



A infância analisa a educação básica

Anete Abramowicz^{1*} e Fabiana de Oliveira²

¹Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, Via Washington Luiz, km 235, São Carlos, São Paulo, Brasil.

²Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil. *Autor para correspondência.

E-mail: anetabra@ufscar.br

RESUMO. A discussão proposta por este artigo tenta compreender a infância enquanto uma categoria analítica que nos ajuda a pensar a criança no espaço da Educação Infantil e no Ensino Fundamental com vistas a apresentar algumas reflexões e também alguns desafios para a escola básica em sua forma de organização do tempo e do espaço a partir do conceito de infância. Nossa discussão partirá da compreensão da infância a partir de três eixos: 'tempo', 'experiência' e 'invenção'. Mostraremos de que maneira o conceito de infância deveria colmatar a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, para propor uma Educação Infantil que implemente e não impeça o exercício da infância.

Palavras-chave: criança, educação, tempo, invenção.

The concept of childhood analyzes the basic education

ABSTRACT. Current discussion deals with an understanding of childhood as an analytical category that visualizes the child within early childhood education and elementary education to provide reflections and challenges for the school in its endeavor to organize time and space as from the concept of childhood. The understanding of childhood will be undertaken from the three-fold axis of time, experience and invention. The essay will show how the concept of childhood should address early childhood education to primary education and investigate a type of early childhood education that would implement and not prevent the exercise of childhood.

Keywords: child, education, time, invention.

Introdução

A discussão proposta por este artigo visa a compreender a infância enquanto uma categoria analítica que nos ajuda a pensar a criança no espaço da Educação Infantil e no Ensino Fundamental com vistas a apresentar algumas reflexões e também alguns desafios para a escola básica em sua forma de organização do tempo e do espaço a partir do conceito de infância.

Nossa discussão partirá da compreensão da infância a partir de três eixos: 'tempo', 'experiência' e 'invenção'. Uma infância de um tempo, de uma experiência e de um pensamento atravessado pela invenção. O artigo indefinido – 'uma/um' – nos ajuda a pensar a característica plural e devolver o caráter de multiplicidade presente no tempo, na experiência e na invenção que se encontram, ou devemos criar as condições para que se encontrem na infância. Ou seja, o 'um' e/ou 'uma' se opõe a ideia de 'a' e 'o' – artigos definidos – que carregam a ideia de único/a e universal.

Na perspectiva teórica a qual nos propomos a discutir, 'uma infância' deve ser entendida em sua contemporaneidade para nos ajudar a pensar

'formas-outras' em relação à organização do tempo, da vivência enquanto experiência e de um pensamento que não se pauta só em representações, mas em uma imagem de pensamento que se coloca sob a perspectiva da invenção. O pensamento e 'uma infância' mantêm afinidades. Imagem de pensamento é um 'conceito' de Deleuze (1988). A partir das aulas de Claudio Ulpiano (1995)¹, nas quais ele afirma que para Deleuze todas as filosofias – Platão, Hegel, Aristóteles, Kant – não importa qual o filósofo, todos eles colocam o pensamento como uma atividade positiva que busca um alvo, alcançar alguma coisa: seja alcançar a verdade, desvelar o real etc. Ou seja, a atividade positiva do pensamento é alcançar um alvo. Então o pensamento, se equipa para dar conta deste objetivo, desta tarefa, alcançar um alvo.

Mas, em todas as filosofias existe o que se denomina o negativo do pensamento. Todas as filosofias marcam o que seria o negativo do pensamento. O que é que o negativo ameaça? Ameaça o pensamento! O falso ameaça a verdade; a

¹Há várias aulas que podem ser acessadas no site do Grupo de Estudos do Claudio Ulpiano: <http://www.claudioulpiano.org.br/>.

ignorância ameaça o pensamento. Então, em função dessas ameaças que os negativos produzem sobre a sua prática de pensamento, os filósofos criam o que se denomina método. Então o que é o método? O método é para enfraquecer, afastar o perigo do negativo, afastar a possibilidade de não pensar. Evidente que para cada filósofo o negativo é definido de determinada maneira, a ignorância, o erro, a consciência etc. Para este artigo não importa esta questão, mas nos interessa tomar a ideia de que cada concepção lida com seus métodos e com suas definições sobre o perigo do negativo. O método seria, portanto uma maneira de afastar-se do erro, do engano, do falso. Deleuze vai propor uma nova forma de imagem de pensamento, que não é fazer a história da filosofia, apesar de haver inúmeros livros escritos por ele sobre Kant, Nietzsche etc., segundo ele o pensamento não busca apaziguamento; nem mesmo afastar o perigo do negativo, o que ele busca é exatamente a conquista, a criação e a invenção² (ABRAMOWICZ, 2011). Portanto, pensar na perspectiva que adotamos é inventar e não repetir, repertoriar, desvelar, impedir o erro, buscar a verdade etc.

