

Gabriela Venturini⁵

Betina Schuler⁶

Ela estava sentada numa cadeira alta, na frente de um prato de sopa que chegava à altura de seus olhos. Tinha o nariz enrugado e os dentes apertados e os braços cruzados. A mãe pediu ajuda: — Conta uma história para ela, Onélio – pediu. - Conta, você que é escritor...

E Onélio Jorge Cardoso, esgrimindo a colher de sopa, fez seu conto:

— Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha o biquinho fechadinho, fechadinho, e a mamãezinha dizia: "Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha". Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho...

E então a menina interrompeu:

- Que passarinho de merdinha - opinou.

(GALEANO, 2017, p. 40).

Considerações iniciais

Recorremos a Galeano (2017) para auxiliar no exercício de pensar sobre o que a criança fala no poema, sua postura com os adultos e sua postura com a situação que lhe é imposta. Este cenário, do poema, torna-se pertinente para ilustrar os discursos sobre as crianças que hoje se fazem presentes no campo da Educação.

⁵ Doutoranda em Educação, UNISINOS.

⁶ Doutora em Educação, PUCRS.

A criança de Galeano (2017), cuja opinião sobre o passarinho é de “merdinha”, pode repercutir de duas maneiras no pensamento dito adulto: uma que causa estranheza e outra não. A estranheza é o que queremos aqui, e deste certo incômodo fazemos uso para iniciar o processo de pensar sobre os conceitos de crianças e infâncias. Estranheza que as crianças podem nos causar, dessa criação que fez a personagem do poema a partir de uma tentativa de infantilização.

Crianças, infâncias e infância do pensamento. São esses três conceitos que irão permear a discussão do texto. Pretendemos tratá-los com incômodo e estranheza já que se encontram embebidos em discursos amparados por diversas áreas, dentre elas a da educação. Aparentemente se mostram ambivalentes, mas existe uma necessidade de esmiuçar sensível e apuradamente cada um – dentro do possível –, uma vez que eles atravessam as crianças que frequentam a escola. Para tanto, partimos dos estudos da pedagogia da infância e da perspectiva do pensamento da diferença para tomarmos tais conceitos, a partir de autores tais como Sarmento, Ariès, Bujes, Agamben, Kohan, Larrosa, Lopez, entre outros.

Criança e crianças

Iniciamos, dessa forma, pela criança. Pensamos que as inúmeras instituições infantis, bem como os discursos, as pesquisas, ao longo dos tempos, de diversos autores, de diversas áreas – psicologia, sociologia, antropologia, pedagogia, medicina –,

contribuíram para que se pudesse conceber as crianças de uma determinada maneira e enxergá-las com um determinado olhar na atualidade. Assim,

Devemos parar de fingir que sabemos o que é uma criança. A cultura, ou seja, a educação funda-se sobre essa ficção. Tudo o que sabemos da criança é que ela torna inútil tudo aquilo que acreditamos saber sobre o homem. Diante do seu sorriso, todo o saber é ridicularizado. Toda moral torna-se caduca. Todo o direito é anulado. Isso significa que, só quando deixarmos para trás o saber, o direito e a moral, poderemos começar a decifrar o enigma do rosto infantil (AGAMBEN, 2017, p. 15).

Biologicamente, a criança tem sua cronologia determinada por uma faixa etária. Para a psicologia clássica, conforme sua idade, a criança se encontra em um determinado nível de desenvolvimento emocional e cognitivo. A sociologia da infância reitera que a criança é um ser de direitos e traz as problemáticas sociais pelas quais é acometida, afirmando que “com efeito, as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano” (SARMENTO, 1997, p. 1). Porém, a sociologia da infância evidencia as dificuldades pelas quais muitas crianças ainda passam nos dias atuais. Na legislação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Artigo 2º, diz que “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de

idade” (BRASIL, 1990). Se formos procurar no Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (CRIANÇA, 2015), criança é

1 Ser humano no período da infância; menino ou menina. 2 POR EXT Pessoa que está no limiar da vida adulta, mas que ainda é jovem. 3 Filho ou filha ainda pequeno ou jovem; 4 FUT, COLOQ: A bola de futebol; pelota. Adj m+f sf: Diz-se de ou pessoa que, já madura, se entretém com coisas pueris ou se comporta de modo infantil.

Apesar dessas definições e de muito se falar das crianças, Agamben (2017) chama atenção para a tentativa sedenta que se tem de definir criança, de colocá-la em um conjunto de atribuições, adjetivações e de definições. Essa necessidade de colocar a criança dentro de algo e a favor de algo é fracassada ainda no campo da “não matéria” (AGAMBEN, 2017, p.16). Contudo, talvez não seja disso que se trata.

Essas são apenas algumas fontes que apresentam certa ideia de criança, as quais são descritas a partir de um mecanismo de linguagem. Podemos pensá-las como diferentes linguagens sobre a criança, mas uma linguagem fala daquilo que algo ou alguém é, narra algo ou alguém, descreve um ser/objeto, ela carrega sentidos, interesses, verdades particulares, produzindo algo ou alguém no ato de falar. Para Foucault (2000), a linguagem não é algo neutro, fora ou acima das relações sociais. Sendo assim, a linguagem não é a coisa e

não representa a coisa, mas produz as coisas das quais fala. Da mesma forma, produz modos de subjetivação.

