

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carina Ferreira dos Santos

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: EDUCAÇÃO E TEMPORALIDADE DOS
COMEÇOS

Santa Cruz do Sul
2023

Carina Ferreira dos Santos

**CRIANÇAS E INFÂNCIAS: EDUCAÇÃO E TEMPORALIDADE DOS
COMEÇOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

Santa Cruz do Sul
2023

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Carina Ferreira dos

Crianças e infâncias: educação e temporalidade dos começos /
Carina Ferreira dos Santos. – 2023.

94 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Crianças e Infâncias. 2. Temporalidade dos começos. 3.
Educação de crianças pequenas. 4. Experiência. 5. Filosofia. I.
Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

Carina Ferreira dos Santos

**CRIANÇAS E INFÂNCIAS: EDUCAÇÃO E TEMPORALIDADE DOS
COMEÇOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profª. Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Profª. Orientadora – UNISC

Profª. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Prof. Dr. Walter Omar Kohan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Santa Cruz do Sul
2023

RESUMO

Nesta escrita ensaística aproximo educação, filosofia e psicologia com o objetivo de interrogar o tempo de estar sendo em uma infância para compreender a temporalidade dos começos na ação educativa com crianças. A tendência contemporânea de tornar a educação previsível e sem riscos, cada vez mais concebida como produção eficaz de determinadas habilidades e competências, exige eliminar da ação de educar a processualidade do tempo e a imprevisibilidade do agir no mundo tanto das crianças quanto dos adultos. Para resistir, a escrita ensaia outro modo de imaginar e interrogar a educação de crianças desde a abertura à experiência de interrogar-me estando numa condição infantil, inventiva, como se fosse pela primeira vez, inaugurando começos em mim pela compreensão de que posso ser a pergunta que busco pensar com outros. Aprender a pensar a pergunta se torna um modo de abertura ao desconhecido, ao imprevisível, a inauguração de inícios na experiência educacional. A infância como condição da experiência de linguagem me direciona a possibilidade de interrogar outras temporalidades possíveis para habitar a educação de crianças pequenas. A problemática que apresento corresponde à questão educacional de interrogar o tempo de infância para pensar os começos ao longo da vida, pensar as infâncias que marcam as primeiras vezes, como movimento inaugural no mundo, o qual atravessa e se atualiza em todas as idades. A infância permanece em nós pela sua atualização que se dá no encontro com o outro na coexistência mundana. A opção pelo caminho filosófico me permite interrogar palavras e gestos e a mim mesma, para dar sentido ao que me acontece, como infância do pensamento, como disponibilidade para pensar de outro modo, exercitar o pensamento. Esta ação educacional foi mobilizada pela interrogação: somos capazes de não dizer o que será uma criança? Somos capazes de não tornar garantida, previsível e explicativa a educação de crianças? Que outros tempos são possíveis habitar na educação de crianças? A escrita-ensaio alterna a primeira pessoa do singular com a do plural por estar entrelaçada com outras escritas a partir de Maurice Merleau-Ponty, Hannah Arendt e Giorgio Agamben, além de Walter Kohan, Jorge Larrosa, Carlos Skliar. O desafio educacional foi tensionar certezas para correr o risco de interrogar o meu encontro com crianças e infâncias - que se inserem e inauguram - no mundo como experiência de linguagem. Nesta aproximação tenho o privilégio de me educar na experiência mundana por estar situada em um tempo de infância como abertura para o novo em coexistência com outras crianças e infâncias. A escrita-ensaio nasce de um andar errante que me permite inaugurar começos em mim pela experiência de pensamento, em outra temporalidade.

Palavras-chave: Crianças; Infâncias; Experiência; Tempo; Filosofia.

ABSTRACT

In this essay I bring education, philosophy, and psychology closer to each other to question the length of being in childhood as well as understanding the temporality of the beginnings in children's education. The ongoing tendency of understanding education as the production of abilities making it predictable and riskless demands the elimination, on children and adults, of time procedurally and unpredictability of acting from education in the world. In order to resist the writing practices, another way of imagining and questioning children's education since the beginning of the experience of questioning myself as a child for the first time, discovering new beginnings having as a grasp that I can be the interrogation which I try to reflect with others. Learning how to think about the question becomes a way to achieve the unknown, the unpredictable, the opening for new beginnings in education. Considering childhood as a condition of language experience that leads me to the possibility of questioning other possible temporalities in order to inhabit young children's education. The issue I present refers to ask questions about the childhood to think about the beginnings throughout life considering that the beginnings faced in childhood are remarkable and updated in all ages. Our childhood remains on us by being updated every time we meet and coexist with others. The philosophical discussion allows me to query about words, gestures, and myself to provide meaning to things that happen to me as the childhood of thought. Philosophy allows to look at words as possibilities to think differently. This action was guided by the questions: are we capable of not saying what a child will be? Are we capable of not turning children's education something guaranteed, predictable and explainable? What other time periods are possible in children's education? The essay was written in first-person singular and first-person plural once it is related to the writing of Maurice Merleau-Ponty, Hannah Arendt, Giorgio Agamben, Walter Kohan, Jorge Larrosa, and Carlos Skliar. The challenge was to question the certainties to provide the risk of questioning the meeting with children and childhoods that enter the world as language experience. This approximation granted me the opportunity of educating myself in a worldly experience as I was situated in childhood as well as opened to the coexistence with other children and other childhoods. This essay has its origin in a wandering that allows me to open to new beginnings through the experience of thinking in another temporality.

Keywords: Children; Childhood; Experience; Time; Philosophy.

AGRADECIMENTOS

À minha família, mãe e pai, pelo apoio e por representarem um lugar seguro;
à Esther, pela infância que inaugurou no mundo;
ao Gabriel, pelo cuidado e amor compartilhado;
à Tamara, por ter sido morada durante o estágio docência;
à UNISC, pelo financiamento da bolsa PIPGSS/UNISC;
aos colegas do grupo de estudos fenomenológicos e do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, que foram importantes por me ajudarem a pensar a educação de outro modo;
à Sandra, pelo incentivo e disponibilidade em apresentar outros mundos;

Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade.

Sê tu mesmo a pergunta.

Jorge Larrosa
(2019, p. 56)

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | PRIMEIRAS INTERROGAÇÕES: NOTAS E ESTUDOS | 9 |
| 1.1 | Vida e Pesquisa: caminhos que se atravessam | 19 |
| 2 | TECENDO O CAMINHO AO CAMINHAR | 23 |
| 2.1 | Ética na pesquisa educacional | 33 |
| 3 | TEMPORALIDADE DO TEMPO | 35 |
| 4 | INFÂNCIAS E TEMPOS | 46 |
| 5 | CRIANÇAS E TEMPOS | 61 |
| 6 | EDUCAÇÃO E TEMPO | 74 |
| 7 | INFÂNCIA DE UMA ESCRITA – O QUE PERMANECE? | 86 |
| | REFERÊNCIAS | 89 |

1 PRIMEIRAS INTERROGAÇÕES: NOTAS E ESTUDOS

*É necessário se espantar, se indignar e se contagiar;
só assim é possível mudar a realidade.*

Nise da Silveira (1991)

Pensar o começo desta escrita me direciona à primeira interrogação: o que há para pensar na relação entre a pesquisa educacional e o meu modo de compreender o mundo? Logo, esta pesquisa que se inicia pela instigante epígrafe de Jorge Larrosa (2019), me convida a ser a própria pergunta. Que pergunta eu seria? Eu seria a própria pergunta? Ser a pergunta corresponde a capacidade de perguntar-se infinitamente?

A potência da pergunta está vinculada à ação de nos educarmos no mundo que partilhamos com os outros, uma vez que nos educamos nos encontros e desencontros entre os velhos e os jovens, entre os adultos e as crianças. Ou seja, entre modos de sentir e de pensar em temporalidades diferentes. Para Bárcena (2012), é a experiência da diferença entre tempos, essa descontinuidade temporal entre gerações, que torna o humano educável. Nesse sentido, educação torna-se verbo, ação iminentemente relacional e interativa.

Minha primeira interrogação inquietou a relação que eu imaginava ter com o conhecimento e as certezas. Por compreender a experiência da vida como movimento individualizável, consolidei solitariamente a individualidade das palavras e dos sentidos apreendidos por mim no tempo e espaço de onde venho. Porém, a compreensão de pertencimento singular ao mundo por sermos plurais foi em mim se instalando a partir da leitura de Hannah Arendt (2020), para quem somente pela pluralidade mundana somos capazes de estabelecer nossa singularidade. Não é necessário que estejamos uns com os outros, afirma Arendt (2020), basta a pluralidade (*o estar entre*) para exercermos nossa singularidade. Se o mundo se constitui como espaço e tempo pela sua pluralidade, posso compreender que permaneço de modo singular como estrangeira no mundo justamente por pertencer à pluralidade mundana.

Diante do desafio da pesquisa educacional, o movimento de perguntar-me começou a fazer outro sentido. Não mais a pergunta como problema orientador da pesquisa em busca de uma resposta, mas como propulsora de pensamentos que

promovem a transformação de quem lê, escreve e estuda. Implica compreender, com Kohan e Wozniak (2011, p. 199), a potência transformativa do percurso realizado no processo de interrogar a nós mesmos e as nossas experiências, pois esse “processo de questionamento é mais relevante do que se chegar a uma resposta final”. No percurso de minhas interrogações, as palavras começaram a formar e ocupar outros lugares em meu imaginário, pois a ação de interrogar a mim mesma e a minha experiência no mundo gerou uma sensação de estar atravessada por muitas palavras o tempo todo.