Uma infância se caracteriza e mantém proximidade com o acontecimento, com a criação, a invenção, com a experiência e com uma noção alargada do tempo. Uma infância tem possibilidade de experimentar o tempo, que de certa forma a pós-modernidade que vivemos ‘nos roubou’. Vivemos na contemporaneidade uma relação diferente com o tempo, experimentado o que quase todos dizem ‘não temos mais tempo’. Vivemos um tempo do imediato, do instantâneo, a partir da internet nos deslocamos imediatamente e já estamos em outro lugar, como se o tempo tivesse perdido a textura e a duração.

Assim, uma infância pode ensinar à escola básica que sua atividade precisa estar atrelada a um tempo que parece generoso e alargado, necessário para a invenção, para o exercício do lúdico, do imprevisível, da imaginação, da curiosidade infantil imprimindo um pensar e um agir pautados nas diferenças que se manifestam nas muitas linguagens infantis, pois como nos coloca Loris Malaguzzi (EDWARDS et al., 1999) ‘a criança é feita de cem’.

Uma infância também se constitui pela experiência das diferentes linhas³ que nos atravessam entre elas as etnias, raças, sexualidades e classes sociais que estão presentes no ambiente escolar.

Assim como pelas culturas produzidas pelas crianças, nas diferentes formas de questionar o mundo, de realizar experiências e do próprio ato de aprender a conhecer. Estes movimentos requerem a organização de um tempo e de um espaço que contribua para que as crianças tenham a oportunidade de inventar, de criar e ao mesmo tempo, de se (re)inventarem e de recriarem em um movimento que gera afetação de um encontro entre as próprias crianças e também entre os adultos que podem aprender com a experiência inventiva presente na infância e que é a atividade central da Educação Infantil. Ou seja, a Educação Infantil tem por função alargar o espaço da experiência da infância que é criação, na medida em que o espaço da criação também necessita ser produzido, em uma espécie de produção da produção do espaço de criar.

Este entendimento da infância não se pauta em um período cronológico, pois a experiência não é finita. Assim, adultos e crianças podem viver esta experiência da infância e do pensamento como invenção, para além da linguagem, da arte, não importando a idade, é uma espécie de des-idade. Sob a perspectiva filosófica daqueles que pensam a infância como experiência, a infância atravessaria ou não a todos, inclusive as crianças. Há uma frase exemplar de Deleuze que diz:

Envelhecer não é permanecer jovem, é extrair de sua idade as particularidades, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude desta idade (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 70).

Ou seja, ao se tomar a infância como experiência há que extrair de si próprio em qualquer idade os fluxos de uma crianceria. Crianceria é uma palavra utilizada pelo psicanalista Chaim Katz, a que ele dá o seguinte significado:

[...] crianceria onde afetos se recusam à inscrição, afetos errantes em seus encontros, afetos-criança. Afetos que não se querem prisioneiros de algum sistema. Nem de si próprios, em busca do novo e criativo, permanentemente (KATZ, 1996, p. 93).

É o que Deleuze denominou ‘devir-criança’ como uma forma de resistência aos agenciamentos empreendidos pelos adultos. É esta infância crianceria que temos que extrair de nós mesmos, e também nas crianças e promovê-la na Educação Infantil (ABRAMOWICZ, 2011).

O presente artigo se agrega a muitos outros já realizados que vão no sentido contrário à ideia de ‘natureza infantil’, genérica e supostamente universal, partindo do pressuposto de que essa ideia foi produzida e que, conseqüentemente, também produz um tipo de criança e um tipo de infância.

²Aula: Imagem e pensamento (UPIANO, 1995).

³Linhas no sentido de ser ao mesmo tempo as singularidades que inpletimos, ou seja, nossas diferenças: étnica, religiosa, racial, cultural, de gênero etc, ao mesmo tempo, o que une e tece um espaço social.

