

Concepções de infância a partir de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental I

Concepciones de la infancia a partir de niños de tercer año de la Educación Primaria

DOI:10.18226/21784612.v31.e026021

Sarah Apfelgrün¹

Celso Kraemer²

Resumo: O desafio deste artigo é colocar o que as crianças compreendem sobre si mesmas em diálogo com o que os filósofos que falam sobre a infância, que resulta da pesquisa de Mestrado em Educação, realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). O estudo parte da seguinte pergunta: quais concepções de infância são manifestadas por crianças do Ensino Fundamental? A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas da região do Vale do Itajaí, SC, com duas turmas de terceiro ano dos anos iniciais da Educação Básica, sendo uma turma de cada escola. O objetivo geral é compreender as concepções contemporâneas de infância a partir das contribuições das crianças e da Filosofia da Infância. Para isso, os seguintes objetivos específicos orientam o estudo: a) explicitar as compreensões de infâncias presentes na Filosofia da Infância; b) identificar as concepções de infância expressas por crianças nas escolas pesquisadas; c) discutir as concepções de infância de nossa modernidade, visando contribuir com a educação. A metodologia é qualitativa, com revisão bibliográfica e estudo de campo. Os dados foram gerados com desenhos e grupos focais com as crianças. Os autores relevantes na pesquisa são Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011), Hannah Arendt (2016), Walter Omar Kohan, (2005-2007-2011), Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), Jacques Rancière (2002), Giorgio Agamben (2014), Miguel Arroyo (2012), Dora Lilia Marín-Díaz (2009). A inspiração na genealogia de Michel Foucault (2014) pautou a análise dos dados, que mostra uma aproximação entre

¹ Pedagoga, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB). Integrante do Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado ao PPGE/FURB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3175-6516>. Lattes: 3696058358046593. E-mail: sarahhhapfelgrun@gmail.com.

² Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Professor titular da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado ao PPGE/FURB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2406-9638>. Lattes: 2624881705300958. E-mail: kraemer250@gmail.com.

as enunciações das crianças com os estudos da Filosofia da Infância, contrapondo-se às concepções modernas de infância.

Palavras-chave: Filosofia da Infância. Crianças. Escola. Anos Iniciais.

Resumen: El desafío central de este artículo consiste en establecer un diálogo entre aquello que las niñas y los niños comprenden sobre sí mismos y las reflexiones de filósofos que se ocupan de la infancia. El trabajo se deriva de una investigación realizada en el marco de un Máster en Educación, con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). La pregunta orientadora del estudio es: ¿qué concepciones de infancia manifiestan las niñas y los niños de la Educación Primaria? El trabajo de campo se desarrolló en dos escuelas públicas de la región del Vale do Itajaí, en el estado de Santa Catarina, Brasil, con dos grupos de tercer año de los primeros años de la Educación Básica, uno en cada institución. El objetivo general es comprender las concepciones contemporáneas de infancia a partir de las contribuciones de las niñas y los niños y de la Filosofía de la Infancia. Para ello, se definieron tres objetivos específicos: explicitar las comprensiones de infancia presentes en la Filosofía de la Infancia; identificar las concepciones de infancia expresadas por las niñas y los niños en las escuelas investigadas; y discutir las concepciones modernas de infancia con el fin de aportar elementos para el campo educativo. La metodología adoptada es cualitativa, articulando revisión bibliográfica y estudio de campo. Los datos empíricos fueron generados mediante dibujos y grupos focales con las niñas y los niños. Entre los autores que fundamentan la investigación se encuentran Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011), Hannah Arendt (2016), Walter Omar Kohan (2005, 2007, 2011), Gilles Deleuze y Félix Guattari (2012), Jan Masschelein y Maarten Simons (2014), Jacques Rancière (2002), Giorgio Agamben (2014), Miguel Arroyo (2012) y Dora Lilia Marín-Díaz (2009). La inspiración en la genealogía de Michel Foucault (2014) orientó el análisis de los datos, revelando una aproximación significativa entre las enunciaciones de las niñas y los niños y los estudios de la Filosofía de la Infancia, en contraste con las concepciones modernas que históricamente han configurado la idea de infancia.

Palabras clave: Filosofía de la Infancia. Niños. Escuela. Años Iniciales.

Introdução

A palavra infância deriva do latim *infantia*, que significa a ausência de fala, e habitualmente se refere à primeira idade (Kohan, 2011). Na linguagem escolar e na linguagem cotidiana, bem como na maior parte das especialidades científicas e na legislação, a infância é compreendida como uma condição temporal, vivenciada

pelo ser humano enquanto é criança, etapa a ser superada no degrau seguinte, a adolescência.

Durante a Idade Média, segundo Ariès (1986), não teria havido um sentimento específico sobre a infância, tampouco o reconhecimento das particularidades das crianças. Um certo *desapego afetuoso* em relação às crianças seria o resultado das altas taxas de mortalidade infantil; além disso, não se realizavam registros das crianças. Não teria havido uma distinção clara entre crianças e adultos, elas participavam dos mesmos espaços e atividades, inclusive com vestimenta do mesmo estilo (Ariès, 1986). Segundo o autor, a infância que experienciamos atualmente é uma invenção da Modernidade. A intensificação de práticas e saberes preocupados com as crianças, no campo da Pedagogia, da Psicologia, da Medicina, bem como da moral e da religião, constituiu uma representação de infância que vigora até nossos dias (Kohan, 2011).