Arendt (2020) compreende que a ação desencadeia o novo por palavras e gestos que possibilitam nosso nascimento no mundo. Neste sentido, inauguram-se os começos vividos por mim desde outras palavras e outros sentidos que me possibilitaram conhecer e habitar outros tempos possíveis, os quais irei me deter neste estudo. A tentativa é partilhar com o leitor a experiência de interrogar-me estando numa condição infantil, inventiva, em busca de aprender a desaprender e desaprender para aprender de novo, como se fosse pela primeira vez, inaugurando começos.

Aprender é uma ação infinita, uma experiência que nos convida a estar presentes no instante presente, numa condição infante que nos permite nascer muitas vezes, viver começos que nos transformam infinitamente. Diante do que podemos pensar e interrogar na educação de crianças pequenas, ensaio nesta escrita refletir o que em mim acontece (LARROSA, 2019) a partir da condição infantil de compartilhar a experiência mundana com crianças pequenas na família, na clínica, na escola. Esta ação educacional foi mobilizada pela interrogação: somos capazes de não dizer o que será uma criança? Somos capazes de não tornar garantida, previsível e explicativa a educação de crianças? Que outros tempos são possíveis habitar na educação de crianças?

Tais interrogações emergem diante da tendência contemporânea de “exigir que a educação seja sólida, garantida, previsível e sem riscos” (BIESTA, 2017, p. 21). O inquietante é que essa pretendida garantia, cada vez mais concebida como produção eficaz de determinadas habilidades e competências, exige eliminar da ação de educar a processualidade do tempo e a imprevisibilidade do agir no mundo tanto das crianças quanto dos adultos. Algo como a expulsão das crianças - e a negação nos adultos - de seus tempos *in-fantes*¹.

¹ Giorgio Agamben (2005, p. 62), no livro *História e Infância* (1978), interroga a existência da linguagem - o significado de “eu falo” - e defende a infância como “instância arquilímite na linguagem”, a qual manifesta-se como experiência do inefável, aquela que não pode ser nomeada ou descrita. A infância, como condição do inefável - infans - que nos habita, desde “que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda *in-fante*, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 59). O autor destaca que a existência da linguagem como experiência - como *experimentum linguae* - foi descrito por Wittgenstein

Nesta intenção de resistência proponho caminhar na busca por outro modo de imaginar e interrogar a educação de crianças. A intenção é pensar a pergunta como abertura ao desconhecido, ao novo como abertura à interrogação de outros sentidos, a qual não pode ser fechada pelas respostas. É possível pensarmos numa infância da educação? O que há para pensarmos numa in-fância da experiência com crianças? Podemos pensar a infância como condição da experiência humana? Como pensar os inícios possíveis na educação de crianças pequenas? (AGAMBEN, 2005; KOHAN, 2004).

A escrita desse texto ensaístico também inaugura no meu fazer como profissional da área da saúde, a busca por compreender modos de ser e estar no mundo através da presença de interrogações que inquietam outras certezas, que geram distintas causalidades ao ponto de tornar a vida um processo doloroso. Sou psicóloga graduada pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), em 2018. Durante a graduação de Psicologia foi necessário compreender uma diversidade de teorias e técnicas que auxiliam no processo de autoconhecimento e promoção da saúde mental. Por considerar importante o aprofundamento dos estudos neste campo, busquei a continuidade da formação acadêmica no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC.

As leituras sugeridas para o início da caminhada na Pós-Graduação foram tornando cada vez mais complexas as interrogações sobre educação e infâncias. Fui aproximando-me da extrema importância em compreender o campo educacional diante da atual disseminação de ideologias conspiratórias que circulam pelo imaginário social. Vivemos a transformação de um tempo marcado pelo isolamento e distanciamento social. O inimaginável vivido nos dois últimos anos com a pandemia da Covid-19 tem gerado um cenário de perplexidades diante da sensação de decomposição do mundo comum e provocado inúmeras interrogações que colocam a ação de educar e o pensamento educacional no centro do debate público.

Difícil, hoje, apresentar uma projeção de ações, estudos e pesquisa no campo da educação que ignore o fenômeno da pandemia que assolou o planeta – e ainda assola. O contexto pandêmico anunciou um brusco rompimento da presença nas relações cotidianas pela rápida e inesperada suspensão das interações no espaço/tempo mundano.

em sua única conferência pública: “E agora descreverei a experiência de maravilhar-se com a existência do mundo dizendo: é a experiência de ver o mundo como um milagre. Nesse momento sou tentado a dizer que a expressão justa na língua para o milagre da existência do mundo, mesmo não sendo nenhuma proposição *na* língua, é a existência da própria linguagem” (AGAMBEN, 2005, p. 17, grifos do autor).

Consequentemente, este tempo se mantém conflituoso para todas as idades, especialmente para as crianças, considerando o modo isolado e remoto como viveram a experiência mundana.

É neste cenário movido por um sistema econômico baseado na produtividade do desempenho humano e na sobrevivência material que emerge a intenção de interrogar as infâncias, ou seja, interrogar a infância como um estado de abertura ao novo e ao inesperado.

Ao chegar na primeira disciplina do curso de mestrado, *Educação e Filosofia*, tive a oportunidade de estar próxima da filosofia², que segue o caminho das palavras e permite pensar a infância não como idade, mas como o estado de estar sendo no mundo enquanto infância do pensamento. Apesar das diversas ideias de pesquisa que emergiram no início deste percurso, surgiu o interesse acadêmico em compreender outros modos de pensar as infâncias e crianças, fortalecido especialmente pela intenção de compreender a infância não apenas como dimensão cronológica, como foi a mim apresentada na primeira formação. Na graduação em psicologia, os estudos me direcionaram a uma infância que marca o início do *desenvolvimento humano* como *período, fase* ou *etapa* em que a criança é compreendida analiticamente em seu *estado patológico* para poder *ser auxiliada na regulação* de suas emoções e inquietações.

Nessa perspectiva psicológica que embasou minha formação ocorre uma captura da compreensão do que é ser criança e do que é uma infância enquanto um período marcado pelo início da vida que precisa ser superado e auxiliado pelos adultos. De outra forma, os estudos na pós-graduação suscitaram discussões que fizeram pensar a infância como um enigma que não pode ser capturado pelos saberes técnico-científicos (LARROSA, 2019). A admiração pela possibilidade de pensar que infâncias ultrapassam a dimensão cronológica, por ser um estado vital de estar sendo *in-fans*³, o qual permanece ao longo da existência, em qualquer idade, ressignificou em mim as palavras de Gaston Bachelard (1988, p. 182): “Admira primeiro, depois compreenderás”⁴.

² Busco pensar a filosofia como um modo de viver e de ler, escrever e conversar. Uma conversa orientada ao pensamento, dar o que pensar, provocar interrogações, uma possibilidade entre ensinar e aprender. Mas, pensar “não é o mesmo que *saber*”, portanto, o pensamento “não pode ser ensinado” (LARROSA, 2014, p. 140, grifo do autor), e sim um modo de estar em linguagem.

³ Para Walter Kohan (2011, p. 239), desde o pensamento de Jean-François Lyotard, *in-fans* significa “o dito e o não dito, a falta de palavra, a ausência de voz, nos afetos.” A ausência de voz difere de uma falta ou carência. *In-fans* é condição do ser humano, que não abandona sua infância durante sua existência no mundo.

⁴ Em *A terra e os devaneios do repouso* (1990, p. 36), Bachelard destaca a admiração como “forma primária e ardente do conhecimento”. Admirar antes de compreender ou perceber, na fenomenologia

Considero relevante, não apenas no campo educacional, abordar e pensar infância na dimensão temporal da intensidade, na qual *se é sendo* em presença no instante dos começos que nesse estado são inaugurados. Além e antes de nostalgias e romantismos, venho compreendendo que há muito para pensar, estudar e fazer na relação entre dimensão temporal das infâncias e educação de crianças.

O espaço em que habitamos se expande quando nos colocamos em disponibilidade para pensar de outros modos, para compreender por que as coisas são como são. Graciela Montes (2020, p. 45) percebe este acontecimento como uma ruptura no cotidiano da rotina, como “um alargamento que produz em nós uma espécie de plenitude, de contentamento”. Cada humano experiencia a vida de sua maneira e a partir de sua própria história pessoal, alguns em um espaço de ceda enquanto outros em um espaço de possibilidades. Talvez alguns de nós estejamos vivendo direcionados pelos próprios hábitos, enquanto outros se sentem vivos em suas experiências. O que torna possível uma experiência ser sentida? Interrogo se a infância como condição da experiência permite a nós sentirmos este alargamento no espaço e tempo? É possível pensar a educação de crianças a partir deste alargamento existencial?

Montes (2020) aponta que a compreensão do que aparece como inapreensível corresponde ao enigma como espaço de possibilidades, uma instância em que a experiência não pode ser previsível e mensurada. “Numa sociedade de mandatos, de caminhos previsíveis, de consumo dirigido, não acaba sendo verdadeiramente revolucionário aquele que continua se perguntando, questionando a si mesmo, mantendo-se nu, deslumbrado e questionador diante do enigma?” (MONTES, 2020, p. 50). O exercício de se interrogar e continuar interrogando o enigma se mostra como abertura de um espaço a ser constituído dia após dia. A disponibilidade para sentir a experiência da vida com as crianças acontece pela brincadeira e pelo jogo que ampliam o espaço, fazendo emergir possibilidades. A ludicidade torna a própria infância uma condição que alarga o espaço e tempo ao permitir o alcance do exercício de pensamento.

Em homenagem a Manoel de Barros, o escritor moçambicano Mia Couto (2019, p. 9) escreveu um texto, publicado no livro *Matéria de Poesia* (2019), no qual extraiu as primeiras palavras:

“Dizem que entre nós há oceanos e terras com peso de distância.

bachelardiana, constitui um modo de conhecer “que enaltece o seu objetivo, que o valoriza. Um valor no primeiro encontro, não se avalia: admira-se” (BACHELARD, 1990, p. 36).

Talvez.