Assim, a maioria das perspectivas pedagógicas modernas fala sobre as crianças de um modo generalizado, esquecendo-se que sempre se fala a partir de um determinado tempo e espaço. E a linguagem utilizada pelo dicionário, a língua escrita, fala de uma criança, determina um estado para ela, coloca um tamanho, o pequeno. Talvez a criança descrita por Galeano (2017) seja pequena também. E permanecemos nessa inquietação: sendo a criança pequena, seu pensamento sobre o passarinho, é pequeno também? Caberia essa criança em uma descrição, como uma das que foram citadas? A criança de Galeano é a mesma falada pela biologia? É a criança que frequenta a escola? E a criança pequena do dicionário cabe em seus direitos como defende a sociologia da infância? A criança tem direitos e tem deveres como, talvez, o de comer igual ao passarinho? O caminho desta escrita acaba sendo também o de percorrer algumas das descrições de criança, não apenas para responder a estas perguntas, mas para que se possa ver que, atualmente, urge falar de e em crianças e não de e em criança.

Existem muitos olhares sobre as crianças contemporaneamente. Diferentes campos, autores, instituições enxergam as crianças de tantos modos e utilizam determinada linguagem para falar delas e sobre elas. Dessa mesma forma, sobre as crianças fala-se há muito tempo. Entretanto, apesar das diferentes

visões, a primeira legislação que as traz como portadoras de direitos é a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC), iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, na qual 10 princípios para a preservação do direito à vida das crianças são proclamados.

Corroborando com isso, Sarmiento (1997, p. 9) afirma que “com a aprovação pela ONU da convenção dos Direitos da Criança, as crianças viram consagrado, de forma suficientemente clara e extensa, um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis”. A partir desse marco, foram redigidos documentos posteriores que tratam das crianças e falam sobre elas, tais como o ECA (1990) no Brasil e a LDB de 1996 que prevê pela primeira vez a educação infantil como nível de ensino da educação básica.

No ECA, encontra-se a seguinte conceituação de criança: “Art.II: Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), há a seguinte conceituação de criança: “A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas esse também o marca” (BRASIL, 1998, p.21).

Nas DNCEIs, encontra-se a seguinte conceituação de criança: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas

cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, [...] produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12). Os documentos trazem os direitos das crianças enquanto seres humanos, cidadãs, estudantes, olhando para essas crianças com zelo, proteção e cuidados – o que antes não era assegurado pela legislação, tão pouco acontecia de maneira geral –, atributos estes advindos da ideia da separação entre creche e pré-escola. Na sequência, abordaremos tais conceitos com mais apuração. Entretanto, é importante ressaltar que se está falando, nessas regulamentações, de uma mudança que ainda não é o conceito que hoje se tem de cidadania ou proteção, zelo e cuidado.

Pensando que, há poucas décadas, a criança sequer estava presente em um documento que garantisse seus direitos como ser humano, um longo caminho foi percorrido. Para tanto, recorreremos a autores como Postman (1999), Bujes (2002), Dornelles (2005), Resende (2015) e Ariès (1981), os quais, através de suas pesquisas, apresentaram dados históricos que atestam a trajetória da criança desde o período da Idade Média até os tempos atuais. Com tal aporte, continuamos essa escrita dando a ver uma historicidade que embasa alguns pensamentos que são levantados nessa discussão.

No período da Idade Média, as crianças eram alvo de um índice extremamente elevado de mortalidade. Um dos motivos era que, além de que muitos cuidados básicos de higiene não lhes eram fornecidos até o momento em que conseguiam caminhar, as crianças eram

enroladas, segundo Dornelles (2005), por ataduras em volta de todo seu corpo, praticamente como múmias, prendendo-lhes inclusive os braços, o que não permitia nenhuma movimentação. Essa prática era muito comum para que as mulheres pudessem “transportar” seus filhos de um local ao outro com maior facilidade⁷. Então, pode-se afirmar que “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 21). Adultos e crianças conviviam em ambientes iguais, os primeiros ainda dormiam e mantinham relações sexuais na presença das crianças. Assim, no mundo medieval, como salienta Postman (1999), as ideias de vergonha e moral, como se entende atualmente, eram inexistentes.

Essas características que marcam a Idade Média⁸ apontam para uma ideia de que as crianças passavam despercebidas, mas não por não serem vistas, e sim por serem tratadas e vistas igualmente como adultas. Em sua pesquisa, Ariés (1981) afirma que o fato de as crianças não parecerem *crianças* nas obras de arte do Período Medieval, reflete a ideia de igualdade para com os adultos. Afinal, além de todos os exemplos citados, as roupas que as crianças vestiam também eram as mesmas que as dos adultos, somente em tamanho menor. Nenhum tipo de cuidado ou zelo específico era destinado a este ser, mesmo em

⁷ Menção à fala da professora Leni Vieira Dornelles – baseada nos estudos de DeMause –, no Seminário Infâncias e Docências Contemporâneas, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, no segundo semestre de 2017.

⁸ Julgamos importante explicar que se trata da cultura Ocidental.

seu período de puerpério, com exceção das crianças da nobreza, que precisavam sobreviver para fins políticos.

Colaborando com estes dados, Bujes (2002) salienta que é Ariès quem (salvaguardando suas críticas em relação ao seu reconhecimento como pioneiro na fala sobre a infância) “vem apontar para o fato de que é por volta do século XVI que começa a se instituir um novo modo de significar as crianças [...]” (BUJES, 2002, p. 31). A autora ainda relata em sua pesquisa, ancorada em Varela (1993), que a fase da infância era percebida como os demais ciclos da natureza, assim como o da lua, das estações, entre outros.

