

UMA REFLEXÃO SOBRE A SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

A REFLECTION ON SUBJECTIVE IN CHILD EDUCATION

UNA REFLEXIÓN SOBRE EL SUBJETIVO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Tatiane Priscilla Caires²
tatiprica@yahoo.com.br

Márcia Aparecida Amador Mascia³
marciaam@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo ampliar as possibilidades de análise e reflexão sobre as práticas de subjetivação nas escolas de Educação Infantil. O trabalho se sustenta a partir das experiências da autora, enquanto professora, e de pesquisas bibliográficas sobre as escolas italianas de Reggio Emília. O referencial teórico está pautado, sobretudo, nas concepções foucaultianas e autores que se utilizam desta mesma abordagem, como Deleuze, Gore, Larrosa, Pêcheux. A partir deste trabalho é possível concluir que, a educação da atualidade depara-se com a urgência de se pensar e agir numa perspectiva mais humanizadora. Em algumas realidades escolares brasileiras, por exemplo, o trabalho pedagógico mostra-se desvinculado das asserções infantis e carregado por ideias normativas que criam obstáculos aos avanços na Educação Infantil. Os dados apontam para a necessidade de transformações, tendo início pela flexibilidade sobre a prática pedagógica e o reconhecimento de novas possibilidades para essa etapa da Educação Básica. Entende-se que o contexto educativo precisa ter a ação de proporcionar atividades diversas que possam contemplar a múltipla diversidade existente no meio infantil. As crianças pequenas necessitam de uma riqueza de experiências oferecidas que permitam o exercício constante da criatividade e da imaginação. Portanto, busquemos as “coisas a saber”, com vistas a compatibilizar o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INFANTIL; SUBJETIVAÇÃO; CONCEPÇÕES FOUCAULTIANAS

¹ Este trabalho faz parte do Grupo de Estudos foucaultianos e Educação, certificado pelo CNPq.

² Universidade São Francisco.

³ Universidade São Francisco.

ABSTRACT

This article aims to broaden the possibilities of analysis and reflection on subjectivation practices in preschools. The work is based on the author's experiences as a teacher and on biographical research on the Italian schools of Reggio Emilia. The theoretical framework is based mainly on Foucaultian conceptions and authors who use this same approach, such as Deleuze, Gore, Larrosa, Pêcheux. From this work it is possible to conclude that the current education faces the urgency of thinking and acting in a more humanizing perspective. In some Brazilian school realities, for example, the pedagogical work is detached from the infantile assertions and loaded by normative ideas that create obstacles to the advancements in early childhood education. The data point to the need for transformation, starting with the reflexivity on the pedagogical practice and the recognition of new possibilities for this stage of Basic Education. It is understood that the educational context needs to have the action of providing diverse activities that can contemplate the multiple diversity existing in the childhood environment. Young children need a wealth of experiences offered that allow the constant exercise of creativity and imagination. Therefore, let's look for the "things to know" in order to make child development compatible.

KEY WORDS: CHILD EDUCATION; SUBJECTIVITY; FOUCAULTIAN CONCEPTIONS

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo ampliar las posibilidades de análisis y reflexión sobre las prácticas de subjetivación en preescolares. El trabajo se basa en las experiencias del autor como profesor y en la investigación biográfica en las escuelas italianas de Reggio Emilia. El marco teórico se basa principalmente en concepciones foucaultianas y autores que utilizan este mismo enfoque, como Deleuze, Gore, Larrosa, Pêcheux. De este trabajo es posible concluir que la educación de hoy enfrenta la urgencia de pensar y actuar desde una perspectiva más humanizadora. En algunas realidades escolares brasileñas, por ejemplo, el trabajo pedagógico está separado de las afirmaciones infantiles y cargado de ideas normativas que crean obstáculos a los avances en la educación de la primera infancia. Los datos apuntan a la necesidad de transformaciones, comenzando con la reflexividad sobre la práctica pedagógica y el reconocimiento de nuevas posibilidades para esta etapa de la Educación Básica. Se entiende que el contexto educativo debe tener la acción de proporcionar diversas actividades que puedan contemplar la diversidad múltiple existente en el entorno infantil. Los niños pequeños necesitan una gran cantidad de experiencias ofrecidas que permitan el ejercicio constante de la creatividad y la imaginación. Por lo tanto, busquemos las "cosas que hay que saber" para hacer compatible el desarrollo infantil.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INFANTIL; SUBJETIVIDAD; CONCEPCIONES FOUCAULTIANAS