Quem sabe de certezas não é o poeta.

O mundo que é nosso

é sempre tão pequeno e tão infinito

que só cabe em olhar de menino”.

O encantamento pelo mundo parte de um olhar de menino, talvez, um menino de qualquer idade. Este deslumbramento se faz presente pela filosofia como modo de caminhar pela vida, um andar que se faz infinito, movido pela capacidade de se espantar para continuar interrogando. Nessa condição filosófica de espantar-se e de interrogar-se surgem os questionamentos a respeito dos saberes psicológicos aos quais fui apresentada em minha formação inicial. Uma inquietante perturbação surge de determinadas ideias *sobre* a condição de ser criança e viver a infância, as quais se instalaram e marcaram minha formação na graduação em psicologia. Pensar a infância somente na temporalidade cronológica restringe cruelmente a criança a uma determinada idade e a uma ideia de um *vir a ser*, rompendo com a multiplicidade da existência humana e do *estar sendo* que acontece no agora e que inaugura algo novo em nós. O exercício de pensamento acontece pela possibilidade de se espantar para sentir as inquietações emergirem, para interrogá-las.

O choque com palavras e gestos provoca a busca pela invenção para me aproximar da verdade levando em consideração minhas próprias convicções e experiências e, portanto, colocar as próprias concepções em suspenso. Para Kohan (2004, p. 58), “a invenção é a produtora e condição de possibilidade da verdade” e acrescenta “que não há nada verdadeiro que não seja inventado, ou que só pode existir a verdade quando há invenção”. Afirmações que me desafiam ensaiar na escrita a possibilidade da invenção de outros modos de pensar a educação de crianças. Outros modos de educar que considerem o valor da atenção ao sentido das palavras, assim como o tempo das infâncias que habita o corpo e expande o viver na coexistência mundana.

A filosofia como ato de filosofar busca pensar as palavras como possibilidade, como “escuta atenta dos possíveis no pensamento” (KOHAN, 2015, p. 217), como disponibilidade para pensar de outro modo, exercitar o pensamento. Minha iniciativa de interrogar outros modos de estar sendo no mundo desamarrou a concepção na qual tinha sido inicialmente formada e que pensava uma única relação entre infância e criança: a idade e as fases. Uma iniciativa que promoveu o encontro com a possibilidade de

pensar, com Kohan (2015, p. 217), que “a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação” e, nesse sentido, “a infância é a marca da própria escrita em filosofia, que se antecipa ao escrever, que se escreve antes de saber e para saber”. Uma possibilidade que me desafiou e me colocou em disponibilidade de interrogar como posso pensar o encontro entre educação, filosofia e psicologia.

No momento em que a psicologia e a filosofia – de formas diferentes – me ajudam a desaprender para aprender outros modos de pensar a infância e a criança no campo educacional, vou compreendendo que infância difere de criança, que ambas são constituídas por humanas concepções históricas e culturais. Mas também vou compreendendo que a resistência em pensar de outros modos se torna um caminho arriscado para acolher a pluralidade das infâncias em sua potência de inaugurar o próprio tempo de infância.

O pensamento filosófico colabora no processo de educar a mim mesma para aprender a problematizar acerca da relação entre temporalidade dos começos e a experiência de estar com crianças e infâncias, na busca por interrogar palavras, assim como faz uma criança ao compreender o mundo que habita, diante da interrogação. Pensar de outra maneira, com o rigor de nossas interrogações e reflexões, permite o exercício do pensamento como movimento inaugural no mundo, sempre engajado com uma memória que tem valor, como dizia Hannah Arendt (2016). Ou seja, somos temporalizados pelas experiências no mundo e, a formação em psicologia possibilitou a mim a inauguração de uma escuta atenta e sensibilizada pelas diversidades que cercam a minha experiência de com-viver no mundo.

Diante de meu interesse, e curiosidade, em tornar possível esta escuta ser também atravessada pelo exercício de pensamento que permite pensar a infância como condição da experiência (AGAMBEN, 2005), e não apenas como uma etapa da vida, o encontro entre psicologia e filosofia surge na tentativa de me tornar infinitamente aprendiz. O desafio é inaugurar novos começos em mim para pensar outro modo de interrogar como posso compreender a relação entre infância e educação. A filosofia me permite a invenção de uma escrita no instante em que sou tocada pela própria experiência de pensar meu encontro com crianças e infâncias. A escrita errante desta dissertação é um modo de me inaugurar no mundo, ou seja, meu próprio percurso de ensaiar o pensamento como ação inaugural, aquela que suspende preconceitos para também compreender como compreendo.

No grupo de Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, vinculado à linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação do PPGEduc da UNISC, encontrei colegas e professoras estudando o acontecimento intersubjetivo de linguagem e imaginação poética como enigma do corpo no mundo⁵ e não como um problema em busca de respostas ou conclusões. Fui apresentada não apenas aos filósofos como Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty, Hannah Arendt, Giorgio Agamben, Gilles Deleuze, Jean-Luc Nancy, mas também a Walter Kohan, Jan Masschelein, Gert Biesta, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Fernando Bárcena, Maximiliano López, Marina Garcès. No grupo, passei a acolher que pensar os sentidos das palavras e gestos é um modo de estudar, de interrogar a ação de pesquisar, é resistir à ampla tendência educacional de desconsiderar a dimensão poética da linguagem e reduzir a vida a um único modo de pensá-la.

Outra porta aberta na pós-graduação foi a possibilidade de participar dos estudos fenomenológicos no grupo de pesquisa. Os estudos nos últimos dois anos se detiveram no pensamento de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e de Hannah Arendt (1906-1975) em interlocução com outros filósofos e filósofas para pensar a experiência sensível do corpo em nossa co-implicação em um mundo comum. No grupo de pesquisa, nossas conversas são pautadas pela disponibilidade em acolher, com Marina Garcès (2015, p. 74), que “em cada época conviveram escrituras em tensão e em aberto conflito, não só pelo conteúdo de suas proposições, mas pelo modo de enunciá-las”. Nesse sentido, vou compreendendo tanto o valor de estudar quanto o valor da filosofia como experiência de pensamento que encontra sua força, não tanto na alteridade nos modos de pensar e argumentar de cada autor e autora, suas tensões e contradições, mas na sua força de interpelação. Muitas questões permanecem vivas, seguem nos interrogando e retornam ou voltam a estar vivas pela transformação promovida em cada nova escrita (GARCÈS, 2015).

Neste percurso de estudos com o grupo, a opção por me aproximar de distintas filosofias em seus modos de escrever e de enunciar – Merleau-Ponty (1991; 2014; 2018), Hannah Arendt (2016; 2020) e Giorgio Agamben (1999; 2005), assim como Kohan (2004; 2007; 2010; 2011; 2015; 2019; 2020; 2021), Paulo Freire (1986; 2019;

⁵ Conforme notas realizadas nos encontros de leitura e estudos do grupo, na ontologia da dimensão comum de Maurice Merleau-Ponty a intersubjetividade não pode ser pensada senão encarnada em um corpo e implicada em um mundo compartilhado. Implica, para o filósofo, “reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 19) para perceber-se encarnado em um corpo e inscrito em uma situação histórica compartilhada, isto é, história não como acumulação de eventos, mas ação coletiva e anônima de instituição de significado.

2021), Skliar (2003; 2010; 2012; 2016; 2018; 2021), Masschelein (2014; 2022), Larrosa (2002; 2014; 2019) – surge por me interpelarem no que posso pensar, por me desafiarem a interrogar a relação entre crianças, infâncias e educação como certa inclinação ou um caminho que permanece no *entre* humano e mundano, *entre* visível e invisível, *entre* conceitual e imagético. Nessa aproximação, o que é possível perceber na alteridade entre modos de pensar e escrever é a relação de sentidos que a mim aparecem. A interlocução com a filosofia me ajuda a reaprender a ler o mundo, compreender a minha experiência de estudar e escrever, tornando-me nascente a cada infância vivida, além do encontro de minha infância com outras infâncias.

Escrevo desde uma intensa interlocução filosófica na qual me alimento de palavras escritas para constituir a minha escrita, meu modo próprio de pensar e escrever a partir “de rastros e de fragmentos de outras escritas” (RAMOS DO Ó; COSTA, 2007, p. 111). Outras escritas, outras palavras, que contribuem com o desafio educacional de tensionar certezas concebidas por mim na primeira formação para correr o risco de interrogar o meu encontro com crianças e infâncias – que se inserem e inauguram – no mundo como experiência de linguagem. Nesta aproximação tenho o privilégio de me educar na experiência mundana por estar situada em um tempo de infância como abertura para o novo em coexistência com outras crianças e suas infâncias. A escrita-ensaio nasce de um andar errante que me permite inaugurar espontaneamente começos em mim pela experiência de pensamento.

É nesta aproximação que surgem as primeiras interrogações, quando é possível compreender que pensar é circunscrever um campo para pensar, sendo a fenomenologia também um modo de pensar filosófico que a mim permite interrogar, com Merleau-Ponty (2014, p. 156), “nossa experiência precisamente para saber como nos abre ela para aquilo que não somos”. E aquilo que não somos, só o sabemos tentando, ensaiando. Nessa errância, “é a nossa experiência que nos endereçamos - porque toda questão se endereça a alguém ou a alguma coisa, e não podemos escolher interlocutor menos comprometedor *que o tudo daquilo que é para nós*” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 156, grifos do autor)⁶. É nesse sentido que, para Merleau-Ponty (2014, p. 187), a

⁶ Logo a seguir, Merleau-Ponty (2014, p. 156, grifos do autor) destaca que “a escolha dessa instância não fecha o campo das respostas possíveis; não implicamos na ‘*nossa experiência*’ nenhuma referência a um *ego* ou a um certo tipo de relações intelectuais com o ser, como o ‘*experiri*’ espinosista”. Antes, talvez, nossa experiência seja “esta reviravolta que nos instala bem longe de *nós*, no outro, nas coisas”. A experiência surge, na fenomenologia merleau-pontiana, simultaneamente como máxima proximidade e máxima distância ao nos colocar “em *nós e* nas coisas, em *nós e* no outro, no ponto onde, por uma espécie de *quiasma*, tornamo-nos os outros e tornamo-nos mundo” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 157, grifos do autor).

filosofia como “expressão da experiência muda de si, é criação”. Uma criação radical já que “o ser é *aquilo que exige de nós criação* para que dela tenhamos experiência”. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 187, grifos do autor).