Foi no contexto da Modernidade que se formou a definição de infância como categoria geracional, impulsionada pelas mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas que aconteceram nesse período. Diferentemente da Idade Média, na Modernidade, uma nova sensibilidade sobre a infância caracterizou a criança como centro da vida familiar. Novos campos de saber voltados às crianças, como a psicologia, pedagogia e pediatria, fizeram emergir leis e espaços específicos para as crianças. A escola, antes destinada majoritariamente ao clero, ao receber as crianças, se torna um espaço de disciplinamento e normalização (Varela; Alvarez-Uria, 1992), caráter que é expresso em normações dos campos de saberes que medem o desenvolvimento das crianças (Dussel; Caruso, 2003).

Ao final do século XX e no início do século XXI, o interesse pela infância se amplia em novos domínios do saber, como a Sociologia e a Filosofia. A Sociologia se dedica a olhar as mudanças sociais e históricas da infância, as legislações que garantem seus direitos, as culturas infantis e as condições sociais que a envolvem. Já a Filosofia se dedica a ver a infância sob um duplo movimento: por um lado, as contribuições que a Filosofia tem para a educação das crianças; por outro lado, a infância como lócus do novo para a própria filosofia, por sua curiosidade sempre renovada e sua criatividade em olhar de outro modo, com perguntas inusitadas. Nesse viés, a infância

desempenha um papel constitutivo do próprio pensamento, em razão da curiosidade e da criatividade que lhe são características.

A constituição e desenvolvimento da Filosofia da Infância, embora recente, conta com a articulação de conceitos de diferentes filósofos, como Heráclito, Sócrates, Gilles Deleuze & Félix Guattari, Giorgio Agamben, Matthew Lipman. Nesse campo de pensamento, Walter Omar Kohan se destaca por mobilizar os conceitos desses autores para elaborar suas obras e reflexões sobre a infância. Ela desloca o olhar da infância, descolando-se de vê-la como etapa da vida para entendê-la como potência de *devenir*, uma característica da vida e do pensamento. Pesquisas mais recentes, como a nossa, relacionam educação com Filosofia da Infância.

A representação de infância costuma ser associada à incapacidade e à dependência. Em contrapartida, os *infantes*, na Filosofia da Infância, são compreendidos como estrangeiros, que habitam *outros espaços* e mostram *outras formas do ser* “[...] falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo, temos que acolhê-los” (Kohan, 2007, p. 119). Requer-se, então, questionar o mundo dos adultos, no qual tudo já está dado, definido, e se colocar na perspectiva da estrangeiridade da infância, seu “não saber”, abrir-se a novas perguntas e curiosidades do pensar.

A infância, com seus curiosos saberes, é uma inquietação que escapa do convencionado. A criança é *o outro*, uma boa nova,

[...] nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela nós reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la (Larrosa, 2022, p. 232).

O nascimento das crianças marca essa inquietação. Com tudo que se sabe sobre infância, cada criança que chega é ainda um enigma do novo.

A educação é a forma com que recebemos as crianças no mundo (Larrosa, 2022). A escola é o espaço socialmente destinado à infância, acolhendo as crianças cada vez mais cedo. Mesmo sendo objeto de conhecimento de diferentes campos de estudo, predomina, na escola, um caráter normalizador sobre a infância, pautado no postulado do desenvolvimento, subjugando todos os

esforços e as rotinas escolares. A criança não é entendida como o novo que chega para questionar e transformar a escola, mas como uma *massa* a ser *modelada* por ela.

Com o suporte da Filosofia da Infância buscamos, também, descolar a infância como etapa do desenvolvimento para compreender o que as próprias crianças dizem sobre a infância. Nosso questionamento de partida é: quais concepções de infância são manifestadas por crianças do Ensino Fundamental? O estudo se caracteriza como qualitativo. As crianças participantes da pesquisa são do terceiro³ ano dos anos iniciais. As enunciações manifestadas pelas crianças por meio de desenhos e grupos focais indicam traços de uma infância que se aproxima das perspectivas da Filosofia da Infância. A análise das enunciações das crianças é feita a partir de eixos: a infância como uma etapa do desenvolvimento para tornar-se um adulto; a infância como potência de devir, uma característica da própria vida.

Metodologia

A metodologia é qualitativa, trabalhando “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 21). Para a geração de dados com as crianças⁴ das duas escolas selecionadas⁵, optou-se por uma atividade de desenho, com uma legenda criada pela própria criança, e um diálogo em grupo focal por turma, com as crianças. O grupo focal é uma ferramenta de “[...] pesquisa [em que] os participantes conversam entre si, e não apenas respondem às inquietações do moderador/condutor do grupo” (Paula *et al.*, 2024, p. 110). Essas técnicas manifestam maior potência para as expressões das crianças em diferentes linguagens.

Assim, no primeiro momento as crianças participantes desenharam, individualmente, em sala de aula, o que, para elas, significava a infância, escrevendo, também, uma frase abaixo do

³ A preferência por crianças das turmas do terceiro ano se deu pela maior facilidade na escrita.