Em vista disso, Jean Jacques Rousseau, em *Emílio* ou *Da Educação*, publicado em 1762, foi quem defendeu com maior ênfase uma ideia de diferenciação da criança para o adulto em termos de cuidados. Hoje, chamamos isso de teorias educacionais. Todavia, cabe ressaltar que Comenius, conhecido hoje como o ‘Pai da Pedagogia’ e nascido em 1592, foi quem adaptou os conhecimentos do mundo adulto para as crianças, criando, por exemplo, o livro didático. Ou seja, neste autor já se percebe uma ideia de cuidado para com aquilo que fazia parte do mundo infantil e da criança.

Por meio da obra *Emílio*, Rousseau trouxe descrições de uma criança com cuidados e necessidades particulares, diferenciando-a dos adultos. Ele passou a escrever conselhos às mães sobre amamentação, educação e cuidados com o corpo da criança. Para Postman (2005, p. 33) “de todas as características que diferenciam a Idade Média da

Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças”.

Em termos de interesse, não somente o mundo passou a se interessar mais pelas crianças, assim como, através de Rousseau e seus seguidores, esta palavra começa a ter outro sentido, voltando-se para o ser infantil com a ideia de que as crianças tinham interesses próprios e naturais. Segundo Streck (2008, p. 22), explicando o pensamento rousseauiano, “aprender e ensinar [para Rousseau] passam a ser fenômenos não mais explicáveis pela ou a partir da vontade e intervenção divina”. E este é um importante deslocamento da criança mística de Comenius, retratada na obra *Didática Magna* de 1657, que começa a ser pensada também a partir de uma perspectiva científica, mas ainda com forte intervenção divina, para uma perspectiva Iluminista. Logo, as ideias rousseauianas são produzidas em uma relação de imanência com o Iluminismo, ou seja, a maneira de enxergar o mundo e sua relação para com ele passava por grandes mudanças.

Rousseau, além de criar uma espécie de manual de como cuidar das crianças, também elaborou uma ideia romântica e idealizada para elas, baseada na ideia de anjo. Nas artes visuais, este movimento fica bastante visível, pois as crianças eram retratadas sem sexo e com asas, com ar e tons angelicais nas obras de arte. Ainda sobre a Modernidade, Narodowski (2001, p. 27) corrobora dizendo que “agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado,

carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que reconhece nela necessidade de resguardo e proteção”. Com o passar deste tempo, as crianças, seres distintos, então, dos adultos, peculiares em sua forma de se desenvolver e com suas necessidades próprias, começaram a ser vistas como seres frágeis e irracionais. Ou seja, “da condição meramente biológica, a criança emerge e passa a ser dita e explicada como um ser distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção” (RESENDE, 2015, p. 131).

Concomitantemente com o sentimento de zelo, proteção e resguardo para com elas, houve também outra maneira de se enxergar e construir essa preocupação com as crianças. Houve a necessidade de disciplinar, ensinar, produzir este pequeno ser que era pequeno de tamanho, mas que logo se tornaria grande e, enquanto adulto, precisava ser ensinado, treinado. “A infância tornou-se um domínio de interesse sobre o qual se tinha vontade de saber. E o corpo da criança constituiu, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber, uma referência central nos processos de cunho disciplinar” (BUJES, 2002, p. 37). Iniciou-se então, na Modernidade, um processo de normalização, de escolarização, de certo governo das crianças.

Tais processos de controle do corpo da criança e de operacionalização do tempo da infância tomaram forma através de algumas tecnologias denominadas por Foucault (1991) e instituídas em alguns espaços de disciplinamento, tais como a escola. Dessa forma, a escola passa a vigiar e a controlar as crianças, mais do que as

punir, elaborando saberes sobre elas e trazendo-as para perto, para melhor conhecer e governar.

A criança, esse ser distinto do adulto, para ser resguardada e protegida, precisa ser orientada, guiada em seus voluntarismos e direcionada em suas tendências, segundo prescrições normativas amparadas pelo conhecimento científico, de modo que esse ser deve ser educado, deve ser posto na condição de aluno, deve ser inserido no processo de produção de uma das instituições que melhor caracterizam a Modernidade: a Escola. [...] Dos vários lugares organizados para “abrigar” e/ou “capturar” as crianças, a escola, na época moderna, tornou-se um espaço de referência para a orientação infantil em diferentes setores sociais com a geração de discursos especializados e a implementação de técnicas com vistas a produção de resultados previstos para a adequação social da infância na gestão da população (RESENDE, 2015, p. 131).

A sociedade disciplinar, que se constituía, necessitava acumular as pessoas de certa forma. A partir disso, as instituições de confinamento operaram com o disciplinamento dos corpos e dos saberes (FOUCAULT, 1991). As crianças, assim, foram sendo tomadas por diferentes discursos, tais como o discurso médico, pedagógico, religioso, psi, dentre outros. Para Resende (2015, p. 133), “a difusão do modelo de escolarização, bem como a extensão de sua obrigatoriedade, engendra o funcionamento e o alcance da instituição escolar como elemento fundamental para o governo da população geral e, especificamente, da população infantil”.