O instante que aparece a mim ao ser tocada pela experiência me permite estar situada na condição infante que posso habitar no espaço e tempo, nos campos da educação, filosofia e psicologia como invenção de mim. É possível propor um caminho tecido pelo encontro entre educação, filosofia e psicologia para pensar temporalidade dos começos numa infância como condição da experiência humana?

Este caminhar que se faz caminhando e que me temporaliza pela história de vida (AGAMBEN, 2005) me ajuda a acolher a experiência de pensamento como modo de fazer da pesquisa uma ação transformadora de mim pela possibilidade de iniciar uma ação no mundo. Com Arendt (2020), aprendi a potência política que há em começar uma ação com palavras e gestos. Como escreve Masschelein (2014), leitor de Arendt, ao afirmar a ação de pensar como modo de não esquecer de si mesmo. O movimento de me situar na pergunta me convida a interrogar o mundo e a mim mesma a partir de minha própria experiência mundana como “uma inserção no tempo, um início através do qual as forças (histórica, psicológica, social...) atuam” (MASSCHELEIN, 2014, p. 12).

O mundo e as coisas existem - para mim - experienciados por mim, sendo esta uma relação temporal⁷ e inacabada. A filosofia de Merleau-Ponty (2018, p. 447, grifos do autor) afirma que “é essencial à coisa e ao mundo apresentarem-se como *aberto*, reenviar-nos para além de suas manifestações determinadas, prometer-nos sempre *outra coisa para viver*”. Com este autor, penso que o mundo e as coisas não podem ser objetificadas⁸, justamente por serem estruturas em que seu sentido permanece embaralhado, por corresponder a própria subjetividade. Para Merleau-Ponty (2018, p. 440), “não temos outra maneira de saber o que é o mundo senão, retomando essa afirmação que a cada instante se faz em nós”. A intencionalidade atravessada nesta

⁷ Merleau-Ponty (2018, p. 445) aponta que “o tempo no sentido amplo, quer dizer, a ordem das coexistências assim como a ordem das sucessões, é um ambiente ao qual só se pode ter acesso e que só se pode compreender ocupando nele uma situação e apreendendo-o inteiro através dos horizontes dessa situação. O mundo, que é o núcleo do tempo, só subsiste por este movimento único que separa o apresentado do presente e ao mesmo tempo os compõe, e a consciência, que passa por ser o lugar da clareza, é a contrário o próprio lugar do equívoco. Nessas condições pode-se dizer, se se quiser, que nada existe absolutamente, e com efeito seria mais exato dizer que nada existe e que tudo se temporaliza.”

⁸ “O mundo não é um objeto do qual posso comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não ‘habita’ apenas o ‘homem interior’, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 6).

pesquisa corresponde ao viver e sentir a experiência educacional como possibilidade de voltar a mim pela interrogação que posso ser.

Compreender a infância como tempo de algo novo, revolucionário, uma infância movida pelo instante presente, requer a reinvenção de si em um mundo – apresentado a mim – constituído por uma concepção linear cronológica e acelerada. Porém, nos termos de Bárcena (2012, p. 17), “la educación es algo así como un encuentro y una transmisión entre generaciones en la filiación del tiempo: la renovación de la sociedad a través de las generaciones. Un encuentro entre tiempos diferentes.” Neste caminhar inaugural do encontro entre adultos e crianças, entre minha existência com a existência de outras crianças e infâncias surgem os primeiros espantos, indignações e contágios, como diria a psiquiatra brasileira Nise da Silveira (1991)⁹. Um desafio que me conduz a caminhar interrogando e interrogar para caminhar.

1.1 Vida e Pesquisa: caminhos que se atravessam

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás,
esperançar é construir, esperançar é não desistir!
Esperançar é se levantar, esperançar é juntar-se
com outros para fazer de outro modo...*

Paulo Freire (1992)

Esta pesquisa marca o início de um caminho que tem pensado os começos, os movimentos inaugurais que acontecem durante o percurso vital em coexistência com outros no mundo. Recordo o mês de março de 2021, que ficou marcado pelo nascimento de uma criança na família: minha sobrinha. Com pouco tempo restando para o seu nascimento, foi realizada uma cirurgia intrauterina de urgência para retirada do excesso de líquido na região dos ventrículos, como pré requisito antes da cesariana. Diante do imediatismo em que tais acontecimentos ocorreram, esse momento também foi marcado pelo distanciamento social, tendo em vista o contexto pandêmico que ainda se mantém e que impossibilitou o encontro da família no momento do nascimento.

As cirurgias foram um sucesso, mas ainda havia a necessidade de outro

⁹ Reflexão realizada pela psiquiatra Nise da Silveira em uma de suas últimas entrevistas, em 1991.

procedimento de introdução de uma válvula para o tratamento de Hidrocefalia. Com seis dias de vida, a bebê mostrou sua força após passar pela segunda cirurgia, inaugurando o sentimento de esperança na família. Após vinte dias distantes, o retorno para casa anunciava novos desafios, além do compartilhamento de novas informações que não foram possíveis de serem ditas antes. Havia um outro diagnóstico desconhecido, que prescrevia a necessidade de cuidados paliativos porque não havia expectativa de vida. Com o passar do tempo, a bebê cresceu e sempre com possibilidades esperançosas em seus exames de rotina.

Atualmente, após dois anos, a vida é compartilhada com uma criança que nos permite reaprender a experiência do sentir a intensidade e duração da felicidade, amorosidade e esperança. Inaugurou em cada um de nós, em família, a possibilidade de habitar o próprio tempo de infância pelos começos que possibilitaram pensar a experiência da vida de outro modo. O encontro com a chegada de uma criança ao mundo corresponde a um intenso acontecimento, o qual me possibilitou aprender a sentir a infância como condição da experiência humana. Este é o momento de me interrogar como modo de me educar por estar atravessada pela experiência compartilhada com a família e com as leituras que fizeram nascer esta pesquisa.

Enquanto a memória é narrada nessa escrita, é possível pensar os sentidos inventivos que emergiram na relação entre a privacidade da vida e a pesquisa acadêmica. A infinita invenção como movimento inaugural nasce pela pesquisa educacional, gera encontros que permitem interrogar a experiência do tempo como ação que nos temporaliza, ou seja, há um corpo temporalizado pela experiência vivida/sentida. Diante desta compreensão, a intenção de pesquisa se mantém atravessada não somente pelos estudos no campo da educação, mas também pelo vivido e sentido em família. Além disso, a experiência de estar sendo psicóloga me permite constituir uma escuta atenta e um olhar sensível em relação aos começos mundanos vividos pelos humanos em suas infinitas possibilidades de começarem-se a cada instante como condição da experiência de coexistência.

A problemática que apresento nesta pesquisa corresponde à questão educacional de interrogar o tempo de infância, a infância como condição da experiência humana para pensar os começos ao longo da vida, pensar as infâncias que marcam as primeiras vezes. A pesquisa aborda a infância da experiência como o que se apresenta como admiração e novidade que permite pensar a infância como movimento inaugural no mundo, que atravessa e se atualiza em todas as idades (KOHAN, 2004; 2020). Estas

questões foram abordadas por Arendt (2016) ao pensar a criança como o novo que chega no espaço público, inaugurando começos. A infância permanece em nós pela sua atualização que se dá no encontro humano com o outro durante a vida mundana.

O nascimento de uma criança na família fez nascer a possibilidade de habitar e compartilhar outra temporalidade *entre* crianças e adultos. Esta pesquisa resgata a intencionalidade de interrogar a ação educacional como modo de desaprender para aprender de novo, por defender uma filosofia, uma psicologia e uma educação que experienciem o risco que há na relação com as crianças e infâncias, com estes enigmas. Nada mais justo do que aprender acerca da temporalidade dos começos com aqueles que habitam o começo da vida humana, os quais me ajudam a pensar a intensidade do instante. A intencionalidade atravessada na experiência do encontro humano está na busca por uma relação horizontal em que adultos e crianças possam se “sentir do mesmo tamanho, na mesma altura” (LARROSA, 2014, p. 71).

Somente no encontro, sou tocada pela singularidade da experiência, pela infância da experiência que me conduz a outros modos de habitar o mundo, o não-saber, com o limite do que tenho como conhecido. A experiência é o lugar onde eu posso tocar o limite de minha linguagem (AGAMBEN, 2005), um certo abismo que me convida ao não saber o que será uma criança. Para Larrosa (2014, p. 39), “é preciso desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e de falar e de agir racionalmente”. O autor ressalta acerca de sua inquietação com as formas dominantes de racionalidade¹⁰, nas quais o saber aparece em outro lugar diferente e distante da experiência.

A experiência do encontro com as leituras no campo da educação e infâncias – e com crianças – emerge não só pela chegada de uma criança na família, mas também pela passagem no curso de psicologia. Foi se tornando urgente a necessidade de habitar meu tempo de infância, experienciar novas aberturas, pois parece ser o único modo de compreender tudo o que venho pensando e escrevendo nesta dissertação. Consigo me aproximar de uma compreensão a respeito destes inícios quando leio Hannah Arendt (2016), uma pensadora que trouxe contribuições importantes para o campo da educação quando afirmou ser a natalidade¹¹ uma ação política de estar sendo no mundo no

¹⁰ Conforme Larrosa (2014, p. 39), a “razão tem que ser pura, tem que produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios.”