INTRODUÇÃO

Notamos a importância crescente de compreender as crianças, de não apenas reconhecê-las como grupos sociais, com vivências e culturas diferentes, mas de entendê-las para que, juntos, consigamos enfrentar os problemas que as cercam. Dessa forma, seria possível desvinculá-las da condição de submissão às ideias elaboradas a partir das asserções de verdade do adulto.

No mundo atual, principalmente na sociedade ocidental, os adultos ocupam funções de dominação, uma vez que são responsáveis pelos valores fundamentais, estruturando a imagem do homem idealizado. Nesse sistema, as crianças estão segregadas, enquanto eles, preponderantemente, exercem o poder.

De acordo com Gore (2005), o conteúdo dos discursos emergentes nas relações adulto-criança está carregado por relações de poder, que invocam noções de verdade. São discursos que fazem com que determinados ideais sejam mais valorizados do que outros.

O discurso do adulto sobre a criança, muitas vezes, é carregado por valores, relacionados às suas próprias vivências e concepções de vida. Portanto, os mecanismos de saber-poder vêm sutilmente caracterizados nas formas enunciativas. Estes podem ser utilizados na manutenção das diversas formas de dominação, ou, em contrapartida, às novas possibilidades de resistência.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

Mas, qual é, afinal, o lugar da educação infantil? Essa pergunta merece destaque no sentido de trazer à tona as especificidades concernentes aos programas que atendem às crianças pequenas.

Como sabemos, as instituições de educação infantil eram voltadas para o atendimento às classes menos favorecidas, segregadas ao ensino regular. Com a vinculação das creches e pré-escolas ao sistema educacional, houve uma conquista para este nível de ensino.

Kuhlmann Jr. (2003) enfatiza que ainda há muitas desigualdades referentes aos níveis de ensino no Brasil. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases dividem a educação infantil em: creche (para as crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (para as de 4 a 6 anos). Essa divisão atendeu à demanda dos pesquisadores que argumentavam sobre a necessidade de delimitar aspectos relativos à educação das crianças pequenas e, ainda, superar a ideia de que as creches eram destinadas exclusivamente às crianças da base da pirâmide social.

Mas, na realidade, a própria denominação institucional sugere estigmas de desigualdade. Notamos a existência de ‘creches’ que atendem às crianças de baixa renda, de 0 a 6 anos, na maioria das vezes, referindo-se a um período em tempo integral; enquanto que as crianças de classe média são atendidas em escolas que recebem ‘outros nomes’. “Se os limites administrativos foram superados, as diferenças sociais permanecem e refletem-se também no interior do sistema educacional.” (KUHLMANN JR., 2003, p.55).

A solução de tais desigualdades, no entanto, não irá acontecer com a passagem dessas instituições da esfera administrativo-assistencialista para a educacional, nem com a redefinição da legislação ou com a implementação de um Referencial Curricular Nacional que sugira a promoção do conhecimento historicamente acumulado, desde a educação infantil.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2003), na versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil há um atrelamento da educação infantil ao ensino fundamental. As concepções educacionais da pré-escola subordinam-se ao que é pensado para os maiores. Daí advém o contorcionismo para tentar encaixar as especificidades do período educacional em questão a essa proposta, sugerindo um entorno truncado, numa tentativa de repor e ao mesmo tempo recusar a reposição de conteúdos.

A pedagogia, campo de conhecimento para se alicerçar uma orientação curricular, cede lugar a um psicologismo simplista, de cunho cognitivista, com base no qual se subordina a uma estrutura educacional de outra ordem; que é a do ensino fundamental. (KUHLMANN JR, 2003, p.56).