Dessa forma, há outro olhar para as crianças dentro do ambiente escolar na Modernidade, através dos conceitos de disciplina, instrução, homogeneização, adaptação, repetição. Olhar este que se desloca no contemporâneo, quando a sociedade disciplinar é invadida também pelo controle, pelo desempenho, pois aí são outros os discursos e os artefatos que atravessam as crianças: interesse, criatividade, empreendedorismo, autonomia, prazer, atravessados por mídias e redes sociais. A sociedade disciplinar, descrita por Foucault (1991) através dos espaços que controlavam os sujeitos, tais como hospícios, prisões, escolas e hospitais, não é a mesma que se vê hoje (HAN, 2015), pois “em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de *fitness*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética” (HAN, 2015, p. 21). Dizendo, com isso, que sociedade atual transformou-se em produção e aceleração.

Ou seja, o disciplinamento acopla-se ao controle. Han (2015) ainda complementa sua afirmação dizendo que também o uso da linguagem mudou e os que antes eram chamados de “sujeitos da obediência” foram substituídos pelos “sujeitos de desempenho e produção”, bastante conhecidos como “empresários de si mesmos” (HAN, 2015, p. 23) no sentido foucaultiano. Torna-se importante fazer uma vinculação do argumento de Han (2015) com a escola atual, amarrando também com outro ponto sobre a perspectiva da sociedade contemporânea, a qual o autor apresenta em seu livro

Sociedade do Cansaço: a positividade do hoje contrapondo com a negatividade do ontem. Para Han (2015, p. 23), “a positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever”. Percebe-se que a escola vem realizando estes movimentos de forma mais intensiva nas últimas décadas, vinculando com o interesse e promovendo, assim, um ideário de escola como um olhar para o futuro, para as próximas gerações a partir de um léxico empresarial de desempenho e produção.

A escola tornou-se, a partir dessas práticas discursivas, um espaço que tem tentado competir com outros buscando vender-se como um local também de prazer e para atender as demandas individuais de cada um. E não trazemos este ponto aqui para dizer que prazer nada tem a ver com dever, ou para acabar com a ideia de prazer na escola. Porém, queremos atentar para o deslocamento de um espaço que era de disciplinamento, instrução e formação para um espaço de prazer, interesse individual, produção e superaceleração.

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam (HAN, 2015, p. 29).

Assim, Han (2015) auxilia a compreender como o prazer pode ser facilmente confundido com o dever, por exemplo. Os discursos acerca do aprender com prazer ou do aprender com diversão enchem livros de autoajuda para educadores, estampam capas de revistas sobre educação e compõem a maior propaganda de escolas e de materiais didáticos. Entretanto, poderíamos perguntar: de que prazer se está falando? O quanto se tornou um dever e/ou obrigatoriedade tal prazer? O quanto esquecemos esta naturalização?

Outro exemplo, vinculado às provocações de Han (2015), é o da atenção. Até bem pouco tempo, ela estava relacionada ao cumprimento de uma regra em meio à sociedade e à própria escola, mas, hoje, na maior parte das instituições, está vinculada com uma escolha, dentre tantas opções. Isso porque “a sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O *poder* ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho” (HAN, 2015, p. 25). Sob o discurso de que todos são livres para escolher, pode-se perguntar que tipo de relação de poder é essa que se exerce. Pode-se questionar ainda a função da escola e da infância nestes sintomas contemporâneos em que nos tornamos reféns de nós mesmos, da mesmidade; “não há uma ruptura em relação à produtividade deste sujeito, mas sim uma continuidade” (HAN, 2015, p. 26).

Procuramos, agora, pensar como todo este percurso histórico traz subsídios para compreender a formação e a produção das crianças em seus tempos e atravessadas por tais discursos de desempenho. Retomamos o poema (GALEANO, 2017) com o qual este capítulo inicia, pois cremos que ele fornece muita potência para pensar a criança, nos tempos de hoje, a partir dos contextos mencionados. No poema, então, há a descrição de uma cena, cuja criança é o centro das atenções do que está acontecendo. Os adultos tentam fazê-la cumprir com aquilo que é desejo deles, mas, em contrapartida, a criança cria, a partir da linguagem, outras possibilidades. Não reage com força ou birra, mas cria. A criança do poema mostra sua potência, contrariando o discurso romântico da criança pura, inocente e dócil, brincando com a linguagem. Ela contraria o discurso daquilo que o adulto⁹ espera dela: obediência, que naturalmente ela não lhe responda, que ela ache a história linda, que se encante e, num piscar de olhos, *sem pensar*, coma a comida que os adultos querem que ela coma. Porém, não é isso que acontece. E, quando isso que não acontece, acontece não em poemas, mas em escolas, em casas, e em outros espaços onde as crianças vivem, têm-se o direcionamento de pensar coisas como “as crianças estão diferentes”, ou que “as crianças não são mais as crianças”, ou “elas não têm mais infância”, ou ainda “o que será que

⁹ Reiteramos que não compreendemos o adulto como fonte do mal ou como contrário da criança, mas justamente como a referência desses recém-chegados no mundo.

está havendo com as crianças?” . As reações adultas são como se algo de uma força maior tivesse tomado o corpo ‘dócil’ e ‘comportado’ das crianças, fazendo-as fazer algo que não fosse partir delas mesmas. Dornelles (2001) ajuda a pensar sobre essas crianças, considerando-as um ser potente, de ideias, de pensamentos, um ser humano que, por um tempo, tem um tamanho menor, mas que não pode ser considerado *menor* por isso.