¹¹ Para Arendt, na obra *A condição humana*, publicada em 1958, a natalidade corresponde a uma condição do pensamento político. Esta condição dispõe de uma espontaneidade a cada novo nascimento, firmando

momento em que assumimos nosso aparecimento no mundo. Dedico esta escrita atravessada pela temporalidade dos começos àqueles que nascem e, portanto, trazem a possibilidade de começar algo novo. Acerca desse aparecimento, a infância inaugura começos em mim, novos mundos, na família, na pesquisa e na clínica psicológica. Desta forma, apresento como ampla intenção de pesquisa a interrogação pelo tempo de estar sendo em uma infância para especificamente compreender a temporalidade dos começos na ação educativa com crianças.

Para tanto, no capítulo 2 será abordado a metodologia da pesquisa a partir da iniciativa em me dispor por um caminho filosófico para pensar o tempo de estar sendo em uma infância e a temporalidade dos começos no campo educacional. A interrogação que emerge no capítulo 3 busca a compreensão de outras temporalidades na ação educacional com crianças para pensar o tempo de infância no capítulo 4. No capítulo 5, a escrita-ensaio pensa a infância como experiência de linguagem, o que torna possível aprender a perguntar como experiência de pensamento no campo educacional como modo de estar com outros, ensaiado no capítulo 6. No capítulo 7, há uma conclusão inacabada, uma infância da escrita.

um novo começo no mundo, ou seja, nascem começos no mundo, ao mesmo tempo em que uma nova experiência mundana passa a existir.

2 TECENDO O CAMINHO AO CAMINHAR

Quem parte de um lugar tão pequeno, mesmo que volte, nunca retorna.

Mia Couto (2003, p. 45)

Esta escrita ensaística apresenta uma pesquisa a partir da temática das infâncias e do fenômeno do tempo pensados a partir do campo da educação. O amplo objetivo é interrogar o tempo de estar sendo em uma infância para especificamente compreender a temporalidade dos começos na ação educativa com crianças. O grande desafio desta pesquisa é filosoficamente compreender o tempo da criança, refletir o tempo de infância e interrogar o tempo do tempo no pensamento educacional. O objetivo educacional é compreender a infância como uma condição que desacomoda convicções por emergir como movimento de inquietação e estranhamento, no qual provoca um abismo perante as elaborações e análises psicológicas¹².

A escrita desta dissertação-ensaio é tecida inicialmente pelo ato de resistência que significa assumir rupturas e outros modos de pensar a temática da infância na educação, pelo desafio intelectual em incorporar palavras outras que alteram modos de pensar enraizados na lógica racional-cronológica a qual fui apresentada em minha formação de psicóloga. O desafio está em dispor-me a partir de um lugar desde uma interrogação pelo tempo que me permite seguir o caminho da pergunta, da errância, sem retornar à concretude das palavras, como diria Mia Couto (2003). A condição errante que me proponho corresponde a invenção de si ao compreender que é possível a invenção de um estar sendo pela pergunta que posso ser (KOHAN, 2021). Para tanto, foi preciso interrogar-me para compreender a forma como leio o mundo e como sou tocada por tal estranhamento. Pensar uma educação comprometida com a temporalidade das infâncias requer um mergulho neste enigma que é a infância - os começos.

A escrita é como um nascimento que acontece no convite a parar para pensar¹³, para perguntar, como uma forma de nascer, de iniciar-me ou inaugurar-me nas palavras.

¹² Na obra *A interpretação dos sonhos* (1900), apresentada por Sigmund Freud (1987) surge o inconsciente como acesso ao aparelho psíquico, capaz de trazer à consciência traumas e expressões do humano, além da sintomatologia manifestada no corpo decorrente da experiência de sofrimento vivida nesta dinâmica.

¹³ Para Larrosa (2002, p. 21), “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras” e com “o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos”.

Para tanto, vem exigindo de mim uma disponibilidade em deixar morrer verdades previamente concebidas em torno da temática crianças e infâncias para que outras interrogações possam ingressar em outro tempo para fazer nascer em mim o meu tempo de infância. Esta disponibilidade implica o difícil exercício de suspender ideias e conceitos prévios, muito enraizados, para viver a abertura de um outro modo de pensar e escrever. Essa escrita está implicada com a minha caminhada tecida pelo encontro entre psicologia, educação e filosofia, a qual vem mobilizando outros modos de estar sendo no mundo. A escrita me mobiliza tanto como psicóloga quanto na experiência educacional e filosófica com crianças.

Portanto, minha escrita alterna a primeira pessoa do singular com a do plural por ter o fazer da escrita entrelaçado com outras escritas (RAMOS DO Ó; COSTA, 2007), com as quais dialogo com outras palavras, outros modos de pensar e interrogar. Na pluralidade do encontro com o outro há um reordenamento do pensamento, sendo possível desaprender a correr atrás do tempo para inaugurar os inícios na vida, independente do tempo que habitamos. O que há para pensar no encontro com o outro aparece como um horizonte filosófico, uma condição infantil de estar no mundo, nos gestos e nas palavras. Interrogo a respeito de uma infância como condição da experiência humana (KOHAN, 2004), descobrindo-me na experiência de um tempo que dura ao longo da vida, por meio da tentativa de suspender a temporalidade cronológica pela atualização dos começos que desconfiam das etapas, da linearidade dos acontecimentos (BERLE; MORAIS, 2016).

Busco o rigor¹⁴ da compreensão como um meio, não um fim, como um estado de disposição que emerge pela curiosidade instaurada na possibilidade de perguntar e no compromisso com a educação de crianças pequenas (FREIRE; FAUNDEZ, 2019; KOHAN, 2021). É uma experiência intencional do pensamento a de investigar e descrever a relação entre temporalidade, crianças e infâncias a partir da interrogação filosófica pelo sentido daquilo que a mim aparece como fenômeno a ser interrogado. Para Merleau-Ponty (2018, p. 13), se faz necessário compreender o mundo para “buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”. A aproximação que busco por uma compreensão emerge pelo convite de manter viva a possibilidade de

¹⁴ Rigor no sentido que lhe dá Paulo Freire de desejo de saber e não de “rigidez”, “uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14). No diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor, no livro Medo e ousadia: o cotidiano do professor (1986), o educador brasileiro aponta que o rigor não é universal, porque é constituído na passagem do tempo. O rigor pode existir a partir da História, portanto, não se encerra por não ser algo permanente, justamente por algo ser rigoroso hoje, pode não ser mais amanhã.

perguntar, além de ser a própria pergunta, ter a oportunidade de interrogar-me. Esta escrita busca tornar pulsante a curiosidade na ação educacional, viver a pergunta, deixar-me afetar e ser atravessada pelas infâncias das experiências (KOHAN, 2021).

Nesta disposição filosófica, Kohan (2015), em sua interlocução com o filósofo Jean-François Lyotard, me ajuda a compreender e relacionar a filosofia como infância do pensamento, como potência marcada pela interrogação. É pela pergunta que emerge o novo, os começos no pensamento. A interrogação filosófica implica tanto a compreensão da infância como um estado que nos habita, quanto uma aproximação comigo mesma, colocando em questão o pensamento operado até a chegada na pós-graduação. Esta chegada também inaugura começos, uma abertura ao novo, ser eu mesma a pergunta que busco pensar, como se fosse a primeira vez. Nas palavras de Kohan (2015),

Pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia (KOHAN, 2015, p. 217).

Para Gilles Deleuze (1997, p. 83), “a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente.” O filósofo considera a pluralidade dos trajetos como inseparáveis de devires. Pensar a filosofia como modo de vida, em ato (KOHAN; WOZNIAK, 2011), permite compreender os trajetos traçados pelas crianças, nesta condição infantil de explorar a si mesmas por caminhos infinitos. A experiência infantil consiste em não parar de interrogar o que fazemos ou tentamos fazer, não parar de pensar, porque “pensar é experimentar, problematizar” (KOHAN, 2011, p. 224). O pensar me permite experienciar o novo, pois não está dado, justamente por se distanciar do que é conhecido. Uma experiência de pensar pela primeira vez.

O pensar, como diria Arendt (2020), é uma ação de iniciar-se em algo novo, assim como em ideias que escapam daquilo que está dado como capturado e assimilado. A potência de começar algo está na experiência poética de poder se transformar, de produzir em nós sentidos ao invés de apenas reproduzir significados previamente determinados que não nos modificam. Esta experiência pode ser considerada uma metamorfose pois representa, na perspectiva filosófica de Gaston Bachelard, “a conquista de outro movimento, outro tempo” (RICHTER, 2006, p. 244).

Este acontecimento direciona nossa ação no pensamento por dar início ao nascimento da experiência que acontece e nos afeta inteiramente, por fazer-nos nascer. Para Larrosa (2014), a experiência nos singulariza, porque

A experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão. A paixão é sempre do singular porque ela mesma não é outra coisa que a afeição pelo singular. Na experiência, então, o real se apresenta para nós em sua singularidade. [...] Na experiência nós somos também singulares, únicos, inidentificáveis e incompreensíveis (LARROSA, 2014, p. 68).

A infância da experiência é uma ação que me educa por um caminho ainda por ser vivido e compartilhado no mundo e com o mundo (AGAMBEN, 2005). Habitar em um tempo de infância na experiência mundana torna minha escrita singularizada pela inauguração de começos que atravessam o meu estar sendo em coexistência com outros. Este atravessamento de ações potencialmente transformadoras me permitem pensar no caminho da escrita a experiência de um tempo que dura, os começos que permanecem como abertura na ação de tocar e ser tocada pelo outro, pelo tempo. Para Merleau-Ponty (2018), a percepção é o modo como tocamos o mundo ao sermos por ele tocados, sendo preciso buscar a compreensão deste encontro na relação que estabelecemos com as ideias que temos do mundo, no mundo. A compreensão do que é o pensamento é o que interessa para este filósofo, que busca por uma fenomenologia dirigida a si mesma a partir da interrogação. Podemos pensar na fenomenologia como meditação ou diálogo infinito, movidos pela intencionalidade. Para o autor, “a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 20).

