emergente", 2008), concebe o planejamento como um método de trabalho que organiza os espaços, os materiais, o pensamento, as situações e as atividades. Compreendendo a criança como sujeito de direito, a autora afirma que a prática das atividades deve, por um lado, estar inserida no contexto das crianças e, por outro, deve não ter objetivos específicos pré-estabelecidos, mas sim hipóteses sobre possíveis desencadeamentos na própria atividade.

O trabalho com o currículo emergente torna-se um potente meio para fazer frente ao perigo da homogeneização da infância e, politicamente, permite a expressão da singularidade e a afirmação do sujeito enquanto potência criadora (Abramowicz, 2003).

Há, contudo, uma diferenciação importante a ser marcada no que tange ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, e os estudos de Maria Carmem Barbosa auxiliam nisso. Barbosa ("Por amor e por força", 2006) conceitualiza cotidianos como acontecimentos imprevisíveis do dia-a-dia, e rotina (de origem francesa "routine", definido como percurso, rota ou curso) como sistematizações do cotidiano, integrando o planejamento como eixo-norteador. A autora resalta a importância da rotina para a construção espaço-temporal da criança, ^{mas destaca a} ~~uma~~ ^{mas destaca a} necessidade de haver flexibilidade, para que possa haver uma prática mais potente porque mais atenta às demandas das crianças.

Torna-se interessante, pois, a cena descrita por Madalena Freire. A cena mostra, também, um paradoxo: a quebra de uma rotina, a repetição do novo e o novo ^{re-se} ~~repetição~~ ^{re-se} ~~repetição~~, ou, a ruptura da estrutura semiótica dual significado/significante, enquanto as crianças, surpresas, buscam encontrar novos sentidos para antigos gestos. A isto, Freire chama de "lógica do sentido" (conceito cujo nome há origem no livro), e afirma haver, aí, o pensamento não como re-conhecimento, senão como criação, e a aprendizagem não como assimilação, mas como, também, criação. Madalena Freire, ao propor essa ação, se coloca num lugar não de "professora-emburalhadora" (Rancière, 2010), mas de professora que busca olhar a prática com olhos que questionam, mudam, inventam - uma professora que devem-criança (Lichuan, 2005).

Continuação da Questão 01

O que se pode aprender com essa professora que traz a marca do "estranhamento" em sua prática? O que pode a "perda de sentido" na Educação infantil?

As perguntas aqui colocadas não têm pretensões de respostas, porque a resposta acabada a essas perguntas levariam ao risco de conacionar a prática pedagógica como "petição de Princípio"⁴ e a, de alguma forma, negar a potência do não-saber, como fazia Sócrates. A dúvida coloca o professor no lugar do aprendiz, que, como afirma Malaguzzi, com referências indiretas ao filósofo ateniense, é um aprendiz que deve aprender a cada instante, exceto a ensinar que a criança é capaz de aprender por si só, sem que alguém atribua sua capacidade. É por isso que Fosco e Louisa ("Resignificando a psicologia do desenvolvimento", 2008) defende que os professores devam estimular a criança a trabalhar sobre os paradoxos, porque eles levam ao desenvolvimento da criatividade e da liberdade.

Por fim, deve-se destacar que a prática pedagógica com crianças pequenas é um ^{exercício} ~~diálogo~~ democrático de relação com o outro, e que essa relação estimula a solidariedade de ^o ~~avancada~~ ^o compromisso de lutar contra políticas normativas e homogêneas que visam à conformação dos sujeitos.

4 CHARTONER, Stéphane. "Deleuze Pedagógico" (2010)

Questão 02

O pensamento sobre o papel da educação das crianças não é novo. Pelo menos desde "A República" de Platão, no séc. V a.C., há referência a essa questão. Para esse filósofo, essa é uma questão muito importante, pois as crianças são os adultos (cidadãos) do futuro. A educação como um projeto teleológico e de superação da infância - ou, ainda, de "minoridade", segundo temos de Kant, filósofo ~~o~~ marcadamente iluminista-racionalista que influencia muito o pensamento educacional moderno - esteve presente na maior parte da história da educação.

De raiz ~~galega~~ ^{galega}, a infância é marcada pela falta: "in" de ausência e fância de "fala" (num modo genitivo de língua latina). Infante é, pois, aquele que não fala, e precisa, portanto, do adulto para superar sua "deficiência".

Agulha (em Infância e Linguagem), contudo, parece abrir uma perspectiva potente. Para o filósofo, o homem só fala porque foi criança, a infância é, pois, condição de ^{experiência} ~~linguagem~~, potência de comunicação e criação, sem a qual não se pode fazer humanidade. Neste sentido, como pensamos as linguagens como experiências infantis?