As recentes pesquisas revelam uma tentativa de aproximar-se do ponto de vista da criança, considerando-a uma fase distinta da do adulto. Tais estudos mostram que, a criança se desenvolve no meio social. Assim, é preciso conceber a educação infantil com base em uma proposta educacional que permita à criança conhecer o mundo, por meio de atividades adequadas. Não se trata de sistematizar conteúdos para lhe apresentar, mas de proporcionar experiências agradáveis e diversificadas para que ela mesma realize suas descobertas.

Quão distante do bebê que vai entrar na creche está a aquisição de conceitos científicos! Por que não adotar uma postura de simplicidade no trato com ele – o “simplesmente complexo”, como diz o título de um vídeo italiano sobre esse trabalho pedagógico? Não apenas na Itália, mas também as creches francesas pretendem trabalhar em estreita colaboração com as famílias, oferecer à criança um local seguro e estimulante que lhe permita a plena manifestação de seu potencial físico, afetivo e intelectual, a aprendizagem de sua autonomia e de sua socialização, além de facilitar a sua integração à escola maternal. Até mesmo naquele país, citado, às vezes, como altamente marcado pela pedagogia tradicional, encontra-se a sensatez de tratar com a máxima atenção o acolhimento dos pequenos em

um ambiente institucional, valorizando e não secundarizando os aspectos relativos aos cuidados. (KUHLMANN JR, 2003, p. 57-58).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2003), o processo de conhecer, crescer e viver das crianças, muitas vezes, se transforma em um processo burocrático, totalmente controlado pelo adulto. A versão preliminar dos referenciais, por exemplo, não admite momentos ociosos na instituição, e substitui a fantasia e a criação pela aquisição de conhecimentos científicos, ou seja, a programação se vincula ao desenvolvimento cognitivo da criança, de forma abstrata, desvinculada da família e da cultura.

Por vezes, a caracterização sobre o cuidado, nessas instituições, é pouco adotada e, quando aparece, não está atrelada à educação. Os objetivos da educação infantil precisariam envolver diversos aspectos pedagógicos, principalmente porque estes não podem ser tratados como algo distante da família e do cuidado com a criança pequena. Ao mesmo tempo em que não poderíamos descartar a função escolar da educação infantil.

A insistência em demarcar a educação infantil em oposição ao ensino fundamental seria um comportamento de avestruz diante da realidade nacional, como que representando a vontade de fazer uma reserva de domínio, em uma atitude descomprometida com o aluno que ingressa no ensino fundamental, mas que não deixa de ser criança por isso. (KUHLMANN JR, 2003, p.63).

Omitir que a criança da educação infantil irá ingressar no ensino fundamental e que sua adaptação é um processo, seria, pois, retroceder no tempo. Esse é um assunto que merece atenção, uma vez que dados sociais e históricos apontam para a universalização do atendimento aos pequenos.

Esse período escolar não pode simplesmente deixar de lado a articulação com o ensino fundamental, principalmente, para com as crianças maiores que logo ingressarão no primeiro ano e que já se interessam pela leitura e escrita. Isso seria resolvido com mais facilidade se a criança fosse tomada à *priori* como ponto de partida.

Segundo Kuhlmann Jr. (2003), a educação infantil pode ter caráter educacional sem desvincular-se das práticas e dos cuidados que ocorrem nos âmbitos familiares e sem compartimentar a criança em uma divisão disciplinar. A instituição pode ser escolar e compreender a globalidade da criança pequena, uma vez que a ampliação de seu universo cultural ocorre no interior de seu desenvolvimento pessoal e social.

Daí a importância da formação profissional daquele que irá educá-la no interior dessas instituições. Uma proposta que parta da criança precisa compreender que, para ela conhecer o mundo envolve “o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem,

a música e a matemática, e que a brincadeira é uma forma de linguagem (BRASIL, 1998, p. 7), assim como a linguagem é uma forma de brincadeira” (KUHLMANN JR. 2003, p.65).