No início dessa escrita mencionei o nascimento de uma criança na família, sendo este acontecimento o que impulsionou a intenção de pensar e compreender crianças, infâncias e temporalidade. O encontro com uma criança que chegou no mundo e, fazendo parte dele, permitiu-nos sermos, em família, colocados numa condição infantil, fez emergir a necessidade de interrogar a infância como tempo, começo de algo que nos escapa, assim como nos altera profundamente. É o início de uma transformação que se deu pela (com)vivência e que resultou nessa escrita que traz o nós (segunda pessoa do plural) como (com)versa. Uma escrita que propõe pensar um modo de educar que acontece pela alteridade¹⁵ do tempo, da linguagem (BÁRCENA, 2012). Ou seja, por um

¹⁵ Para Bárcena (2012, p. 24), a “relación entre generaciones- donde tiene lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades- es un encuentro entre dos modalidades de experiencia del tiempo: un tiempo adulto y un tiempo joven o tiempo-niño.

encantamento frente à exposição da diferença como aquilo que nos inquieta e desacomoda, permitindo ter motivos para interrogar.

O nascimento (cronológico) e os começos (intensidade da duração) são o que mobilizam a escrita na direção de interrogar e pensar o estado de infância e sua temporalidade. No caminho filosófico, prevalece a intenção de me aproximar do sentido de minhas experiências, minha presença em situação com crianças na família, na clínica psicológica, entre outros lugares, na busca por compreender como penso o que penso a respeito da temporalidade dos começos ao longo da vida humana. Merleau-Ponty (2018) problematizou o pensamento clássico firmado como saber objetivo dado pela explicação de um mundo inteiramente pronto. Para o fenomenólogo, não há como “descrever a própria percepção como um dos fatos que se produzem no mundo” (MERLEAU-PONTY, p. 2018, 280). De outro modo, o autor aponta que posso pensar a respeito de um mundo apenas vivido e sentido por mim, que constitua situação para mim, pela experiência languageira de meu corpo no mundo.

O que me faz pensar o tempo de infância neste estudo é a forma como me foi apresentada e compreendida a concepção de infância na graduação em psicologia, exclusivamente como fase ou período inicial do desenvolvimento humano. Neste contexto, o raciocínio psicológico torna-se responsável por analisar e interpretar comportamentos e pensamentos do humano. Mas, seguindo na caminhada filosófica, percebo que, além de existir o processo psicoterapêutico que acolhe os mais pequenos (cronologicamente), também há o tempo de infância que nos torna nascentes. Ou seja, é possível permanecer nascente pela condição infante, pela atualização que a infância permite à mim habitar. Estar em presença com crianças e infâncias representa um encontro com a imprevisibilidade, o enigma. Portanto, expesso o que ecoa em mim, estando “democraticamente aberta e errante” na alteridade do encontro com o outro (KOHAN, 2021, p. 135).

Posso pensar com Merleau-Ponty (2014) que o humano é o mundo, no mundo e com o mundo. Carrego comigo a necessidade de estudar a minha relação estabelecida com o mundo. Como percebo o que vivo? O que há para interrogar na experiência mundana que compartilho em coexistência com outros? É possível habitar outro modo

Llamemos a esta última modalidad de temporalidad tiempo de infancia. Aunque los jóvenes no sean ya niños, no vivan como los niños, ni merodeen como los niños en sus propios espacios, o en los espacios de los adultos, el caso es que, filosóficamente hablando, su tiempo es un tiempo-niño, la temporalidad de un habla incipiente, la temporalidad donde se instalan los comienzos”.

de ser e estar no mundo? Nesta inesgotável reflexão me percebo infante e, até mesmo, inseparável da possibilidade de começar-me a cada instante que provoca sentimentos e gestos a partir das minhas ações e interrogações no mundo. Parar para pensar na possibilidade de tocar e ser tocada na experiência que é a vida, emerge o tempo de infância como interrogação que reinventa o próprio pensamento, ao mesmo tempo em que toca na rigidez de uma única concepção enraizada na ideia de progresso e evolução linear. A chegada de uma criança ao mundo me faz interrogar e reinventar este modo de pensar o tempo da criança, o tempo de infância (SKLIAR, 2012).

A interrogação filosófica me ajuda a pensar o mundo que habito e em quais condições recebemos os novos no mundo. Esta é uma caminhada filosófica atravessada pela inauguração de novas possibilidades de pensar a infância, justamente por convocar o meu pensamento a rever aquilo que fui levada a ser e pensar para encontrar, provisoriamente, o que estou sendo. Com Merleau-Ponty (2018, p. 5), compreendo que “o mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele”. Aqui, há uma compreensão ontológica do mundo, ou seja, uma percepção do mundo como fundo existencial, a qual permite considerar a pluralidade do que pode singularmente acontecer. Uma escuta de si sensível e uma escrita de si menina se faz possível numa condição infantil da experiência humana, portanto, não há como desenhar a criança e infância no mundo, nem o mundo da criança e infância. Há uma infinidade de encontros no mundo, os quais busco compreendê-los como infâncias, uma temporalidade que se desprende das idades e das interpretações (KOHAN, 2021).

A educação é a condição para mudar o mundo como abertura diante da possibilidade de manter viva e engajada a infância como uma condição da existência humana. O educador Paulo Freire aponta que “a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 75). A educação transformadora que Freire nos apresenta corresponde ao que ele considerou como radicalidade presente no ato de interrogar. A ação de perguntar significa ter a capacidade de assombrar-se e correr o risco da transformação de si próprio, na humana aventura da criatividade. Mas, quando deixamos de nos assombrar, a pergunta fica burocratizada pelo preestabelecido, em tudo que está pré-dito, tornando-se antidemocrática. O mundo transformado pela educação corresponde a experiência que nos passa quando educamos e somos educados pela convivência com outros (FREIRE; FAUNDEZ, 2019).

É no viver com o outro que a educação – além da psicologia – realiza seu ofício.

Freire já anunciava sua implicação com a denúncia das injustiças e das opressões enraizadas na história. Sua luta e esperança correspondeu à defesa da capacidade dos humanos em resistir à perversidade que habita o mundo para construir e potencializar um tempo eticamente implicado com a democracia (FREIRE, 2021). Além disso, cabe pensar também no ofício da psicologia, na intenção de defender uma psicologia que compreenda a temporalidade dos começos e as diferentes maneiras de habitar e ler o mundo. Defendo uma psicologia implicada com a diversidade, com os diferentes modos de estar em linguagem, na permanente busca por algo inaugural, por possibilidades. Uma psicologia que interroge palavras, que se espante para que seja a transformação que busca. O que é possível numa infância da psicologia?

Este caminhar filosófico como método corresponde a uma aproximação com a infância e temporalidade dos começos. É importante pensar a distinção entre tempo cronológico e tempo aiônico, por esta escrita estar atravessada pelo tempo de infância, começos que se inauguram pela força infantil: tempo aiônico (KOHAN, 2004). Para Kohan (2010, p. 132), “*aión* é o tempo da experiência e do acontecimento.” Na temporalidade de *aión* não há sucessão, nem finalidade, mas sim a intensidade da duração, tempo que dura no instante como experiência. A intensidade aiônica corresponde a temporalidade do devir-criança, justamente por não ser sucessiva, e sim durativa (KOHAN, 2010). De outro modo, há o tempo cronológico representado pela numeração sequencial da passagem do tempo, “a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é mas será (o futuro)” (KOHAN, 2004, p. 54).

Esta pesquisa não apenas está atravessada pela temporalidade dos começos, como também tem como intencionalidade interrogar esse tempo cronológico que nos situa pela continuidade da passagem do tempo, na vida. O convite de intensificar a compreensão a respeito do tempo aiônico coincide com a necessidade de interrogar modos de estar sendo no exercício educacional. A interrogação me leva a repensar a uniformização e os moldes propostos nas atividades pedagógicas, além da linearidade de um tempo que interrompe infâncias por meio da expectativa adultocêntrica, a qual espera por um tempo que ainda não foi, assim como projeta o que será (KOHAN, 2010). A disposição que se inaugura nesta escrita é a oportunidade de me fazer presente na intensidade de outro tempo na experiência educacional. Assim como as crianças - estes recém-chegados na vida mundana, também sou tocada pela intensidade da temporalidade aiônica, que me permite viver começos, afetos que duram pela

transformação que me conduz.

Nós, devires humanos, chegamos ao mundo pelo nascimento, ou seja, cada início é um nascimento que marca uma potente função na educação, na possibilidade de se atualizar em cada palavra e gesto. Hannah Arendt (2016, p. 222), compreende que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. Para a pensadora, acolher os novos que chegam no mundo é um compromisso da educação, por isso, a experiência educacional emerge da pluralidade. Nas palavras de Larrosa (2019), leitor de Arendt,

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar (LARROSA, 2019, p. 234-235).

Como educadores, o compromisso é compreender a humana capacidade de começar algo novo, inaugural. Por isso, nos educamos quando estamos abertos ao novo, inaugurando algo em nós que antes era desconhecido. Ou seja, nossa existência no mundo pode ser constituída por diversas ações inaugurais, começos que nos transformam radicalmente. Neste sentido, considero relevante pensar e relacionar a capacidade humana de começar algo como potente ação educativa escolar, tendo em vista que os começos na vida pública, para as crianças, iniciam na escola.

Que mundo é esse que recebe as crianças? Como os começos acontecem na vida mundana?