Entendendo linguagem como comunicação, Benjamin ("Obras Escolhidas") afirma que é por meio dela e nela que o sujeito pode formar a si, juntamente com o outro - alteridade radical. Neste sentido, a narração, como elaboração do vivido, torna-se ~~uma~~ imprescindível. Por isto, para ele, a "linguagem infantil" é essencialmente narrativa, sob as marcas da repetição e do ato de imitação.

Na esteira de Benjamin, Gouvea ("Criança e Linguagem", ibid.), define linguagem como descoberta de si que, na relação com o outro, ^{constrói} ~~constitui~~ a partilha de experiências, e a ^{construção} ~~constituição~~ de subjetividades. Este partilhamento está na base do que Gouvea ("Brincando com palavras e as palavras como brincadeira", 2012) chama de abertura à troca de experiências, como trabalho sobre a formação de sujeitos criativos e autônomos.

Como uma dimensão da existência humana, pois, a linguagem se põe o que Bakhtin ("Marxismo e filosofia da linguagem") intitula "troca social", ~~pois~~ porque só se dá interação com o outro. Para o autor, toda fala, por exemplo, tem um remetente e um destinatário, e a comunicação só é possível se houver uma "atitude responsiva" (termo cunhado pelo autor) na relação eu/outro. Este outro pode ~~ou não~~ partilhar ou não das mesmas ideias, mas, de uma forma ou outra, ele ~~sempre~~ pode ouvir/interagir.

Continuação da Questão 02

a partir de ~~uma~~ ^{suas} perspectiva, afirmando a alteridade como uma ética de relação. Conforme reitera Guimarães (2011), todo objeto/palavra ~~tem~~ ^{tem} significado próprio, contudo a ação desloca ou modifica esse significado.

No que tange especificamente à criança, ~~ela~~ ^{ela} ~~tem~~ ^{tem} ~~seu~~ ^{seu} ~~próprio~~ ^{próprio} ~~pensar~~ ^{pensar}, ainda, em como ela constrói sentidos e como se apropria da linguagem. Ademais, torna-se imprescindível trazer à luz questões relativas ao papel do professor-adulto, "representante da antiga geração" (Arendt, "entre o passado e o futuro").

Assim como os autores acima mencionados, Vygotsky ("Pensamento e linguagem") compreende o ser humano como fruto da cultura, afirmando a estreita relação entre contexto social e desenvolvimento humano. Neste sentido, marcado pela leitura marxista que defende, na política, a intervenção como instrumento de transformação, Vygotsky constrói a ideia de "mediação" para pensar uma aprendizagem que ~~potencialize~~ ^{potencialize} as potencialidades da criança, e é, justamente, por meio da linguagem (inseparavelmente do pensamento) que a aprendizagem potencial torna-se real.

Entendendo que todo conhecimento é oriundo do âmbito sócio-cultural, o autor traz uma importante contribuição para afirmar o espaço escolar como locus privilegiado para criança conhecer e ampliar sua visão sobre o mundo. Por isso, Halaguzzi ("10 Anos com linguagem da criança") defende que a escola de Educação Infantil deve ser uma escola não só do saber, mas também da experiência. Em outras palavras, a Educação Infantil precisa trabalhar com toda a diversidade das linguagens das crianças, e não somente uma.

Na contracorrente de uma racionalidade científica, que concebe a infância como facta e a professora como aquela que deve desenvolver as funções cognitivas da criança (compreende, por exemplo, fez Piaget em "Psicologia e Pedagogia"), o DCNEI rompe com uma estrutura escolarizada e disciplinar da Educação Infantil, o apresenta ~~como~~ ^{como} um avanço em relação ao DCNEI. O presente ~~documento~~ ^{DCNEI}, fruto de grandes debates democráticos que envolve diferentes esferas da sociedade, traz uma concepção potente de criança, entendida que a brincar ~~deve~~ ^{deve} é uma linguagem de expressão e formação de (re)signi-

Continuação da Questão 02

ficção do mundo e que, neste processo, as interações são imprescindíveis

No cotidiano da Educação Infantil, cabe ao professor, por um lado, estar atento às manifestações (linguísticas e diversas) das crianças, por outro, ampliar o repertório delas. Cabe ressaltar que a escola tem o papel político de "tornar comum" aquilo que, de alguma modo, foi privatizado pela sociedade. A escola (do termo grego *skholé*; cf. Parvière, ^{1908/71} "Educação") é um ^{espaço} ~~espaço~~ onde há "tempo livre" para experiências aquilo que na família não seria possível (por ex., expressão corporal, música, dança, teatro etc.).

Por fim, é um ato político, ético e estético a diversificação do trabalho pedagógico, que entende a ^{criança} ~~criança~~ para além do cognitivo, a aprendizagem como criação (Deleuze, Proust e o signo) e a docência como experiência de si e do outro (Lacraix, "Pedagogia Profana", 2015). ~~Essa~~ a questão que se coloca aqui: o que pode o "tempo criança" do professor?