Assim, a criança que se espera que coma a comida é a criança cujo discurso detém-nos agora a pensar um pouco sobre. Uma criança pautada numa idealização de inocência, que é pura, frágil, naturalmente raciocinante, espontânea, curiosa, que vive feliz, imaginada em atos e pensamentos por um adulto e que, ainda, não faz birra, ou não pode fazer¹⁰. Uma criança, que, como tantas outras cuja imagem, atualmente, é vendida como de príncipe e princesa. Imagem de crianças criativas, inovadoras, empresárias de si, de crianças que já devem se preparar para a iniciação científica, ou até mesmo para a programação de softwares, pois inclusive escolas de programação para crianças já existem¹¹, ofertando essa ideia de preenchimento do seu tempo no turno contrário ao da escola. Isso é o útil do mercado e a aceleração atravessando as crianças no presente. Por isso, talvez

¹⁰ Entendemos a birra como uma linguagem das crianças que ainda não construíram sua capacidade de fala e argumentação. Como um mecanismo de dizer ‘não’ ao adulto.

¹¹ Informações extraídas do site de uma escola de programação, cujo nome foi preservado, situada na cidade de Porto Alegre/RS.

estejamos vivendo outras infâncias que não mais a disciplinar. Julgamos importante exemplificar, através de uma citação, um dizer que o site de uma escola de programação traz em sua página inicial:

O aprendizado de programação permite o desenvolvimento de uma série de competências essenciais no mundo contemporâneo, formando pessoas mais preparadas para os desafios da era digital. Aliando inovação ao conceito global STEM – Ciências (Science), Tecnologia (Technology), Engenharia (Engineering) e Matemática (Math) –, a escola desenvolve em seus alunos as habilidades do século 21.

Julgamos importante também atentar para mais essas práticas discursivas contemporâneas que tomam as crianças como promessa de futuro a partir da lógica empresarial e da educação como desenvolvimento de habilidades e competências. Um discurso que sanciona que o tempo das crianças precisa ser preenchido com “aprendizagens” para que elas se desenvolvam, para que desenvolvam certas habilidades. Mais um discurso, entre tantos, que intenciona ensiná-las para que se tornem algo o quanto antes. Afinal, ainda são pequenas, ainda não *são*, segundo este discurso. Serão algo quando crescerem. Por isso, quando falamos em pensamento, não é sobre a listagem de conteúdos da escola disciplinar que se trata, mas também não se trata das habilidades e competências da escola contemporânea. É de um espaço e de um tempo que não dizem do

isso ou daquilo, mas que apostam na criação. E, para criar, são precisos elementos, matéria de vida, acontecimento, repertório cultural.

Infância, infâncias e infância do pensamento

Por conta de todo o exposto, marcamos a impossibilidade de falar em criança no geral, porque temos crianças. Crianças atravessadas por diferentes discursos de infância. Para Kohan:

A infância é uma dimensão para além do humano, que nos remete ao outro inumano e nos leva para além de nós mesmos: como se cada vez que escrevemos tranquilamente sobre a infância, de alguma forma, esquecêssemos não apenas o que somos, mas também e, principalmente, o que nos faz ser o que somos (KOHAN, 2010, p.126).

De um lugar comum que, para nós parte a infância. Será ele comum? Mas talvez não seja lugar a palavra ideal para partir do comum, por não se tratar de uma etapa, como, por vezes, se tenta afirmar. Talvez a infância seja algo comum em sua própria existência e singularidade. Seria a infância uma partida? Um começo? Uma chegada? Ou aquilo que é mais antigo em nós? Seria possível tomá-la como uma condição da existência?

Com isso, reforçamos o pensamento sobre essa potência que é a infância. Kohan (2010) segue interrogando-se que se a infância não é uma etapa, quem pode vivê-la? Podemos todos viver a infância? Talvez vivê-la enquanto uma experiência? Luciano Bedin da Costa, em

uma oficina desenvolvida em uma escola de São Leopoldo/RS (2017) com um grupo de professores, falou sobre tal “desconhecido” que se nomeia infância, dizendo que “[...] todos podemos viver a infância, mas convenhamos: ser criança e viver a infância é muito mais fácil [risos]”. Corroborando com Bedin, Kohan (2010, p. 130) acrescenta que “o mundo infantil é não apenas infinitamente mais intenso e esplendoroso que o mundo adulto, mas também infinitamente mais justo”. Entendemos que as crianças tornam a infância mais fácil de viver, pois a deixam e se deixam, talvez, mais facilmente fruir, imaginar, experimentar. Fazem uso de seus pensamentos sem o julgamento já tão moralizante do adulto. Mesmo em situações mais difíceis de vida que possam existir para uma criança, até mesmo assim, há brechas para seu pensamento brincante.

Reiteramos ainda que, para pensar com e sobre essas infâncias e essa infância, buscamos respaldo nas teorizações foucaultianas¹². “Pensar a infância, com e a partir de Foucault – ou seja, de um posicionamento dentro do pensamento da diferença –, é perceber ela engendrada no contexto social moderno” (RESENDE, 2015, p. 8).

Iniciamos aqui, pelo conceito de infâncias, no plural. Este conceito é baseado, principalmente, na sociologia da infância, em

¹² Cabe esclarecer, mais uma vez, que não nos apoiamos em Foucault por ele ter qualquer relação de pesquisa com e sobre crianças e infâncias, porque o filósofo não pesquisou isso. Tão pouco este texto será embebido nesse autor. Fazemos um específico uso de suas teorias, pesquisas, pensamentos para com aquilo que se nomeia pensamento da diferença, procurando pegar, nesse aspecto, questões que auxiliem a pensar sobre e com as infâncias.

autores como Sarmiento (1997), Dornelles (2005), Carvalho (2006), entre outros, que trabalham com infâncias, pois acreditam na sua pluralidade enquanto um tempo de vida. Pensamos assim, na complexidade de seu significado. Em sua pesquisa, *Infâncias que nos escapam*, Dornelles (2005, p. 71) afirma: “acredito que ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna, contudo, não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias”.