A reflexão toma como matriz analítica a crítica às teses de que a ideia de infância vem carregada de um sentido negativo em relação à condição infantil, pois esta condição confere à criança um lugar 'menor' que lhe acarreta uma falta de razão, uma falta de acabamento que a torna um ser que se deixa levar pelas paixões.

Isso pode ser explicado historicamente, pois a compreensão da infância pela Pedagogia influenciada pela Filosofia e a Psicologia imprimiram um conceito negativo à infância, pois esta foi considerada como um período que logo deve ser ultrapassado, um tempo de debilidade, fragilidade, dependência e imaturidade. Assim, a escola teria como uma de suas funções tirar a criança dessa condição, sendo por isso, '*In-fans*', aquele que não fala por conta de sua minoridade.

Nesta visão, a criança ainda não 'é' ela precisará 'tornar-se', pois é considerada um vir-a-ser do adulto. O adulto é o modelo a ser seguido e a educação é vista como processo de purificação, ou civilizatório para tirar a criança deste estado inferior. Há, desde o início, presente na concepção escolar uma forma, um modelo a alcançar.

Essa forma de compreensão passou a ser questionada e, tivemos novos discursos sobre a infância retirando-a deste lugar 'menor', 'subalterno', 'dependente' e 'submissa' e colonizada pelo mundo social do adulto, ou seja, o pensamento precisou de uma concepção afirmativa da infância e do protagonismo infantil.

No livro *Assim falou Zarathustra* de Nietzsche (1978), as crianças foram consideradas em sua positividade na medida em que ele considerou a criança na descrição das três metamorfoses do espírito como sendo o último estágio do espírito humano, quando o homem chega à criança, é um novo recomeço, não mais o camelo que carrega o fardo da história e dos valores, nem mesmo o leão que diz não aos valores, mas a criança que inaugura o novo. Uma positividade se instaura no pensamento por meio da filosofia ao olhar a criança. Em Agamben, filósofo italiano contemporâneo que retoma a analítica foucaultiana e nietzscheana, a infância será para ele a única possibilidade de configurar história, pois designa o momento de entrada na linguagem, sem a qual nem chegaríamos na adultice como diz Kohan (2007), a partir de Agamben. Que é toda uma linha de pensamento na qual temos compartilhado que pensa a infância como positividade. A infância, em Agamben, é primeiro e é a possibilidade de se chegar ao adulto e constituir linguagem, por isto para esta vertente, a infância ao invés de ser um momento da 'sem fala' segundo sua etimologia, é a única possibilidade de

constituir fala, pois se a linguagem não se constitui na infância, será muito difícil de constituí-la como adulto (KOHAN, 2007).

Giorgio Agamben, particularmente na obra *Infância e história*, mostra-nos muito sugestivamente, que, se bem é verdade que a infância é a ausência de linguagem, não é menos verdade que a adultícia é a ausência da possibilidade de se inscrever na linguagem, porque já se está dentro dela, ou porque se impossibilitou de entrar durante a infância. Em outras palavras, se tirarmos os casos excepcionais, são sempre as crianças e não os adultos que aprendem a falar. Quem entra na linguagem pela primeira vez é a infância, a aprendizagem da linguagem está ligada à disposição infantil, ao abandonarmos a infância, deixamos a possibilidade de entrar na linguagem (KOHAN, 2007, p. 122).

Neste sentido, este artigo se propõe a apresentar algumas reflexões e também alguns desafios que a escola de Educação Infantil em sua forma de organização do tempo e do espaço pode vir ter e a impactar o Ensino Fundamental a partir da discussão do conceito de infância.

Desde o ano de 2006, com a Lei n.º 11.274/96 (BRASIL, 2006), foi instituída a escolarização obrigatória de nove anos prevendo uma entrada progressiva, até 2010, das crianças no Ensino Fundamental a partir de seis anos de idade. O Ensino Fundamental de nove anos constituiu-se em uma política pública que alterou o sistema de ensino que antes tinha a duração de oito anos obrigatórios. A proposta ampliou o tempo de permanência da criança no Ensino Fundamental, foi uma medida que visou dentre um de seus objetivos, o de servir como um mecanismo de redução do fracasso escolar, com a ampliação do direito universal à educação, entre outros.