⁴ Por ser uma proposta realizada com crianças, o projeto foi submetido na Plataforma Brasil e aceito, conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética, protocolo 80503724.4.0000.5370.

⁵ A seleção adotou como critério que houvesse uma escola de periferia e outra próxima ao centro.

desenho que explicasse o que foi desenhado. O segundo momento consistiu na realização do grupo focal com as crianças que se disponibilizaram a participar.

As crianças participantes da pesquisa têm entre oito e nove anos de idade, e encontram-se adequadas ao ano escolar. As escolas onde a pesquisa foi realizada apresentam características distintas acerca de suas localizações. A escola A atende crianças de uma região periférica da cidade de Blumenau, enquanto a escola B atende crianças que moram na região central da cidade ou em suas proximidades. Participaram dezoito crianças da escola A e nove da escola B.

Os desenhos das crianças também serviram de base para o grupo focal, pois incentivam a interação entre os participantes do grupo (Barbour, 2009). Participaram do grupo focal, na escola A, nove crianças; na escola B, quatro. Tanto na escola A quanto na escola B, os grupos focais ocorreram em espaços fora das salas de aula, seguindo um roteiro (quadro 1): “um conjunto de questões ou direcionamentos gerais que antecipam as áreas a serem cobertas nas discussões dos grupos focais” (Barbour, 2009, p. 197). Essa ferramenta estabelece uma semiestrutura para que o moderador mantenha o foco nos aspectos a serem estudados.

Quadro 1 – Guia de tópicos para grupo focal

Grupo focal
<i>Tópico para o diálogo:</i> Infâncias, pluralidades e concepções
<i>Objetivo:</i> Estimular as crianças a manifestarem suas percepções sobre a infância, com representações em desenho.
<i>Guia:</i> <ul style="list-style-type: none"> – Exposição dos desenhos aos demais colegas; – Comentários sobre os desenhos (o que chamou a atenção, semelhanças e diferenças); – O que as crianças pensam sobre os desenhos; – Comentários que complementam o que, para elas, é infância.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme mencionado anteriormente, a análise dos dados seguiu a *inspiração* genealógica de Michel Foucault, que propõe estudar as relações de poder e saber presentes nos discursos, “uma

insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizados que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico” (Foucault, 2006, p. 171). Assim, a perspectiva foucaultiana não busca contrapor saberes considerados verdadeiros ou falsos, mas analisar os discursos e os jogos de força que os constituem.

Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault busca compreender a emergência dos saberes e as condições de possibilidade que constituem as práticas discursivas. Nos estudos da genealogia, ele amplia as discussões iniciadas na arqueologia, como em *Vigiar e Punir* (2014), quando flagra o caráter produtivo das relações de poder presentes em instituições disciplinares.

As enunciações das crianças, presentes em diferentes registros de nossa pesquisa, como textos, desenhos, falas, gestos, expressões, intensidades, são o suporte para articular as discussões sobre a infância. Conforme Michel Foucault, (2008, p. 98),

[...] o enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita).

Tais enunciações não são categorias *a priori* da pesquisa. Elas foram identificadas *a posteriori*, no “tatear” os registros, buscando aproximações, traços comuns entre os registros e o referencial teórico. Isso permitiu certos agrupamentos temáticos, “talvez seja possível aproximar-se das representações gráficas das crianças, não para encontrar *uma* explicação para as formas e para as cores de suas obras, mas para experimentar mergulhar no mundo invisível de seu pensamento [...]” (Staccioli, 2011, p. 23).

As crianças se comunicam pelos desenhos; neles, narram suas histórias, “[...] pode significar também que os desenhos das crianças não são uma atividade para o ‘tempo livre’, mas constituem para elas um instrumento profundo de comunicação” (Staccioli, 2024, p. 47). Buscamos, portanto, identificar os aspectos de infância presentes nos desenhos e nas legendas.

A infância e a educação

Sobre infância, criança e educação, baseamo-nos em Dora Lília Marín-Díaz (2009), Philippe Ariès (1986), Carlos Ernesto Nogueira-Ramírez (2011), Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992) e Walter Omar Kohan (2011). Sobre Filosofia da Infância, valemo-nos de Walter Omar Kohan (2005; 2007; 2011), Jorge Larrosa (2022), Jacques Rancière (2002), Gilles Deleuze & Félix Guattari (2012), Giorgio Agamben (2014) e Hannah Arendt (2016).

A preocupação com a educação das crianças tem registros já na Antiguidade Clássica, nos escritos político-filosóficos de Platão. Ele não procura estabelecer um conceito de infância, mas propor a educação de crianças e jovens. “[...] Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor” (Kohan, 2011, p. 29). As crianças, então, seriam educadas para contribuir com a *pólis*, o que compreenderia o caráter filosófico dessa educação.

A infância, em *As Leis*, aparece relacionada a certa incapacidade intelectual e de discernimento: “quando alguém se embriaga, desaparecem inteiramente suas sensações, suas lembranças, suas opiniões e seus pensamentos [...], como uma criança pequena” (Kohan, 2011, p. 44). A imagem de infância em Platão é marcada pela falta, pela incapacidade, se comparada à idade adulta. Sua preocupação com a educação está voltada ao exercício da cidadania na *pólis*, e a criança precisaria ser adestrada para isso.