O que me instiga a pensar a relação entre o tempo de infância e a educação de crianças pequenas é ter a oportunidade de interrogar a instrumentalização na educação escolar de crianças, que prevê a aprendizagem por seriação ao conceder que o conhecimento científico é capaz de afirmar o que será uma criança e uma infância. Conforme Gert Biesta (2017, p. 19-20), “o trabalho da escolarização é cada vez mais visto como a produção efetiva de “resultados de aprendizagem” predefinidos em um pequeno número de disciplinas”. Para o autor, cada ato educativo é singular e aberto ao imprevisto como um belo risco de educar, porém, esse movimento está cada vez mais confrontado pela concretude das definições¹⁶ e certezas.

¹⁶ Para Biesta (2017, p. 20), “a generalizada aversão ao risco na educação contemporânea coloca os educadores em uma posição muito difícil. Enquanto os formuladores de políticas e os políticos abordam a educação de forma abstrata e à distância, visualizando-a principalmente por meio de estatísticas e dados de desempenho que podem ser facilmente manipulados e fáceis de opinar, os professores intervêm com seres humanos reais e imediatamente entendem que a educação não pode ser “corrigida” tão facilmente – ou que só pode ser “corrigida” a um preço muito alto”.

Como pensar a experiência de estar sendo em uma infância quando a infância é objetificada pelo saber científico ou quando os adultos projetam uma infância a ser superada e concluída? Como pensar a temporalidade dos começos quando a ação educativa com crianças é compreendida apenas como planejamento estruturado pela lógica produtivista em um tempo sequencial e cronometrado? Parece que o sistema busca eliminar o risco, o enigma e a imprevisibilidade na educação, na tentativa de interromper com um outro tempo da ludicidade, da errância, para firmar que a “educação seja robusta, garantida e previsível, e que seja livre de riscos em todos os níveis” (BIESTA, 2017, p. 20).

Se a possibilidade de perguntar é o que faz mover o pensamento, como é possível pensar no campo das ideias o tempo de infância? Como é possível dizer o que será uma infância e criança? Que tempo é este em que direcionamos as crianças às nossas projeções ao encontro de nossas ideias mensuradas, disciplinares e classificatórias? Como podemos mensurar até onde vai uma criança? Somos capazes de determinar um ponto de chegada para as crianças? A chegada de quê? Que tempo é este em que colocamos uma criança e uma infância num único lugar formado por nossas concepções como se nós já soubéssemos onde será sua saída, impedida de viver a possibilidade do instante? Que tempo é este que interrompe as infâncias?

O filósofo Carlos Skliar (2018), torna inquietante a ideia de pensar o que dizemos sobre as crianças, com a previsibilidade que nossas certezas adultocêntricas nomeiam o que ela será. Porém, quando nomeamos o que será uma criança, a criança já não está ao alcance de nossos saberes, ela já não está assegurada em nossas palavras e sentidos. O ser criança é inapreensível às nossas teorizações, assim como o que podemos mencionar na alteridade da relação adulto-criança é o que em nós – adultos – ficou marcado pela passagem da criança em nossa experiência de vida. O que permanece é a possibilidade de habitar uma infância da experiência através da infância partilhada com outros que mantêm suas infâncias existentes.

A ação de habitar uma experiência da infância se constitui pela pluralidade que há entre adultos e crianças. De outro modo, “no momento em que apagamos a alteridade dos outros tentando controlar como eles respondem às nossas iniciativas – os privamos de suas ações e de sua liberdade” (BIESTA, 2017, p. 128). Portanto, não há como dizer o que será uma criança, não há como dizer o que será uma vida humana, justamente por não sermos capazes de apreender como garantia a experiência do viver no mundo. No encontro com outra criança apenas podemos afirmar o que ficou em nós a partir desta

experiência infantil.

Para Larrosa (2014, p. 68), “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição”. Ao me dispor a compartilhar a experiência educacional com crianças e infâncias, apenas posso dizer o que dura em mim, o que me acontece pela sensível atenção e escuta que me disponho. A experiência com outros me singulariza ao possibilitar a transformação do que estou sendo no mundo. A partir da abertura ao novo que me permite lapidar uma atenção e escuta sensível, persiste em mim a disponibilidade em habitar uma infância da experiência, que me concede a oportunidade de continuar interrogando o que penso. Nesta condição infante da experiência humana, questiono “quantas vezes nos sentimos nascendo, recém-chegados em um mundo?” (BERLE; MORAIS, 2016, p. 117).

A preocupação com a educação de crianças pequenas está em mobilizar debates que determinam formas de lidar com a ideia de incompletude do outro, na busca por interrogar modos de viver cristalizados (BERLE; MORAIS, 2016). Esta é uma preocupação que tem me acompanhado desde a chegada de uma criança na minha família, além das leituras no campo das infâncias e educação que possibilitaram começos transformadores. Começos que emergiram pelas perguntas, além de inquietar modos enraizados de estar sendo no mundo.

Compreendo que é necessário tensionar a maneira previsível e robusta em que os saberes se apropriam da educação de crianças, “afinal, o ato educativo tem sido afirmado historicamente nas condições em que o mais experiente ensina o menos experiente” (BERLE; MORAIS, 2016, p. 117). O esforço em tornar a educação previsível, garantida e sem riscos é uma maneira de negar a imprevisibilidade da experiência educacional. Manter esta ideia consolidada significa “negar que a educação sempre lida com a ‘matéria’ viva, ou seja, com seres humanos, e não com objetos inanimados” (BIESTA, 2017, p. 20). Gert Biesta (2017) aborda a respeito da fragilidade da educação ao propor a seguinte reflexão:

Na verdade, educamos porque queremos obter resultados e porque queremos que os alunos aprendam e prosperem. Mas isso não significa que uma tecnologia educacional, ou seja, uma situação em que haja uma relação direta entre “contribuição” e “resultado”, seja possível ou desejável. E a razão reside no simples fato de que, se removermos o risco da educação, há uma chance real de removermos a educação completamente (BIESTA, 2017, p. 19).

É por esta noção generalizada em obter resultados e cristalizar saberes que a

educação fragiliza a sua força. É pela tentativa de eliminar os riscos de coexistir no mundo que a educação insiste em prever resultados em um mundo que não podemos controlar efeitos, pois nem sempre são passíveis de serem submetidos a indicadores de êxito, e muito menos serem previstas suas consequências justamente pela experiência educacional de estar junto com outros não se restringir ao que acontece, mas sim, a experiência está atrelada ao que nos acontece (LARROSA, 2014).

Considero relevante interrogar práticas educativas engessadas nesta relação entre contribuição e resultado para propor pensar outros modos de compartilhar a multiplicidade que há na experiência educacional. Para Biesta (2017, p. 161), “a experiência de ‘ser ensinado’ não pode ser produzida pelo professor”. Assumir a responsabilidade com a multiplicidade das crianças e das infâncias significa assumir seriamente o risco da imprevisibilidade da invenção que emerge pela pergunta que a ação de educar emancipatória e transformadora acolhe.

Para Biesta (2017, p. 162), uma educação sem riscos pode acontecer quando “a reprodução social se impõe, inserida nas ordens existentes de ser, fazer e pensar”, além de impossibilitar a infantil condição de lentificar o tempo da experiência, de fazer nascer outros modos de habitar o tempo na educação. O tempo linear instituído nas escolas corresponde a um planejamento que prepara a criança para um futuro enquanto esse mesmo tempo é antecipado, mantendo o tempo presente velado (KOHAN, 2021). A educação que defendo nesta escrita é um convite ao risco¹⁷. Um modo de pensar a ação de educar que seja possível repensar as práticas na educação de crianças pequenas pelo caminhar filosófico, que emerge pela possibilidade de interrogar o tempo de infância, além da infância da educação.

2.1 Ética na pesquisa educacional

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) é uma das comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS), ligada ao Ministério da Saúde. A Resolução CNS Nº 510/2016 regulamenta pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais para

¹⁷ Para Paulo Freire, “negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana”, e acrescenta o filósofo chileno Faundez que “a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser eminentemente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 75-76).

assegurar ética e respeito pela dignidade humana, garantia e proteção aos direitos dos participantes. A relação entre pesquisadora e participantes ocorre pelo encontro que se constitui continuamente no processo de pesquisa. A relação se modifica, assim como se fortalece pela atenção e diálogo com as múltiplas subjetividades implicadas no processo, visando encontros em que as relações não sejam hierarquizadas (BRASIL, 2016).

Nesta dissertação-ensaio relaciono minha narrativa ao encontro com crianças pequenas ao longo da vida , especialmente na clínica psicológica e na família, como descrevo no início desta pesquisa. Narro minha relação com o mundo, no mundo para interrogar modos de estar com outros, modos de potencializar ações inaugurais na intersubjetividade que há na experiência de linguagem.

3 TEMPORALIDADE DO TEMPO

*A nós, nos cabe andar.
Mas o tempo, os seus passos,
são mínimos pedaços
do que há de ficar.*

*É perda pura
tudo o que é pressa;
só nos interessa
o que sempre dura.*

Rainer Maria Rilke
(Sonetos a Orfeu, 2007)

Escrever para interrogar e estudar o tempo do tempo, como escrita acadêmica, requer tempo para pensar e buscar sentidos do tempo no mundo que habitamos e que irreversivelmente atravessa nossa existência. É possível dizer que o tempo sempre está presente no cotidiano de nossa narrativa. Falamos muito no tempo da criança, no tempo da escola, no tempo do trabalho, no tempo de uma viagem, no tempo do almoço. Em meio a atenção dada a todos estes tempos, nosso próprio tempo pode ficar desabastecido de compreensão, além de tempo. Apenas paramos para pensar no tempo próprio quando nos deparamos com a fragilidade da vida, com a finitude das experiências e a possibilidade de nossa reinvenção.