Devemos considerar que esta passagem das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental trouxe implicações importantes para a escola, pois esta precisou acolher esta criança a partir de sua especificidade. Isso deveria ter trazido uma nova organização curricular, da rotina escolar, da prática avaliativa, das propostas pedagógicas, das metodologias etc.

Neste sentido, a Educação Infantil poderá contribuir com essa reflexão a partir da discussão que faremos de outra concepção de infância, e é claro, não temos a pretensão de esgotá-la, mas de torná-la mais visível a partir das 'possibilidades-outras' que esta nova concepção pode nos levar, ou seja, a própria infância como possibilidade para pensarmos a educação das crianças de zero a dez anos, já que Educação Infantil e Ensino

Fundamental não devem caminhar apartados na sua compreensão de criança e infância, ou mais que isto, é o conceito de infância que deveria colmatar a Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

A Pedagogia e a infância: de um 'vir-a-ser' para a criança que 'já é'

A nova consideração conferida à criança possibilitou a criação de novos campos de saber sobre a infância no interior das denominadas Ciências Humanas. A criança tornou-se um objeto de saber justificando assim, a proliferação de tantos discursos buscando a produção da verdade por meio de práticas de ciências. A invenção da infância está atrelada ao desenvolvimento dos discursos e da verdade na disputa pelo conhecimento.

Algumas vertentes da Pedagogia, da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia nos levaram a considerar as crianças e, sobretudo, a infância como uma categoria universal e singular, desconsiderando as variações entre as crianças impregnando-nos de um modelo 'ideal' do que é ser criança e ter uma infância. Estas teorias tornaram-se referências no pensamento educacional, na formatação da criança enquanto um ser sociável, saudável, educável, cidadã e produtiva, ou seja, a criança civilizada enquanto um 'vir-a-ser' do adulto.

A Sociologia e um determinado conceito de 'socialização', a Psicologia em uma de suas vertentes atreladas ao conceito de 'desenvolvimento' e a Filosofia Clássica com o conceito de 'corrupção da natureza infantil' imprimiram um conceito negativo à criança como um ser frágil, dependente, imaturo e demarcando a infância como um período que logo deve ser superado e também de preparação para a vida adulta.

Os sociólogos se voltaram para o estudo das influências desta socialização na vida das crianças, especialmente a sociologia da educação, permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana⁴ de socialização que seria a imposição dos valores adultos sobre a criança levando estas a permanecerem no silêncio, 'mudas', ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto.

A socialização seria um processo de integração de um indivíduo a uma dada sociedade ou grupo particular levando a uma assimilação/incorporação das formas de agir, pensar etc, colocando a primazia do social sobre o individual, como um tipo de condicionamento.

Bernard Charlot, em uma antiga obra denominada *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, mostrou que a

ideia de infância nos filósofos vem carregada de um sentido negativo em relação à condição infantil, pois esta condição confere à criança um lugar 'menor' que lhe acarreta uma falta de razão, uma falta de acabamento que a torna um ser que se deixa levar pelas paixões, pelo mal.

Esta ideia está baseada na questão do 'pecado original', por isso, ela nasce má, corrompida, é 'natureza pura', é instinto. A educação vem para controlar essa não domesticação infantil. Essa corrupção pode ser explicada pelo fato de a criança ainda não ser um homem-adulto, por isso está sempre próxima do mal.

A criança nesta perspectiva nunca pode deixar de enganar-se, pois é uma consequência da sua própria condição 'menor' em razão da sua própria natureza que se faz submissa aos sentidos e desejos. A imagem da criança é representada pela perversidade, impulsividade, desordem etc.

Neste sentido, de acordo com Charlot (1983) na história da filosofia, a criança foi durante muito tempo entendida como negatividade, se tomarmos a pedagogia tradicional, por exemplo, a infância é, então, interpretada com referência a tudo que se passa como antítese da humanidade verdadeira: a animalidade, a selvageria, a morte (preferível à infância, segundo Santo Agostinho)⁵, a doença (Aristóteles), a loucura (Platão). Se a infância é assim rebaixada é porque a humanidade é idealizada: a infância é definida por oposição à sabedoria e à santidade. Comparada com esses estados, ela é um quase nada, é uma pura insuficiência... A insuficiência, a negatividade, a corrupção da criança fundam, na pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção. A criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo.