A emergência da infância é relatada por Philippe Ariès (1986) em *História Social da Criança e da Família*, obra em que é identificada a gênese de um novo entendimento de infância nas pinturas iconográficas da Renascença. Para tanto, o autor parte destes fatos: a ausência do sentimento de infância anterior à Renascença; após a renascença, a criança torna-se a figura central da família. O primeiro argumento é ilustrado na ausência de um espaço e de vestimentas específicas para as crianças, que ocupavam os mesmos ambientes e vestiam roupas idênticas às dos adultos. O segundo argumento é de que a formação de um sentimento

específico em relação à infância seria o resultado da diminuição da mortalidade desse grupo de pessoas e o consequente aumento da preocupação com ele e com essa etapa da vida (Ariès, 1986).

As reformas religiosas, o desenvolvimento da consciência das particularidades da infância e o crescente interesse pelas condutas das crianças fundam um sentimento de infância pautado nas especificidades das crianças, o que se dissemina nas famílias e na vida cotidiana.

O século XVI, segundo analisa Foucault, deu início à era das condutas, das direções, das ações de governo e, dentro delas, cobrou uma intensidade maior, um problema que se encontrava no ponto de cruzamento das diferentes formas de condução (condução de si mesmo e da família, condução religiosa, condução pública sob o controle do governo) (Noguera-Ramírez, 2011, p. 78).

A infância se torna o foco de estudos dos moralistas, eclesiásticos e educadores, resultando no desenvolvimento de saberes, “no âmbito teórico e abstrato, como uma etapa especialmente idônea para ser moldada, marcada, uma vez que se justifica a necessidade de seu governo específico que dará lugar à emergência de dispositivos institucionais concretos [...]” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 3). A escola é um dispositivo institucional que, embora já funcionasse na Idade Média, para a formação dos membros do clero, se consolidou durante a Modernidade como espaço da educação primária de crianças.

A escolarização das crianças implica seu disciplinamento. A escola torna-se o local privilegiado para as disciplinas, funcionando como uma instituição de sequestro (Foucault, 2014), visto que as crianças são compulsoriamente inseridas no contexto escolar cada vez mais novas. Desse modo, a razão governamental, como um marco da Modernidade, passa a ditar a conduta da população (Noguera-Ramírez, 2011).

O funcionamento da disciplina, conforme Foucault (2014), atua sobre os corpos para docilizá-los, tornando-os úteis e produtivos. A instituição escolar se torna um ambiente

[...] especializado na construção do novo tipo de sujeito, como espaço de confinamento das crianças para a instrução, esclarecimento e civilização, que funcionou a partir de um programa complexo de normas para

a distribuição e controle de atividades em diferentes momentos e espaços (Noguera-Ramírez, 2011, p. 127).

Nesse cenário, portanto, a infância torna-se objeto de estudo nos diferentes âmbitos que produzem os saberes que a definem.

Se no século XVIII os regimes de soberania são superados por novas tecnologias de poder, abandonando as práticas de suplicamento dos corpos e adotando técnicas de incitação, consideradas menos onerosas e de maior eficácia para tornar os corpos úteis, governáveis e produtivos, vivemos agora um novo deslocamento das técnicas de poder, abandonados os modelos e instituições disciplinares, que passaram a ser consideradas caras e pouco eficazes, transitando para o modelo da autonomia e autorresponsabilização.⁶ Essa mudança de regime de poder influencia as concepções de infância em uma forma de governo que se distancia do disciplinamento e se aproxima da regulação da liberdade.

A infância foi influenciada pelas novas tecnologias de governo, e, com o avanço das teorias psicológicas sobre as crianças, as instituições passam a adotar novas perspectivas pautadas na liberdade, que inspiram os estudos da Pedagogia Nova. Essas mudanças marcam o aparecimento de um outro *sujeito infantil*, visto a partir da adoção de novos comportamentos, de formas de se vestir e de modos de brincar diferentes. Observa-se, portanto, certo desaparecimento do que foi a infância clássica da Modernidade.

Como se vê, houve duas figuras de infância na Modernidade: a moderna clássica e a moderna liberal. A primeira se materializa

⁶ Ao que se observa na atualidade, vivemos uma era de deslocamentos significativos das técnicas de governo: as grandes teorias e diagramas uniformizadores de incitação dos corpos, visando alinhá-los a certos regimes de verdade-poder, que tiveram sua vigência no século XIX e até a segunda metade do século XX, são substituídas por pequenas mensagens, *posts*, que são diariamente disseminadas em redes sociais aos “seguidores”, angariando *likes*, compartilhamentos, conseguindo mais “seguidores” e engajamentos. Os *influencers* exercem papel muitíssimo mais poderoso nas novas tecnologias de governo do que os pedagogos, psicólogos, sociólogos e filósofos da educação do século XIX e do que as/os docentes bem formados em universidade e bem-intencionados com a justiça social na atualidade. Estes novos recursos e tecnologia são muitíssimo mais baratos, são financiados pelas empresas de acumulação capitalista e pelos usuários que compram, eles mesmos, seus *smartphones*, não precisam responder a chamadas e listas de presença, nem ser avaliados pelos que “reproduzem” o discurso institucional/escolar, pois *eles mesmos* acessam, assimilam e disseminam as mensagens (curtas) dos *produtores de conteúdo*. Neste momento, nosso trabalho de docentes *explicadores* se parece àquele em que, com uma colher, busca-se cavar um buraco na água, ou àquele em que, sob um sol de mais de 40 °C, pretende-se enxugar o gelo.