É nesse contexto, o de uma educação infantil de qualidade, que respeite a criança e que lhe ofereça oportunidades para que se desenvolva de maneira criativa, lúdica e prazerosa, que citaremos, a título de exemplo, uma experiência exitosa em Educação Infantil: as escolas da província italiana de Reggio Emília.

REGGIO EMÍLIA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

O modelo de programa para a primeira infância que rege as escolas italianas de Reggio Emília se difere, pois é elaborado juntamente com as famílias e a comunidade. A estrutura física das escolas apresenta prédios que se parecem com grandes casas. O mobiliário é atraente, a organização do espaço e a exibição dos trabalhos das crianças o ano todo torna o ambiente confortável, alegre e agradável.

Embora existam aproximadamente 75 crianças de 3 a 6 anos em cada escola e cerca de 25 em cada classe, a qualidade de vida dentro delas parece atingir uma proximidade quase doméstica e uma intimidade associada à vida familiar, o que é especialmente apropriado para crianças pequenas. O fato de as crianças permanecerem com o mesmo professor durante os três anos de sua participação no programa permite que elas, seus pais e seus professores formem relacionamentos fortes e estáveis uns com os outros, como ocorreria se fossem membros de grandes famílias e de pequenas comunidades, onde todos se conhecem (...). (KATZ, 1999, p.49-50).

Katz (1999), afirma que a maioria das escolas em Reggio Emília tem as classes organizadas em grupos com idades mistas, oferecendo um ambiente mais próximo ao familiar do que se fossem organizadas de forma homogênea. A maior parte das atividades é realizada em grupos pequenos, ou seja, não há evidência de que a mesma instrução seja dada a todos de uma única vez com o propósito de que a sala toda produza um desenho ou qualquer outra atividade artística ao mesmo tempo.

Lá, as crianças assumem determinadas responsabilidades, como arrumar a mesa antes e após as refeições, ajudar a equipe da cozinha, manter em ordem os materiais de arte, dentre tantas outras coisas. Com essas tarefas reforçam a sensação de vida em comunidade, e isso é ainda mais evidente por conta da participação frequente de todos os envolvidos, em especial, dos pais.

É nesse espaço que ocorrem as interações essenciais para a aprendizagem. Ele é planejado para facilitar intercâmbios sociais, abrangendo todos os seus membros.

Em todas as escolas de Reggio Emília, existe um espaço principal, comum, que se liga a todos os outros, interiores. Há vários ateliês (espaço adicional, onde as crianças podem explorar com as mãos e mentes, projetos relacionados às atividades ligadas à sala de aula), biblioteca com computadores, arquivo, almoxarifado.

Nesses ateliês, há uma professora especializada em educação artística que ajuda na produção dos trabalhos realizados na escola, na edição e no *designer*. “Cada grupo etário tem uma sala de aula (uma grande sala) e próximo a esta um mini-atelier” (GANDINI, 1999, p. 152).

Os espaços são instalados de maneira eficiente e agradável, a cozinha, o refeitório, os sanitários, bem como toda a mobília e os enfeites estão organizados, o que estimula as crianças e mantém o ambiente prazeroso. Há paredes de vidro que separam os espaços de trabalho, mas que, ao mesmo tempo, propõem uma sensação comunitária. E se, porventura, alguém deseja passar um tempo sozinho ou conversar com um amigo, também há os mini-ateliês e outros compartimentos fechados, os quais podem ser utilizados para essa finalidade.

Nas creches de Reggio Emilia, logo na entrada, há cadeiras confortáveis para os pais se sentarem com seus bebês, conversar uns com os outros e com os educadores, salas cobertas com tapetes e travesseiros, em que as crianças menores podem engatinhar ou se sentar com uma professora para manusear um livro ou ouvir uma história.