Sendo assim, as crianças vivem diferentes infâncias, são atravessadas por diferentes discursos de infância. Dizemos, por exemplo, que mesmo em situações precárias e de trabalho infantil, existe uma infância sendo vivida por crianças. Há a necessidade de ressaltar o que apontou Dornelles, que este “s” nem sempre esteve presente nas pesquisas de quem falou sobre este “tempo” vivido pelas crianças. Logo, apresentamos um pouco daquilo que perpassou os tempos e as crianças, e do que construiu o ideário de infâncias que se tem hoje.

Por muito tempo, teve-se como marco uma infância baseada na pureza e em um determinado modelo. E é preciso fazer uso deste marco para descrever um pouco da historicidade que permitirá pensar o presente. Era através dessa concepção, que circulava entre o conhecimento popular, que se entendia que as crianças precisavam ter

uma determinada infância para, então, ter infância. Como se a infância fosse algo tão pré-estabelecido que pudesse ser tirado ou dado.

A infância, portanto, fala de algo muito particular ao mesmo tempo em que se faz no coletivo. Talvez, aqui, poder-se-ia pensar num oxímoro, mas não porque as infâncias se fazem dentro de um indivíduo pertencente a este mundo, situado em um contexto muito próprio, mas porque são parte inseparável de um coletivo. Se não for no coletivo, não existe, não tem sentido. Manoel de Barros (2006), com uma maestria que somente a seus escritos cabe, reflete com muita força essa ideia de relação com a infância. Ele faz pensar, através de suas palavras, o que é a infância e também naquilo que somos ou que éramos em relação à infância.

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo, não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e

oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (BARROS, 2006, p. 187).

Os sentimentos em relação à infância se entrelaçam com as palavras e ressoam o desejo por algo nostálgico. Em algumas escolas brasileiras, o tipo de infância narrada como o desejo, por Manoel (2006), muitas vezes é interpretado de outras formas e torna-se um tipo ideal de infância a ser seguido, como se as crianças que não brincassem na rua, por exemplo, em meio à vizinhança, não tivessem uma boa infância. Como se infância fosse de uma ordem classificatória para o bem ou para o mal, boa ou ruim, bem ou mal vivida.

A questão é que crianças são atravessadas por várias e diferentes infâncias. Dornelles (2005) nomeia algumas delas, instigando certa provocação: infância consumo, infância empresária de si, infância *Cyber*, infância ninja, infância modelo, e por aí adiante. Infâncias, da mesma forma que Matos (2009, p. 10), nomeadas como “a infância pecado, a infância estorvo, a infância mercado, a infância ideal, a infância consumo/*cyber*”.

Infância consumo seria aquela que está vinculada ao ter algo, aquela infância permeada pela propaganda, pela necessidade de ter, aquela infância que traduz uma ideia já construída do que ser através

do que se adquire (DORNELLES, 2005). Ela é fortemente atravessada pelas inúmeras propagandas de brinquedos que passam nos canais de televisão de desenhos animados, entre um desenho/filme infantil e outro. “[...] as crianças pós-modernas são capturadas pelas regulações de poder. [...] Portanto, consumir, é também uma forma de poder, um modo ou um estilo de auto subjetivação ou de governo de si” (DORNELLES, 2005, p. 90). Já a infância *Cyber* é descrita por Dornelles¹³ (2005, p. 78) como sendo “aquela infância afetada, daquelas novas tecnologias que vêm produzindo a infância tida como perigosa. [...] Vê-se na infância *Cyber* um perigo, talvez não por se ter produzido um saber suficiente para controlá-la ou porque não se consegue melhor governá-la”.

Ainda destacamos a infância ninja, a fim de pensar o outro lado do que aqui discutimos. A infância ninja é aquela cujo acesso às novas tecnologias não aconteceu ainda. Aquela que Dornelles prefere “[...] nominar como a infância das crianças-ninja, as de fora, as que circulam pelos ‘esgotos da urbanidade’” (2008, p. 81). Todavia, Matos (2009) nos lembra do quanto que todas essas infâncias ainda têm de traços da infância ideal, explicando que se trata de uma condição de possibilidade muito atrelada à produção a partir do pensamento rousseaniano, por exemplo, o qual traz a criança como pura e

¹³ É importante destacar que Dornelles apropria-se desses conceitos a partir daquilo que Narodowski (1999) nomeia como infância hiper-realizada e infância desrealizada.

inocente. A autora reitera suas afirmativas acerca deste discurso de infância, explicando o “tanto que os livros didáticos e de literatura infantil trazem este perfil em suas histórias e imagem, até os dias atuais” (MATOS, 2009, p. 6).

Tencionando também os tipos de infância que esta pesquisa trouxe à tona destacamos uma provocação feita pelo Professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho “a infância cabe em tantas conceituações?”. Com este questionamento, acreditamos que aquilo que Agamben se coloca a pensar, citado no início deste texto, conversa de maneira muito potente com a afirmação do Professor Saballa, pois talvez esta também seja mais uma tentativa de colocar as crianças em um determinado lugar, uma tentativa de encaixá-las. Ao fim, fazemos tão parte disso tudo que compõe o discurso sobre as crianças e as infâncias hoje, que fica difícil não pensar deste modo.