na rigidez do modelo disciplinar. A segunda, na regulação da liberdade: “[...] a primeira esteve vinculada às noções de obediência e disciplina; a segunda, às de inocência, interesse e aprendizagem. Numa, a ênfase está nas disciplinas, no ensino e na didática; na outra, a ênfase está no autogoverno e na aprendizagem [...]” (Marín-Díaz, 2009, p. 84). Nesse sentido não se observa o desaparecimento da infância, mas a emergência de uma nova imagem para ela (Marín-Díaz, 2009). Embora a primeira figura remeta a um olhar disciplinar sobre a infância, a segunda se vincula a um olhar no qual a liberdade é regulada, embora, ao longo do século XX, ambas tenham coexistido.

Como contraponto à infância nascida a partir da elaboração do discurso filosófico e psicológico, a Filosofia da Infância apresenta outras maneiras de compreendê-la. Inicialmente, ela se contrapõe ao sentido de menoridade, de incapacidade associada à infância. Na perspectiva dos autores da Filosofia da Infância, ela é pensada como “[...] a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema” (Kohan, 2011, p. 239). As novas discussões filosóficas sobre a infância apresentam um olhar que se distancia dos saberes já consolidados na psicologia, na pedagogia e na psiquiatria, abrindo-se a outras possibilidades de pensamento acerca da infância.

A Filosofia da Infância indica uma infância em um tempo que não é pautado na linearidade e nos pressupostos do desenvolvimento. Ela é pensada como *devenir*, como um tempo *aión*: “é a infância como intensidade; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (Kohan, 2005, p. 95). Enquanto a infância do tempo *chrónos* ocupa o espaço esquadrinhado da escola e das políticas, a infância do tempo *aión* ocupa o espaço da experiência, da criação. Esses tempos se entrelaçam, coabitam em diferentes dinâmicas, não são excludentes, possibilitam compreender a infância que se desenrola na tensão entre o esquadrinhamento do corpo, do espaço e do tempo e a infância inspirada na experiência, na intensidade e na curiosidade.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012, p. 73), apesar de não se dedicarem especificamente aos estudos da infância, contribuem com esse campo ao criar o conceito de *devir-criança*, segundo o qual “[...] não é a criança que devém adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal”. O *devir* se desassocia dos dualismos e da normatividade, ele caminha *entre*, é minoritário, são linhas moleculares que se estendem em linhas de fuga: “devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não reproduz, ele não conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 20). O *devir* não se reduz à imitação, tampouco segue uma organização hierárquica, são as experiências que o corpo vivencia.

Jorge Larrosa, em menção ao ensaio *A crise na educação*, de Hannah Arendt (2016), diz que existe um aparato de saberes, desde a psicologia infantil, livros, roupas e outros elementos já definidos antes mesmo de a criança chegar ao mundo: “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, 2022, p. 230). Em síntese, nossa modernidade forjou delimitações que moldam a criança e as relações dos adultos com ela.

A Filosofia da Infância reage a esses enquadramentos buscando a infância como novidade, como um outro. A infância é uma boa nova que “[...] interrompe toda a expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como a consequência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior” (Larrosa, 2022, p. 236). Para essa boa nova, que traz ao mundo, de fato, algo totalmente novo, não sabido, a educação é a resposta humana para o nascimento, como acolhida, como transmissão do mundo já existente e como abertura para que os *recém-chegados* apresentem as novas possibilidades de que são portadores.

Compreender a infância sem as capturas, como um outro, possibilita traçar relações entre infância e experiência. Giorgio Agamben (2014) parte do pressuposto de que a experiência da infância faria parte da constituição do ser humano, na qualidade de linguagem. A infância acompanha a constituição do ser humano inserido na linguagem. Assim,

[...] a infância que aqui está em questão não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (Agamben, 2014, p. 59).

As experiências com a linguagem são uma condição da infância. É ela que torna a aprendizagem da língua possível, “a humanidade tem um *sôma* infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar” (Kohan, 2011, p. 245). Trata-se de uma imagem de infância que acompanha o ser humano, na medida em que se encontra com signos desconhecidos.

Jacques Rancière (2002), Jan Masschelein e Marteen Simons (2014) não adentram especificamente nas discussões sobre a infância; seus estudos, entretanto, indicam pistas de como pensar uma educação que se aproxime da perspectiva proposta pela Filosofia da Infância.