Ao tomarmos a organização da Pedagogia, segundo Charlot (1983), esta se constitui a partir desta perspectiva da corrupção da natureza infantil quando tratamos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova. A diferença é que para uma delas esta corrupção é primeira, pois considera a natureza humana 'naturalmente corrompida' e para a outra, esta corrupção é de segunda ordem, pois se trata de uma corrupção ocasionada pelo social, já que proclama uma inocência original e procura proteger a natureza infantil. Assim, temos, respectivamente, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

⁵Durante longos séculos, a teologia cristã, na pessoa de Santo Agostinho, elaborou uma imagem dramática da infância. Logo que nasce, a criança é símbolo do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original. Em a Cidade de Deus (AGOSTINHO, Livro XII, cap 22-). Santo Agostinho explicita longamente o que entende por 'pecado de infância'. Descreve o filho do homem, ignorante, apaixonado e caprichoso: "[...] Se o deixássemos fazer o que lhe agrada, não há crime que não se precipitaria" (BADINTER, 1985, p. 55).

⁴A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social" (DURKHEIM, 2011, p. 53-54).

A psicologia do desenvolvimento, especialmente em Piaget, é um dos campos científicos de grande influência no desenvolvimento de uma concepção de criança e infância e que afeta diretamente a pedagogia. A pedagogia nasceu e ganhou legitimidade após a produção do sujeito infantil e entende a criança como um ser educável e a infância consequentemente como uma infância sociável, educada/escolar.

A infância foi e ainda continua sendo concebida tradicionalmente a partir de uma perspectiva psicológica que é centrada na noção de 'desenvolvimento' e considera que a infância é um fenômeno universal e biológico, que se desenvolve na direção daquilo que se almeja: o adulto, e se desconsidera seu contexto e sua produção cultural em detrimento do seu desenvolvimento físico e emocional e de sua aprendizagem concebida como progressiva e linear.

Essa perspectiva não considera a significação social da infância em detrimento dos aspectos biológicos e psicológicos. Esse entendimento da infância, por meio das perspectivas biológicas, produz necessidades específicas e universais desconsiderando as variações entre as crianças. Sendo assim, essa perspectiva predominantemente biológica tem considerado a criança como um ser imaturo, dependente, imperfeito, incompetente etc., tudo que esteja ligado a uma negação da criança que é compreendida a partir de um 'vir a ser' do adulto. A ideia de criança e infância é colonizada pela ideia de adulto, por isto a escola coloniza a pré-escola. São os adultos que criam uma ideia de infância, sem que as crianças possam interrogar esta infância.

É neste sentido que Charlot (1983) buscou mostrar que o conceito de infância não é um conceito de base para a pedagogia, pois foi possível analisar segundo o autor, toda a ideologia pedagógica sem a presença da noção de infância entre seus conceitos-chave, pois esta seria uma noção derivada, pois a pedagogia não seria essencialmente uma teoria da infância, mas sim, uma teoria da cultura e de sua relação com a natureza humana (CHARLOT, 1983). Ou seja, a pedagogia abandonou o conceito fundamental que é a infância.

Essa questão sobre a suposta 'natureza infantil' sempre esteve relacionada à Pedagogia na sua possibilidade de tirar a criança do seu estado 'inferior', 'menor' que a infância carregaria e, consequentemente, como aponta Kohan (2005), essa discussão sempre esteve relacionada à emancipação da infância, e esta emancipação foi pensada como algo que se daria por meio da educação, sendo considerada a salvação das crianças de seu estado de selvageria a partir da Filosofia Clássica.

Para Kohan (2005), a emancipação não é algo que conferimos à pessoa, pelo contrário, é um movimento que a própria pessoa realiza. Neste sentido, uma educação emancipatória é aquela que também possibilita ao próprio indivíduo emancipar-se, libertar-se.

Kohan sintetiza qual seria a tarefa do educador a partir das palavras de Deleuze:

[...] a tarefa do educador não é vasculhar os arquivos familiares, não é se interessar por sua própria infância. Ninguém se interessa por isso. Ninguém digno de alguma coisa se interessa por sua infância. A tarefa é outra: tornar-se criança através do ato de ensinar, ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância. Eis a tarefa da educação (KOHAN, 2005, p. 254).