Importa, nesta escrita, atentar para como tais discursos moldaram um ideário de infância, o qual muitos autores já conseguem utilizar para pensar de outras maneiras. Assim, traçar um caminho para pensar as infâncias e as crianças na contemporaneidade faz-se necessário para pensar de outros modos em se tratando dos processos educativos.

Pensar as infâncias, portanto, envolve retomar seu percurso e questionar: por que se tem hoje uma história tão recente desta “categoria social”? Por que ainda há tanta discrepância quando se pensa em infâncias? Por que determinadas crianças têm prioridade

dentro dessa história e outras não? E por que algumas infâncias são mais vistas em detrimento de outras menos ‘enxergadas’ pela sociedade? É possível que se tenha uma relação com as infâncias para além dos discursos idealizadores e normalizadores? Como vivem as infâncias em escolas de Educação Infantil no Brasil? Como se dá o exercício do pensamento nas práticas cotidianas? Perguntamos, aqui, não para obter respostas, mas para trazer potência para o pensar.

A maioria das pesquisas sobre a ideia de infância utiliza Philippe Ariès (1981) como referência, uma vez que o autor realizou uma pesquisa sobre como o sentimento de infância passou a existir no período da Modernidade. Segundo ele, a ideia dessa etapa da vida das crianças não existia durante o Período Medieval, como visto anteriormente. Entretanto, salvaguardando as críticas à sua pesquisa e à sua teoria no presente, algo é muito importante de se destacar: Ariès (1981) atenta para a infância em um momento que não se tinha olhos para ela. A consequência disso é que a infância vem, desde então, sendo pesquisada, capturada, vigiada e controlada. “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (LARROSA, 1998, p. 184). Sendo assim, a infância é um eterno objeto de análise segundo os critérios da nossa vontade de poder e da nossa vontade de verdade. Mas, com isso, Larrosa (1998) também interroga, perguntando onde

estaria, então, a presença enigmática, inquieta e desconhecida da infância?

Aquino (2015) aponta a tentativa de compreender este ser ou este lugar da Infância. Aquino (2015) fala da ideia novidadeira da infância que, a partir de Sarmiento (1997), é construída pela própria infância e pelas crianças. Acredito que a “morte” da infância moderna, assegurada por Postman (1999) como desaparecimento, já está mais do que datada. Há muito tempo as crianças falam e mostram outros sentidos de sua experiência. Entretanto, para muitos adultos, estes movimentos não são percebidos como tal, mas sim como certa anarquia. Todavia os resquícios da infância moderna são percebidos em muitos lugares, inclusive e muito fortemente na escola. Existe, ainda, neste espaço, uma vontade muito forte de produzir e de perceber nas crianças algo de angelical, meigo, dócil, sincronicamente com uma dificuldade extremamente potente de permanecer estanque a este olhar, de não enxergar e nem procurar brechas naquilo que as infâncias mostram e, por vezes, até gritam nas instituições escolares.

Logo, destacamos a partir disso, que infâncias no plural fala de um lugar de múltiplas infâncias, de discursos de infância que atravessam as crianças, afirmando que a infância no singular seria uma impossibilidade histórica.

Alguns autores, tais como Kohan (2016b), Larrosa (1998), López (2015), Bedin da Costa *et al* (2017) e Corazza (2002), a partir do pensamento da diferença, buscam operar com o conceito de infância

no singular não defendendo a ideia de que há apenas uma infância a ser vivida, mas deslocando-a de uma questão cronológica para pensá-la como uma condição da existência. Um conceito de infância que afirma seu posicionamento sobre algo improvável, não medido, não contado. Um conceito que, enquanto experiência a infância pode vir a ser outro dentro do pensamento. Um tom brincante e infancializador do mundo¹⁴. Uma possibilidade que faz pensar a infância como condição para o exercício do pensamento e como condição para uma existência mais atenta ao mundo e a si mesmo em escolas de Educação Infantil.

Pensar a infância como potência e como infantil, tem a ver com buscar dentro da escola, a nosso ver, meios pelos quais se possa viver um pensamento que potencialize a vida. Kohan (2004) também ajuda a compreender essa ideia de infância não como de uma ordem temporal, datada, mas como algo líquido, atemporal, não predestinado e nem pré-estabelecido. Por conseguinte, este conceito de infância, busca compreender o modo pelo qual as crianças e os adultos vivem a ideia de infância como “condição da experiência”

Quando abordamos a infância, também apontamos outro conceito trabalhado por Kohan (2004), o qual se interliga com o

¹⁴ Utilizamos o termo infancializar, baseadas na ideia da infância do pensamento que será operada em seguida neste texto. Contudo, acreditamos que infancializar o mundo leva ao pensar, ao experimentar a vida de uma maneira brincante, leve, aberta ao instante, aberta ao mundo e ao outro. Diferentemente do conceito de infantilizar.

conceito da infância do pensamento. A infância tem essa relação com o novo, com o recém-chegado, com a novidade (KOHAN, 2004). Larrosa (1998, p. 187) afirma que, “[...] quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. E é um outro porque é sempre algo diferente da materialização, da satisfação, da necessidade, do cumprimento de um desejo [...]. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo”. Tal ideia de infância, então, dá à criança algo de misterioso, algo que faz parte somente da infância e que Kohan (2016a), no Seminário de *Filosofia e Infância*, questiona: “se a infância tem isso de ser do lugar do novo, por que as pessoas querem educar/formar a infância? Seria perder a intimidade, a estrangeiridade, a insegurança [...]”.