Rancière (2002), analisando a experiência de Jacotot de ensinar sem explicações, mostra que o mestre parte da igualdade das inteligências para atingir a emancipação. Ele elucida que as explicações reforçam o *mito* da pedagogia escolar de que existem inteligências capazes (explicadores) e incapazes (estudantis), pois as explicações apenas confirmam a suposição de incapacidade dos estudantes. Contrapondo-se a este mito da pedagogia escolar, Rancière propõe o ciclo da potência, que consiste em acreditar na capacidade de os estudantes compreenderem por si mesmos, sem dependerem das explicações do mestre, mas a partir de próprio esforço em compreender. Segundo ele, com o ciclo da potência promove-se uma educação emancipadora; quando, porém, o pressuposto é a desigualdade, a educação se torna embrutecedora, “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra” (Rancière, 2002, p. 25).

Na produção teórica de Jan Masschelein e Marteen Simons (2014), a escola é pensada a partir da palavra grega *skholé*, traduzida como *tempo livre*, “[...] tempo livre para o estudo e [para] a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo

com a ordem arcaica e vigente na época” (Masschelein; Simons, 2014, p. 3). A ideia de um *tempo livre* para a educação se contrapõe ao ímpeto da produtividade escolar em nosso tempo. Assim, é nesse espaço de suspensão do tempo e das expectativas econômicas, sociais e culturais que a igualdade é constituída e que a escola se torna um lugar para a liberdade (Masschelein; Simons, 2014).

A partir da compreensão do conceito de *skholé*, se pode pensar uma reinvenção do espaço escolar, pois “[...] trata-se da demanda para permitir a formação e o fornecimento de tempo livre para o estudo, a prática e o pensamento” (Masschelein; Simons, 2014, p. 85). Esse tempo e esse espaço se desvinculam do caráter disciplinador, que visa formar um corpo produtivo.

A Filosofia da Infância a desvincula da tradicional ideia de incapacidade a ela associada. Trata-se de uma “infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (Kohan, 2007, p. 94). Essa é, pois, a infância do devir, do tempo qualitativo, uma potência nela mesma, um encontro entre a experiência, a linguagem, o tempo livre e a emancipação.

Análise e discussão

As análises realizadas neste item seguiram a *inspiração genealógica* de Foucault, em diálogo com os pressupostos da Filosofia da Infância. Nos desenhos das crianças da escola A (figura 1) destacam-se traços de diferentes brincadeiras e jogos, como crianças jogando futebol, empinando pipa e brincando no parque. Duas ilustrações indicam a vivência da infância na escola. Traços da natureza – árvores, grama e dias ensolarados – aparecem com frequência nos registros; em um dos desenhos não há nenhuma criança. Nenhum desenho apresenta eletrônicos, como celular, *tablet* ou televisão. Alguns desenhos expressam emoções, como alegria e tristeza.

Figura 1: Desenhos das crianças da escola A



Fonte: Acervo da autora (2025).

Nas falas do grupo focal da escola A, as crianças expressaram que existem diferentes infâncias, vivências em contextos sociais e culturais diversos. Algumas delas comentam sobre a presença de eletrônicos na rotina, apesar de eles não estarem presentes nos desenhos. As crianças relatam que esses aparelhos atrapalham a imaginação e a concentração. Elas valorizam as diferenças entre as maneiras de brincar atuais e as antigas.

Os traços predominantes nos desenhos da escola B (figura 2) são ilustrações ao ar livre, com sol, e a maioria representa algum tipo de brincadeira. Dois desenhos registram crianças realizando tarefas domésticas, como arrumar o quarto e lavar a louça. Um dos desenhos mostra uma criança triste, valendo-se, simbolicamente, do tempo chuvoso para expressar a emoção. Nenhuma ilustração apresenta eletrônicos.

Figura 2: Desenhos das crianças da escola B



Fonte: Acervo da autora (2025).

Durante o grupo focal da escola B, as crianças manifestaram alguns significados para a infância, como brincar, e “ser curiosa”. Foram atribuídos à infância algumas emoções, como raiva e tristeza. Esta, quando algo não dá certo; aquela, quando não são acolhidos em alguma brincadeira de grupo ou atividade coletiva. Às vezes até brincam demais, e usam a imaginação para se divertir.

Na linguagem da Filosofia da Infância, tanto os desenhos quanto as falas no grupo focal manifestam a potência da infância nela mesma, não como uma transição ou um desenvolvimento para o mundo adulto. As crianças não representaram elementos disciplinares nas ilustrações, como relógios ou salas fechadas. Buscamos agrupar os desenhos e os dizeres das crianças em núcleos temáticos que, na inspiração genealógica, tratamos como enunciações. Na escola A os agrupamentos resultaram nas seguintes enunciações: *contexto social, infância e brincadeira, a quem se estende a noção de infância, o dever da Infância, a infância e as telas*. Na escola B foram: *o dever da Infância, vivências da infância, faz parte da infância, contexto social*. As enunciações sobre os contextos

sociais e o dever da Infância estão presentes nas manifestações das duas escolas.

As enunciações sobre o *contexto social*, expostas pelas crianças da escola A e B, ressaltam o reconhecimento das desigualdades e negligências presentes na infância. O sentimento de solidão também é citado:

Acho que tem infâncias tristes porque tem muita infância que as pessoas passam fome, não têm comida, os pais maltratam (Criança 6, escola A).

Na maioria das vezes, quando eu estou chorando ninguém dá bola (Criança 5, escola B).