É nesta direção que apresentaremos, a seguir, o movimento que temos encontrado contemporaneamente de questionamento e produção de novos discursos sobre a criança e a infância retirando-as deste lugar 'menor', 'subalterno', 'dependente' e 'submisso' ao mundo social do adulto que as encerrou por um longo período em um entendimento até então que prevalecia sobre os conceitos de socialização, desenvolvimento e natureza infantil.

Uma infância do tempo, da experiência e do pensamento como invenção: questionamentos à Pedagogia e à escola de zero a dez anos⁶

Em resposta a um modelo impositivo de socialização que viu a criança passivamente sendo socializada pelo adulto, tal modelo foi questionado, especialmente a partir dos anos de 1990, como fortalecimento da sociologia da infância. Esta sociologia parte agora da possibilidade da criação de um modelo interativo que nos apresenta e que entende a criança como um ator social que age, se socializa, experimenta, negocia e cria culturas e que, portanto, sua infância é variável.

A inversão do discurso da negatividade atrelado à infância far-se-á pela consideração das crianças como atores sociais e não como meros componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos e que possuem a capacidade de atribuir sentido às suas ações e ao mundo que a rodeia. A infância é concebida como uma categoria social de tipo

⁶Consideramos o recorte de zero a dez anos por considerarmos a especificidade do trabalho na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ciclo) visando caracterizar à criança, e não o aluno, no sentido estrito do termo. Há outros autores que adotam esta extensão. Entre eles: Campos (1999, p. 128, grifo do autor): "Esse é um dos motivos pelos quais adoto a expressão 'professores de crianças de 0 a 10 anos', porque, afinal, é disso que se trata quando pensamos no que prescreve a nova LDB, ao incluir a educação em creches e pré-escolas na educação básica e ao definir o mesmo tipo de formação para os professores que atuam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental." Rocha (2000), também adota de zero a dez anos, entre outros.

geracional que liga às crianças aos seus contextos socioculturais e que é marcada pelas diferenças de gênero, sexualidade, classe social, raça e etnia. Ou seja, o conceito de geração possibilita entender o caráter relacional do conceito infância, pois pretende pensar a relação entre a infância e a idade adulta. Desta forma, o conceito de geração estabelece ao mesmo tempo o adulto e a criança, sem hierarquias.

Estas novas perspectivas consideram a perspectiva da criança, sua novidade, sua imprevisibilidade, suas invenções e curiosidades. A criança é força, é potência, é movimento e isso exige repensar nossas escolas que se fundam em uma concepção escolarizada no atendimento da criança de zero a dez anos, de uma infância passageira e isso vem sendo questionado por muitos pesquisadores da infância.

Precisamos construir uma concepção de criança e de infância que não seja prisioneira da noção de desenvolvimento e de socialização a partir de uma dada cultura e que não esteja presa à forma-homem dominante: homem, branco, adulto, heterossexual, cristão. A construção da criança enquanto cidadã passa por esse projeto da forma-homem, pois é preciso moldá-la, controlá-la e, até mesmo, adestrá-la. A escola também se funda na concepção de que as crianças são ‘selvagens’ e desprovidas de saber.

Precisamos pensar a criança e a infância a partir de outras bases, bases estas, pensadas a partir das diferenças. Esta infância que tentamos o tempo todo capturar resiste e nos escapa, em um movimento incessante de se reinventar.

Nessa reflexão sobre o significado do que seria uma forma de olhar o mundo a partir do viés infantil, Teixeira et al. (2006) discutem a importância de um olhar que olha sempre como se fosse pela primeira vez e essa capacidade, alguns de nós adultos perdemos na nossa necessidade insaciável de nomear, de explicar. Teixeira et al. (2006) nos falam de um olhar que simplesmente olha e neste sentido, podemos estabelecer uma relação com Deleuze que propõe um ‘pensamento sem imagem’, um pensamento avesso às formas, às representações, totalmente limpo, esvaziado.

A infância enquanto metáfora da ‘fronteira’ que segundo Agamben

[...] é verdade que os seres fronteirços e as crianças o são por natureza, são seres em trânsito para outra coisa. E essa ‘outra coisa’ implica, por definição, uma referência à alteridade (AGAMBEN, 2005, p. 62, grifo do autor).