Nas pré-escolas, as salas de aula possuem espaço para que as crianças mais jovens brinquem com blocos, jogos de encaixe, animais de brinquedo e materiais reciclados. Existe uma grande área coberta com tapete para as crianças brincarem no chão e outra rica de pequenas réplicas de painéis e louças. No mini-ateliê as crianças exploram argila, papéis, dentre outros materiais. Além disso, durante todo o ano letivo, as crianças se envolvem em projetos e demais explorações que são realizados no ateliê principal.

Em Reggio Emília, a maioria das crianças chega à escola por volta das 9 horas da manhã e vai embora às 16 horas, e diariamente, logo na entrada, cada classe faz a sua reunião para que os alunos escolham suas atividades; eles têm autonomia para encontrar as ferramentas necessárias em prateleiras abertas e bem organizadas.

Um dos aspectos do espaço que surpreende os visitantes é de fato a quantidade de trabalhos das próprias crianças exibidos por todos os cantos nas escolas. As exposições incluem fotografias que mostram o processo e a descrição das várias etapas e da evolução da atividade ou do projeto. Estas são completadas com a transcrição dos comentários e das conversas das próprias crianças, ocorridos durante essa experiência particular (que frequentemente é registrada em gravações).

Portanto, as exposições internas além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo. Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos. Finalmente, as exposições ajudam os professores na avaliação dos resultados de suas atividades e contribuem para o seu próprio avanço profissional. (GANDINI, 1999, p.156).

Dessa forma, os profissionais desempenham um papel importante de mediação entre as crianças e adultos, envolvem os pequenos e os estimulam, de acordo com os seus interesses; registram o que dizem, leem seus comentários, e buscam hipóteses que serão testadas empiricamente. Nessas pré-escolas os professores trabalham em duplas, e juntos comunicam-se com os pais, engajando-os constantemente a envolverem-se nos projetos.

Edward (1999) destaca que os professores trabalham em colaboração com outros adultos, eles não imaginam sozinhos o que deve acontecer, mas se reúnem quase diariamente para conversarem sobre o que estão fazendo, avançando em seus pensamentos; aceitam discordâncias e esperam críticas construtivas e significativas, já que isso é visto como a melhor maneira de avanço.

Além disso, o currículo da educação infantil se inicia com base no interesse do próprio grupo de crianças de 0 a 6 anos de idade; ou seja, se elas estão empenhadas em descobrir como ocorrem as compras no supermercado, por exemplo, então esse tema poderá ser trabalhado. (...) o trabalho dos pré-escolares de Reggio Emilia indica que os processos de “desempacotar” ou tirar a familiaridade de objetos e de eventos do cotidiano pode ser profundamente significativo e interessante para elas. (KATZ, 1999, p.41).

Quando se trabalha com projetos advindos do próprio grupo de crianças, estas vão soltando a imaginação e aprendendo. Em Reggio Emilia elas trabalham com projetos e comunicam suas observações por meio da representação visual, conforme ressalta Katz (1999):

(...) As representações impressionantes que as crianças criam podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas. Usando esta abordagem, podemos ver como a mente das crianças pode ser engajada de maneiras variadas na busca de um entendimento mais profundo do mundo familiar à sua volta. (KATZ, 1999, p. 43).

Além do trabalho com projetos, as crianças italianas também se engajam diariamente em muitas outras atividades, como, por exemplo, jogos espontâneos com

blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, culinária, tarefas domésticas e de higiene, atividades com pintura, colagem e argila.

Katz (1999) chama a atenção, também, para o conteúdo do relacionamento entre adultos e crianças; segundo ele não se trata de relações gerenciais sobre a rotina diária, que não pressupõe o diálogo, mas de envolvimento mútuo acerca de determinado tema.

Esse tipo de relacionamento parece ser bastante benéfico, as crianças são encorajadas a um trabalho excitante, em que tomam decisões, ao mesmo tempo em que os professores também se engajam e se mostram mais interessados em ouvir o que elas têm a dizer, conduzindo as suas aprendizagens sem exageros.