As vulnerabilidades e a solidão manifestadas pelas duas crianças, como a fome, a violência, a indiferença ao choro, compõem temas sensíveis presentes na infância. Tais vulnerabilidades muitas vezes são invisibilizadas no contexto da educação pública: “[...] às escolas públicas vão chegando outros alunos. O que trazem de diferente? Trazem outras vidas e outros corpos. Mais precarizados, mais vulneráveis do que os corpos das crianças e adolescentes que tiveram o privilégio por décadas de acesso à escola” (Arroyo, 2012, p. 25). A precariedade na infância muitas vezes não é reconhecida ou discutida no âmbito pedagógico, assim, “nem toda infância é reconhecida na história da infância” (Arroyo, 2012, p. 28).

A solidão expressa pelas crianças lembra as charges do livro *A solidão da criança*, do cartunista Francesco Tonucci (2008), em que apresenta situações do sentimento de solidão na infância. Apesar de ser amparada por direitos, a criança se sente solitária, uma vez que ela “é privada de companhia, de confrontos, de conflitos e de ajuda no interior da família” (Tonucci, 2008, p. 26). A solidão, compreendida como um traço da infância moderna, perpassa diferentes contextos sociais, “daí ser oportuno reconhecer a irrupção de um acontecimento histórico tão surpreendente quanto embaraçoso: a infância como experiência de solidão. Uma solidão seca, aterradora, porém sem alarde” (Aquino, 2015, p. 440). As crianças seguem com suas rotinas, mas a ausência de encontros acarreta a solidão.

O *dever da infância* atribui a essa etapa da vida a condição de experiência, para além do tempo cronológico. É uma força

criadora, que interrompe a linearidade, “é a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: ‘a criança autista’, ‘o aluno nota dez’, ‘o menino violento’” (Kohan, 2007, p. 94). Ao mencionar as mudanças entre suas infâncias e a de seus familiares, as crianças destacam que a ela é experienciada de diferentes formas:

É normal a nossa infância mudar, porque os tempos mudam, tipo antigamente tinha aquele celularzinho que dava para abrir, hoje quase não existe mais, não é fabricado (Criança 6, escola A).

As crianças participantes expressam que a curiosidade, a imaginação e a brincadeira são experiências fundamentais da infância.

Se divertir (Criança 3, escola B).

*As crianças são curiosas (Criança 9, escola B).
Tem vezes que brincamos de brincadeiras que precisam de imaginação (Criança 8, escola B).*

O devir é encontro, “devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada” (Kohan, 2007, p. 96). Assim, o ponto de partida do devir é a *involução*⁷ no caminho da criança, quando o adulto encontra na infância a sua potência, quando o tempo não segue o evolucionismo cronológico.

Ilustramos a enunciação *a quem se estende a noção de infância*, com expressões das crianças da escola A, que dizem a infância como um modo de viver para todos.

A infância é para todos (Criança 8, escola A).

É para todo mundo (até para os adultos) (Criança 7, escola A).

⁷ A noção de *involução* é uma imagem do pensamento que visa distinguir-se da recorrência de uma linguagem evolucionistas que segrega a infância a uma etapa que a evolução precisa superar; *involução* significa retomar a potência curiosa e criativa da infância ao longo da vida. A própria infância é uma imagem do pensamento.

A infância dos adultos aparece em Kohan (2007) e em Agamben (2014), que conferem à infância a experiência da linguagem. Ela é o marco inicial da relação entre o ser humano e a linguagem: “[...] somente porque existe uma infância do homem, somente porque a linguagem não se identifica com o humano e há uma diferença entre língua e discurso, entre semiótico e semântico, somente por isso existe história, somente por isto o homem é um ser histórico” (Agamben, 2014, p. 64). A infância não cessa, o ser humano não se retira dela, diferentemente do que é pressuposto nos termos cronológicos. A infância acompanha os humanos em suas experiências.

A *presença de telas* também é enunciada pelas crianças ao relatarem suas vivências.

Não podemos ficar no celular porque ele come nosso cérebro, a gente não consegue ter imaginação, por isso precisamos brincar e não ficar no celular (Criança 4, escola A).

Também não podemos ficar assistindo televisão, porque não dá tempo de a gente brincar, se ficamos até tarde vendo televisão só dá tempo de brincar à noite, e não dá de brincar à noite porque a gente tem que dormir pra levantar pra estudar (Criança 8, escola A).

As manifestações das crianças indicam uma preocupação com suas condutas diante das mídias digitais. A vigilância, instrumento do poder disciplinar, é ampliada dos espaços físicos para estes dispositivos (Habowski; Ratto; Henning, 2025). A atenção dada ao tema pela escola faz “[...] funcionar mecanismos para o desenvolvimento de habilidades para tornar as crianças gestoras dos potenciais riscos do brincar com as tecnologias digitais” (Habowski; Ratto; Henning, 2025, p. 4). As crianças, então, passam a reconhecer e a gerir os riscos dos algoritmos.

A enunciação *vivências da infância*, ilustrada com relatos das crianças da escola B, rompem com a visão romantizada de infância e com as condutas idealizadas para as crianças.