Isso provoca a pensar o quanto se tem hoje a necessidade de *enformar* a infância, *enquadrar*, regular, desfazendo o mistério do novo quando se colocam olhos e pensamentos de adultos moralizantes nessa experiência, desfazendo as multiplicidades; não entendendo, nem produzindo o adulto como a fonte de todo o mal, mas que, por estar neste e ser deste lugar *adultizado*, o olhar já se torna diferente. Larrosa afirma que “a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que a sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 1998, p. 232).

Alicerçadas neste modo de pensar a infância, trazemos, para finalizar nossas discussões, um pouco da condição de experiência para

a infância. Este conceito é também pensado e operado pelos autores mencionados - os quais fazem uso da infância para pensar a vida. Por esse motivo, tentamos compor sobre o conceito de experiência, articulando com o de infância, a fim de pensar essa relação do que seria a experiência infantil citada por Sampaio (2018).

Considerações finais: experiência e a infância do pensamento

Larrosa (2018, p. 21) apresenta a ideia da “experiência entendida como uma relação com o mundo em que estamos imersos”, ou seja, a experiência por si só não tem sentido se não estiver interligada com o ato de estar no mundo estabelecendo relações com ele. Assim, a infância, como condição de experiência, permite que se façam movimentos de resistência e de pensamento, de sentir a partir do outro e do mundo uma forma de se relacionar diferente, em outras palavras, “a experiência como que compõe uma forma de vida” (LARROSA, 2018, p. 22). Por isso, pode-se pensar a importância de, na escola, se tomar como matéria de pensamento “a própria vida das crianças e não o currículo escolar” (LÓPEZ, 2008, p. 14). Isso faz pensar a importância do papel da escola e do professor no processo de formação.

Ainda acreditamos ser importante destacar outro ponto sobre a experiência: o de que ela “[...] é sempre fruto de um encontro com um outro signo alheio que desde sua exterioridade nos modifica, apaixonamos, nos faz padecer” (LÓPEZ, 2008, p. 55). Portanto, a

experiência não é e nem pode ser dada, imposta, ela se constitui na ordem da provocação, uma vez que “as verdades abstratas não têm força, não comprometem ninguém; a verdade só é autêntica quando se apresenta envolvida num signo que vem a nosso encontro” (LÓPEZ, 2008, p. 55). Como provocar, assim, a infância a pensar em meio a uma condição infantil e por meio da experiência? Seria possível isso nas escolas de Educação Infantil? Que brechas na vida das crianças e com as crianças é possível pensar a partir deste conceito de pensamento vinculado à experiência?

Uma experiência não pode ser planejada, antecipada, calculada. Contudo, não é porque a experiência não pode ser dada, que ela não pode ser pensada, e isso envolveria todo o trabalho de criação do professor, e dos alunos, que irá provocar encontros com as crianças; encontros entre pessoas, brincadeiras, imagens, palavras, sons, cores, texturas.

Assim, cabe à escola fazer com que essa experimentação desacomode e fazer com que gere força de pensamento, mas também cabe a ela respeitar a singularidade da experiência vivida. Desse modo, infância como condição de existência estaria vinculada ao conceito de infância do pensamento, ao conceito de experiência e à constituição de outros modos de vida. Como pensar isso na escola? E como pensar a experiência, o pensamento e a infância em tempos de interesse, ou melhor, em tempos em que o interesse se constituiu como um forte discurso de verdade? Talvez, experimentando.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **[Sem título]**. Belo Horizonte: Gratuita, 2017

AQUINO, Julio Roberto Groppa. A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 427-444, abr./jun. 2015.

ARENDT, Hannah. **Da revolução**. Lisboa: Moraes Editores, 1971.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 7 ed., 2011. P. 493-513.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Falksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 2 ed.,1981.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. São Paulo: Planeta, 2006.

BEDIN DA COSTA, Luciano; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele. **Mesquita. Estátuas de nuvens**: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso 20 de set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui, no Brasil, as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso 20 set. 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>. Acesso em: fev. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A emergência das instituições de Educação Infantil. Ponta Grossa, **Revista Olhar de Professor**, n 9, p. 299-316, 2006.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novo olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CRIANÇA. In: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da língua portuguesa**. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/CRUAN%C3%87A>. Acesso 01 jul 2018.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Porto Alegre: Vozes, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 101-109.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Vozes, 1991.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. Porto Alegre, **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em: jul. 2017.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141-158, mar./jun. 2015.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Achadouro do infantil. In: **Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Infâncias, Cultura Escrita e História da Educação**, 15, 2009, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: UCS, 2009, s/p.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia. São Paulo: Universidade São Francisco, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, 1989. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

RESENDE, Haroldo de. Michel Foucault: **O governo da infância**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

SAMPAIO, Carmen Sanches. SANTIAGO José Ricardo. RIBEIRO, Tiago. Sobre infância, experiência e formação docente: um dossiê. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 237-243, maio/ago, 2018. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/viewFile/33810/23993> . Acesso em janeiro de 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga/PT: Bezerra, 1997.

STRECK, Danilo Romeu. **Rousseau e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.