Não há lições formais específicas, portanto, os educadores têm a liberdade de criar atividades que contribuam para o desenvolvimento dos tópicos em projetos estudados. O programa curricular proporciona vitalidade intelectual porque se relaciona com o que as crianças querem aprender, evocando minimamente regras e rotinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação da atualidade depara-se com a urgência de se pensar e agir numa perspectiva que seja capaz de modificar-se. Para isso, é preciso reconduzir parte do processo, o que se daria pela instalação de novas forças que pudessem questionar a ordem até então existente. A escola precisaria de reformulações, principalmente, para deixar de ser disciplinadora e de sujeitar a criança a uma passividade proeminente.

Para Foucault (1996), existe um discurso que está na ordem das leis e que, ao mesmo tempo em que honra, também pode desarmar. Nas palavras do próprio autor, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Tomemos o discurso sobre a Educação Infantil a favor da criança como sujeito social, parte de um determinado momento histórico e cultural, alguém que traz consigo uma bagagem, caracterizada por diferentes instâncias: seja a família, a escola ou outros espaços de interação. Um sujeito que fala e que é falado, já que através dele outros tantos dizem.

Existiria, portanto, uma via de mão dupla dos discursos, já que as técnicas, as práticas e as relações sociais dos enunciados se constituem ou se modificam através dos mesmos enunciados. Fisher (2001) enfatiza a ideia da compreensão do cruzamento das práticas discursivas, além da história dos corpos. Para ela,

os discursos surgem no interior da história, ao mesmo tempo em que podem ser repensados, numa perspectiva de transformação.

Assim, se tivermos um ambiente educativo no qual os discursos privilegiem a disciplina, a rigidez nas condutas se sobressairá. Se, por outro lado, nos depararmos com uma escola que discute como meta o desenvolvimento cognitivo das crianças, notaremos a emergência de atividades formais com foco em aprendizagens específicas.

Além disso, as práticas podem estar assentadas em bases que agem a favor da remodelação e da transformação das subjetividades. De acordo com Larrosa (1994), “(...) é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’”. É como se o meio educativo mostrasse aos estudantes o que é ser uma pessoa, assim como o que eles são, em particular.

Preceitos e normas são paulatinamente estabelecidos de acordo com o que se considera apropriado. E é no momento em que se objetivam determinados aspectos do ser individual que ocorre a manipulação institucionalizada de cada um. É nesse sentido que o sujeito pedagógico pode ser analisado não somente do ponto de vista da “objetivação”, mas, sobretudo, da “subjetivação”. O ambiente escolar pode, por meio de inúmeras estratégias e instrumentos, atuar na “interioridade” e transformar a “experiência de si”.

Nesse contexto, a educação é analisada num viés disciplinador, de normalização e de controle social. As ações educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos e relaciona-se a procedimentos de objetivação metaforizados no panoptismo, e entre os quais o “exame” possui uma posição privilegiada.

Na maior parte do tempo em que as crianças estão na escola, elas ficam restritas a um pequeno espaço, aquele de suas salas de aula. Além disso, existe o controle temporal, no qual elas estão condicionadas a seguir a ordem de certas rotinas, de acordo com os horários preestabelecidos pela unidade escolar. Primeiro a roda, depois a atividade, o lanche e, por fim, o parque. Dificilmente há uma desvinculação desse padrão.

(...) Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares (...). (DELEUZE, 2013: p. 223).

O contexto educativo precisa ter a ação de proporcionar atividades variadas que possam contemplar a diversidade existente. A educação infantil necessita de

uma riqueza de experiências oferecidas capazes de proporcionar à criança pequena o exercício de sua criatividade e imaginação.

De tal forma, muito mais do que se estabelecer limites e definir padrões a serem seguidos, há que se empenhar em oportunizar um ambiente escolar que fomenta a emergência da heterogeneidade, e fomentar as aprendizagens, a partir das diferenças que as compõem. Nesse entorno, os objetos discursivos podem ser remodelados.

Para Pêcheux (2006), no interior dos discursos há “um real” que mostra a viabilidade de outros caminhos, capazes de possibilitar a tentativa de se encontrar meios para a obtenção de resultados mais eficazes e dirigi-los em direção ao que se procura.