Essa alteridade enquanto ‘outra coisa’, abre-nos a possibilidade de pensar que essa infância tem a possibilidade de ‘devir outra coisa’ de tudo que o

mundo adulto lhe oferece. O devir está associado às ideias de experiência e de exploração de novas possibilidades, de se pensar a partir da alteridade a forma-homem, é um processo que não reivindica um estado identitário, mas que evoca uma indiscernibilidade na qual “[...] não seja possível distinguir-se de ‘uma’ criança [...]” (JÓDAR; GOMES, 2002, p. 35, grifo do autor). O artigo indefinido ‘uma’ está sendo usado como uma forma de quebrar qualquer generalidade, tratando-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada.

O devir é processualidade, experimentação, indiscernibilidade, acontecimento, é o novo, é o intempestivo (de acordo com Nietzsche), é movimento de forças, é também minoritário. O termo ‘minoritário’ não se refere à quantidade, mas a possibilidade de devir, à possibilidade de escapar das redes hegemônicas de sentido e de poder e dos modos de ser.

A infância consegue fazer ‘devir outra coisa’ as noções binarizantes de adulto/criança, pois difere do modelo homogeneizante da figura molar por excelência e, por isso, pode se configurar como uma potência micropolítica, mas sua potência provém do que ela souber criar. Uma minoria “[...] não tem modelo, é um devir, um processo [...]” (DELEUZE, 1992, p. 214).

Nesta concepção, a criança, é um exercício permanente de potência que não está de acordo com uma cronologia, mas que é distinta do mundo adulto. No entanto, estão sempre sujeitas à captura procurando fazer delas um ‘pré-adulto’, ou seja,

[...] uma destinação à inscrição social normativa, eis o que não apenas a vida social em geral e a do Ocidente em especial, bem como as grandes teorias, tentam nos impor (KATZ, 1996, p. 91).

A infância ‘crianceria’ que temos configurado pode ser também encontrada num adulto, pois é multiplicidade, procura incessante de novos mapeamentos, diferença enquanto experimenta a vida, que é experimentada, segundo Katz quando

[...] em nossos encontros afetivos, somos todos devir-criança, em cada adulto se encontra uma crianceria que aceita composições permanentemente longe do equilíbrio (KATZ, 1996, p. 95).

Não é possível ‘ser crianceria’, mas ‘estar crianceria’ que se configura não como um estado, mas como uma possibilidade de experiência. Neste sentido, de acordo com Agamben, a infância é uma experiência muda, ‘in-fância’:

[...] como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre o humano e o linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele

tenha sido e seja ainda in-fante, isto é experiência (AGAMBEN, 2005, p. 62).

A ausência nesta perspectiva não significa falta, carência, mas é a própria condição. O conceito de infância proposto por Agamben têm duas consequências principais na forma de concebermos a infância:

[...] ela deixará de estar necessariamente associada às crianças, e a sua visão concomitante como seres humanos pequenos, frágeis, tímidos. Por outro lado, ela passa a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar a idade (KOHAN, 2005, p. 246).

Toda essa reflexão sobre a infância nos leva a outra compreensão da noção de tempo que está na contramão da ideia de ‘tempo da infância’ enquanto aquele período caracterizado apenas pelas noções de desenvolvimento e socialização, mas como uma possibilidade de se manifestar apesar dessas formas de codificação que levam à captura das possibilidades que a infância já carrega por si própria desde o princípio. Por isso, devemos parar para pensar sobre algumas questões que as noções de infância e tempo nos trazem: que tipo de subjetividade esta infância questiona? Quais as novas formas de subjetividade que a potência da infância pode carregar?

Neste sentido que Pelbart traz a discussão sobre o tema da subjetividade contemporânea a partir do que ele denomina de tríplice determinação sendo

[...] a forma-homem historicamente esculpida, as múltiplas forças que batem à porta e põem em xeque essa mesma forma-homem, e a ideia do experimentador de si mesmo (PELBART, 2000, p. 13).

A infância enquanto tempo de um ‘experimentar-se’ que está dentro da noção de ‘temporalização’ utilizada por Jean Laplanche e citado por Pelbart e que diz respeito “[...] ao movimento pelo qual o humano engendra e cria seu próprio tempo [...]” (PELBART, 2000, p. 127).