A gente sente raiva porque quando a gente tenta fazer algo, ou [algo] não dá certo, ou a gente pede para fazer alguma coisa, [...], não deixam (Criança 7, escola B).

Tristeza quando a gente quer muito uma coisa, mas não pode (Criança 8, escola B).

A infância, sob a perspectiva dos contextos sociais em que as crianças estão inseridas, constitui a condição de experiência (Kohan, 2007). São vivências que se efetivam nas brincadeiras.

A enunciação *infância e brincadeira* é expressa pelas crianças da escola A.

Se divertir e estudar ao mesmo tempo (Criança 11, escola A).

Ficar feliz e comemorar (Criança 5, escola A).

Nunca parar de brincar (Criança 1, escola A).

A brincadeira, já apresentada nos desenhos das crianças, é entendida como algo inerente à infância. As ilustrações indicam diferentes formas de brincar, como jogos, brincadeiras ao ar livre, brincadeiras que envolvem a imaginação e a criatividade. Por meio de desenhos, as crianças reelaboram a realidade, “[...] as narrativas que as crianças fazem através do desenho são uma forma de rever e remodelar a experiência cotidiana” (Staccioli, 2024, p. 79). A apresentação expressa nos desenhos não é uma cópia fiel das situações vivenciadas pelas crianças, mas a maneira como elas entendem suas realidades.

Por último, a enunciação que, para elas, *faz parte da infância*:

Amor (Criança 7, escola B).

Atenção (Criança 9, escola B).

Compreensão (Criança 8, escola B).

Essas palavras perpassam as categorias já analisadas e oferecem pistas de uma infância minoritária, inserida no *dever*, “[...] somos sempre algo novo, estamos em permanente dever, não há como renunciar à infância” (Kohan, 2007, p. 116).

As crianças apresentam uma infância que se distingue da concepção disciplinar, preparatória. Elas expressam uma infância na perspectiva de potência da vida. Seu olhar se aproxima do que vem sendo apresentado pela Filosofia da Infância, que tece uma infância outra, pensada em um tempo *aíón*, em uma potencialidade de infância nela mesma, não uma carência a ser suprida pela evolução para a vida adulta, que negaria a infância.

Considerações finais

As manifestações das crianças se distanciam das concepções de infância já estabelecidas nos discursos pedagógicos, psicológicos e médicos, reiterados nas legislações e nas práticas educativas escolares. Esses enquadramentos das infâncias, já enrijecidos na linguagem e nas práticas médico-pedagógicas, se apresentam tanto na convicção da infância clássica moderna, materializada nas dinâmicas disciplinares, quanto na convicção liberal moderna, materializada nas pedagogias de gestão das liberdades e do interesse na aprendizagem (Marín-Díaz, 2009). Conforme já salientado, ambas convivem em nossos espaços escolares e terapêuticos.

Mesmo submetidas a essas convicções de infância nas práticas educativas, as crianças que participaram de nossa pesquisa manifestam uma concepção que se aproxima da perspectiva da Filosofia da Infância. Elas manifestam um tempo aión, experiências que acontecem à luz da curiosidade e da inventividade. Diferentemente da infância reduzida a uma etapa do desenvolvimento, as crianças elucidam a infância em devir, em seu movimento que constrói a realidade recorrendo à imaginação; elas incluem os adultos na experiência de infância, pontuando os diferentes movimentos que a perpassam “[...] a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição de experiência” (Kohan, 2005, p. 2). Trata-se, pois, de uma infância como política do pensamento, uma força criadora.

Diante da questão que orienta este artigo, *Quais as concepções de infância manifestadas por crianças do Ensino Fundamental?*, é desvendada a infância em devir, “[...] sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência” (Kohan, 2011, p. 253). Uma infância que inspira outros horizontes para a educação, outros caminhos para professoras e professores, que se reinventam no cotidiano, em suas práticas.

A pesquisa se abre a novas questões: “Quais as viabilidades de as instituições se envolverem com os pressupostos da Filosofia da Infância para educar as crianças?” e “Quais outras viabilidades de educação as crianças podem nos ensinar?”.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. 3. ed. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2014.
- AQUINO, Julio Roberto Groppa. A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 427-444, abr. 2015.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel G. corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel; MACHADO, Roberto. *Microfísica do poder*. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon; HENNING, Paula Corrêa. Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”. *Educação & Sociedade*, v. 46, p. e291552, 2025.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 31 dez. 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 31 jul. 2026.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. 2 ed. São Paulo: Autêntica. 2014.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lília. *Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade*, 2009. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade*: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa. São Paulo: Autêntica, 2011.

PAULA, Carolina de; NICHOLS, Bruno Washington; FERREIRA, Gabriel Bento Leite; BERGAMASCHI, Pedro Lenhagui. Grupos focais em Ciência Política. In: SAMPAIO, Rafael Cardoso; PAULA, Carolina de (org.). *Manual de introdução às técnicas de pesquisa em Ciência Política*. Brasília: ENAP, 2024.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. *Revista Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 21-37, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8HgGm9Ryp3Bd4DmtrZJSyhg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

STACCIOLI, Gianfranco. *Pensar com imagens*: compreendendo a Infância por meio dos desenhos das crianças. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2024.

TONUCCI, Francesco. *A solidão da criança*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, 1992.