Esta cobertura lógica de regiões heterogêneas do real é um fenômeno bem mais maciço e sistemático para que possamos aí ver uma simples impostura construída na sua totalidade por algum Príncipe mistificador: tudo se passa como se face a essa falsa-aparência de um real natural-social-histórico homogêneo coberto por uma rede de proposições lógicas, nenhuma pessoa tivesse o poder de escapar totalmente, mesmo, e talvez sobretudo, aqueles que se acreditam “não-simplórios”: como se esta adesão de conjunto devesse, por imperiosas razões, vir a se realizar de um modo ou de outro. (PÊCHEUX, 2006, p. 32).

Para o autor é insustentável acreditar que os espaços estabilizados são impostos pelo seu exterior, pelo poder dos cientistas, dos especialistas ou dos responsáveis administrativos. Para ele, os sujeitos pragmáticos (os “simples particulares”) possuem a necessidade equívoca desses espaços homogêneos. Isso se mostra, por exemplo, na normatização do próprio corpo e nas reservas de conhecimento acumulado.

Ao contrário, há “coisas a saber”, que representam uma ameaça ao real; trata-se de um remodelamento dos conhecimentos socialmente adquiridos como uma possível ciência da estrutura deste real “capaz de explicitá-lo fora de toda falsa-aparência e de lhe assegurar o controle sem risco de interpretação”. (PÊCHEUX, 2006, p. 35).

Portanto, busquemos as “coisas a saber”, de forma a compatibilizar o desenvolvimento da criança, numa perspectiva humanizadora que seja capaz de englobar os mais variados modos de existência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DELEUZE, Gilles (1925 – 1995). **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- EDWARDS, Carolyn. Parceiro, Promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Réggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, 2 novembro/ 2001
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996.
- GANDINI, Leila. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação: Estudos Foucautianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emília? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- KUHLMANN JR. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de;
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- PÊCHEUX, M. **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2006.

SOBRE AS AUTORAS

TATIANE PRISCILLA CAIRES. Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2014). Possui Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas (2008) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é Vice-diretora em uma escola de educação infantil da prefeitura de Campinas.

MÁRCIA APARECIDA AMADOR MASCIA. Pós-Doutoramento pela Universidade de Wisconsin-Madison, no departamento de Curriculum and Instruction, com bolsa FAPESP (2015). Sou Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP (1999) e Doutorado-Sanduiche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1998). Sou Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (1992) e Graduada em Letras pela UNESP (1979). Atualmente, sou professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, atuando na linha de Educação, Linguagem e Processos Interativos, da Universidade São Francisco, Itatiba. Tenho experiência na área de Educação e Linguística Aplicada, Linguagem e Discurso, atuando principalmente com os seguintes temas: análise das práticas discursivas educacionais (incluindo as avaliações externas PISA), currículo, desconstrução, pós-modernidade, psicanálise, ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira, línguas orais e línguas espaço-visuais), produção de identidades e subjetividades no mundo contemporâneo, letramento digital, letramento para surdos, leitura e discursos sobre a pobreza. Sou líder do Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação, certificado pelo CNPq. Participo dos Grupos de Pesquisa: Vozes (in)fames: Discursos sobre exclusão e resistência e do Grupo Phala Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais. Participo de eventos acadêmicos, nacionais e internacionais, nas áreas acima, com apresentações e publicações. Sou autora do livro Investigações Discursivas na Pós-Modernidade, pela editora Mercado de Letras, com apoio FAPESP e, também, de vários artigos em periódicos e capítulos de livros, em âmbito nacional e internacional. Sou editora e revisora da Revista Horizontes-USF e faço parte do corpo editorial de várias revistas da área de Educação e Linguística Aplicada. Também, sou editora da série de livros (Post-)Critical Global Studies, da editora Peter Lang. Bolsa PQ 2. CNPq. 2017-2020.

RECEBIDO: 12/06/2019.

APROVADO: 01/09/2019.