Assim, a infância não estaria carregada do presente que a encerra em uma imagem do tempo na sua impossibilidade de ser, pois ainda é uma possibilidade do tornar-se humano, mas totalmente dentro do movimento da experimentação de um tempo que lhe é contemporâneo e que borra as fronteiras do presente para se firmar em ‘acontecimentos’. Acontecimentos de um tempo que de acordo com Deleuze

[...] desvincula o presente da sua atualidade, não sendo possível separar presente, passado e futuro, pois tudo isso é transbordado num acontecimento

‘simultâneo inexplicável’ (PELBART, 2000, p. 177, grifo do autor).

É neste sentido que nossa reflexão caminha visando a defender as potencialidades da infância para se pensar a escola da infância e, conseqüentemente a educação básica, pois é a infância que colmata os dois níveis de ensino e nos indica sob qual perspectiva a escola deve caminhar: a invenção. Deleuze (1992) se pergunta: o que pode o pensamento contra todas as forças que ao nos atravessarem nos querem fracos, tristes, servos e tolos? Deleuze não cessou de dar a esta inquietante pergunta uma resposta alegre: criar. O pensamento pode conquistar algo que seja inventivo e novo e é preciso incentivar desde a mais tenra idade o pensamento que é totalmente afim com a criação. Ou seja, criar com as crianças é pensar (ABRAMOWICZ, 2011).

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi o de pensar a escola a partir da recuperação da positividade do conceito de infância já que o projeto de construção por parte da Pedagogia de produzir a criança emancipada, cidadã, sociável passa pelo projeto da forma-homem que é preciso moldá-la, controlá-la e, até mesmo, adestrá-la, e pela ideia de infância que deve passar.

Agamben toma como base a infância e não o que ela poderá se tornar, mas somente em deixar que as crianças sejam crianças. Isso se torna possível em Agamben quando ele faz a grande inversão de que há toda uma positividade na ausência de linguagem da criança, pois ao mesmo tempo lhe confere a possibilidade de ser a primeira a entrar na linguagem.

Experimentar e explorar a própria infância como um modo diferente de se pensar a Pedagogia e a própria criança, tendo como base somente a infância proposta por Agamben, enquanto experiência para uma educação das crianças de zero a dez anos.

Pensar a criança a partir dessas diferenças é retirá-la do efeito da técnica exercida sobre seus corpos que as homogeneizam em nome da preservação de sua vida e, ao mesmo tempo cria os desviantes. É retirá-las dos regimes de verdade que produzem um tipo de infância universal e que impossibilita pensar a criança enquanto um ‘sujeito da experiência’ que vive situações, acontecimentos, é encontro, é afetação, é exposição a isso tudo. Assim são as crianças, pura potência, diferença e também experiência.

E assim, deixamos uma indagação à escola que acolhe a criança de zero a dez anos: qual é o espaço da infância desta escola?

A infância pode ser uma forma de opor-se ao poder sobre a vida. A infância em suas experimentações efetua-se, acontece em um tempo mais generoso, por ser mais estendido, mais largo, já que é um tempo vinculado ao acontecimento, à criação. Um tempo que não se submete ao tempo imposto pelo poder e pelo capital. Já que é disso que se trata, o poder e o capital impõem um funcionamento ao corpo e à vida, subjetivando e submetendo todos no interior de uma mesma lógica. A escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias, expandir às possibilidades de infância. Desse modo, há de se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância (ABRAMOWICZ et al., 2009, p. 195).

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 20, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2012.
- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: GOULART, A. L. F.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- AGOSTINHO. **A cidade de Deus**. 7. ed. Trad. Oscar Paes Lemes. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado**. O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei n. 11274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 7 de fevereiro de 2006.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para as crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Revista Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 126-142, 1999.
- CHARLOT, B. A idéia de infância. In: CHARLOT, B. (Org.). **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 99-149.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Suely Rolnik Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- JÓDAR, F.; GÓMEZ L. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Revista Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 31-46, 2002.
- KATZ, C. S. Criançeria: 'o que é ser criança'. **Cadernos de Subjetividade**, n. esp., p. 90-96. 1996.
- KOHAN, W. O. **Infância**: entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Lisboa: Publicação Europa América, 1978.
- PELBART, P. P. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n. 22, p. 1-10, 2000.
- TEIXEIRA, I. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ULPIANO, C. **Aula**: Imagem e pensamento, 1995. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=1725>>. Acesso em: 24 out. 2012.

Received on April 25, 2013.

Accepted on May 17, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.