O que o tempo espera de nós?

Quem determina o que o tempo espera de nós?

O que nós esperamos do tempo?

Pode uma psicóloga ocupar outro tempo?

Que tempos existentes pode uma psicóloga ocupar?

É possível habitar outro tempo pela inauguração de algo novo¹⁸ e inesperado?

Estas são interrogações acerca do tempo, da espera de um tempo temporalizado por uma espera. Como podemos saber se não há outros tempos para habitarmos,

¹⁸ Quando menciono a expressão “algo novo” quero dizer a respeito da disponibilidade por algo inaugural pela abertura ao novo, ao que é imprevisível, um acontecimento que não pode ser antecipado. Não relaciono esta expressão a algo que se troca por outra coisa, algo que se descarta para aquisição de algo material. Recordo a chegada de uma criança na clínica, que escolhe apenas um brinquedo para brincar nos primeiros atendimentos. A genitora da criança percebe a repetição desta ação e verbaliza: “filho, porque você não escolhe outro brinquedo para usar?”. O menino afirma que gosta do brinquedo. A criança busca habitar a intensidade da experiência a partir daquele brinquedo, pela curiosidade que se repete na abertura ao novo. A concepção adulta, mobilizada pela aquisição material, incentiva a troca, ao abandono de algo para obter outra coisa, a aceleração de um tempo que impede permanecer na experiência.

partilharmos experiências, as nossas infâncias? É possível imaginar outros tempos para habitar, ampliando as possibilidades de estar sendo em outros tempos temporalizados por outras experiências? O que temporaliza a experiência mundana? O que nos temporaliza no tempo presente? O presente do tempo na existência humana “não tem medida possível, porque a vida, o tempo, é incomensurável” (ESQUIROL, 2010, p. 136). Um modo de me intemporar (COUTO, 2013) no presente do tempo como cuidado e atenção à experiência que me toca, ao convite que me instiga, a possibilidade de nascer outra de mim a partir da alteridade do encontro humano (ESQUIROL, 2010).

Para Esquirol (2010), o presente não corresponde a um segmento ditado por nós, não se distingue pelos pontos da linearidade. O filósofo afirma que o dom da vida humana é dar tempo a si mesmo e aos outros¹⁹, por sermos capazes de habitar um tempo sem relógio. Se dar tempo é educar e cuidar, a infância que permanece independente da idade talvez seja um tempo possível para habitar, seja um tempo que educa. Lembrando o ditado popular, há de se dar tempo ao tempo presente, no instante em que as palavras convocam o exercício do pensamento. Podemos pensar o tempo como movimento de suspensão, ou seja, suspender um tempo para experimentar outro tempo, mobilizar uma tensão lúdica para abrir possibilidades do que pode ser feito, assim como fazem as crianças ao brincarem, ao interrogarem.

Esquirol (2010, p. 7) interroga “o que a experiência do tempo nos conta da vida?” A vida pensada numa condição cronológica tem a presença das idades e das particularidades que habitam cada ser humano, que vivem a existência de modo singular juntamente com a partilha do mesmo tempo. Desta maneira, há inúmeras experiências que atravessam o tempo de vida de cada humano, iniciada a cada instante que passa. O que nos passa diariamente e intersubjetivamente é o que a experiência do tempo nos conta da vida.

O que a experiência compartilhada com crianças nos conta do tempo? O que há para pensar no tempo que compartilhamos com as crianças ao longo da experiência da vida?

Para Larrosa (2014), o termo experiência requer ser pensado como o que não pode ser conceituado, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer prévia

¹⁹ Para Esquirol (2010, p. 68), “dar tempo equivale a dar vida. É esse o presente mais valioso de todos, porque quem dá seu tempo se dá a si mesmo. Visto dessa maneira, o contrário de dar tempo não é ganhá-lo nem acumulá-lo: o contrário de dar tempo é, evidentemente, não dá-lo. E quem não o dá, não é porque o guarda muito zelosamente para si, mas sim porque não o tem. Nesse sentido, a vida não é mensurável, e sucede que, paradoxalmente, quanto mais vida se dá mais vida se tem”.

determinação pois “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Ou seja, a experiência mesma emerge, para Larrosa (2014, p. 43), como “um excesso, um transbordamento”, como palavra que faz soar a vida, o pulsar da existência. Manter a experiência como uma palavra é não a determinar como conceito, pois

os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. E a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura (LARROSA, 2014, p. 43-44).

A experiência do tempo, como abertura e indeterminação, diz a extraordinária possibilidade de a descoberta de algo desconhecido ser intensamente apreciada por uma criança, assim como um único dia é capaz de ser imprevisível para todo humano. Tal estranheza faz margem com a oportunidade de abertura que aparece como um convite ao novo, ao extraordinário. Conforme a reflexão filosófica de Esquirol (2010, p. 135), “na própria cotidianidade há aberturas que extrapolam o presente, como se sua significação fosse além da forma em que acontece” Estas aberturas também são tidas como uma fenda, uma profundidade que possibilita algo inaugural, ilimitado e imprevisível.

Kohan (2004) começou a interrogar novos ares para a infância na busca por pensar outro tempo, o devir, esse tempo minoritário. O filósofo francês Gilles Deleuze (1997, p. 146) já descrevia a respeito de um “devir-criança que não é eu, mas cosmos, explosão de mundo: uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo.” Ao contrário da história como sequência de efeitos lineares existentes no tempo *chrónos*, há para pensar outra temporalidade não numerável, mas uma força infantil descontínua, o devir, *aión*. O tempo *aiónico* corresponde a intensidade do tempo da vida humana, uma duração enquanto linha de fuga, tanto uma experiência quanto um acontecimento, que “interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início” (KOHAN, 2004, p. 60).

A temporalidade *chrónos* é a mais conhecida por nós, por representar a continuidade de um tempo vivido sucessivamente. Os gregos pensaram outras palavras para nomearem o tempo, além de *chrónos* que ficou comum entre nós. *Kairós* e *aión*

significam outros modos de pensar a experiência do tempo. A temporalidade *kairós* é representada pela medida ou proporção, uma temporada, um tempo de oportunidade. A palavra *aión* significa a intensidade da duração, marcando uma outra relação com o tempo. Podemos pensar em uma criança não apenas como uma etapa, mas como uma força infantil que firma uma relação intensiva com o tempo, como uma criança que brinca. Esse movimento torna possível outro modo de experienciar a temporalidade, “se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números” (KOHAN, 2004, p. 55).

Para Deleuze (1974, p. 6), *aión*²⁰ é um tempo ilimitado, “devir que se divide ao infinito em passado e em futuro, sempre se esquivando do presente.” E, o autor acrescenta que *aión* é o lugar em que emergem os acontecimentos incorporais, um tempo já passado e eternamente ainda por vir, uma forma vazia do tempo, liberada da corporalidade presente. O acontecimento puro não ocorre sucessivamente como causa, justamente por *aión* estar “povoado de efeitos que o habitam sem nunca preenchê-lo” (DELEUZE, 1974, p. 170). O filósofo afirma que são os acontecimentos que tornam a linguagem possível, portanto:

Eis pois que a linguagem não cessa de nascer, na direção futura do Aion em que é fundada e como esperada, embora ela deva dizer também o passado, mas justamente o diz como aquele dos estados de coisas que não cessam de aparecer e desaparecer na outra direção (DELEUZE, 1974, p. 171).

Se *aión* é o lugar dos acontecimentos incorporais, a linguagem apenas se torna possível pela fronteira que a separa dos corpos, esse movimento percorrido pelo instante que se desloca constantemente e que faz falta sempre. A linha do *aión* é percorrida como “puro momento de abstração cujo papel é, primeiro, dividir e subdividir todo presente nos dois sentidos ao mesmo tempo, em passado-futuro”, extraindo as singularidades no instante (DELEUZE, 1974, p. 171). É nesta fronteira em que a linguagem se torna possível, condição em que emergem os acontecimentos. A temporalidade *aión* não se manifesta em absoluto presente, justamente pelo instante não cessar no presente. Para Deleuze (1974, p. 172-173), o “presente do *aión*, que representa o instante, não é absolutamente como o presente vasto e profundo de cronos: é o

²⁰ Deleuze (1974, p. 6) compreende que “o tempo deve ser apreendido duas vezes, de duas maneiras complementares, exclusivas uma da outra: inteiro como presente vivo nos corpos que agem e padecem, mas inteiro também como instância infinitamente divisível em passado-futuro, nos efeitos incorporais que resultam dos corpos, de suas ações e de suas paixões. Só o presente existe no tempo e reúne, absorve o passado e o futuro, mas só o passado e o futuro insistem no tempo e dividem ao infinito cada presente. Não três dimensões sucessivas, mas duas leituras simultâneas do tempo.”

presente sem espessura”.

Deleuze (1974, p. 64) acrescenta a partir da seguinte interrogação: “que tempo é este que não tem necessidade de ser infinito, mas somente “infinitamente subdivisível”? Este tempo é o Aion.” Como habitar outro tempo com as crianças? Que outros tempos há para habitar? Como viver um tempo *aión* e *kairós*? Como viver um tempo não projetado com crianças? A interrogação que permanece é a de como pensar habitar outra temporalidade para além da cronológica, suspender este tempo sequencial para dar início a outras experiências, em outros tempos. Para Bachelard (2010), o tempo apenas pode ser observado pelos instantes, uma vez que aquilo que dura no vivido somente pode ser sentido pelos instantes.

A apresentação da coleção feita por Larrosa e Kohan na obra do filósofo José Sérgio de Carvalho (2022), aborda a experiência que dá sentido ao vivido e que permite transformar o que sabemos. Para os autores, “educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permite lembrar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (CARVALHO, 2022, p. 5). Os encontros compartilhados com crianças e suas - e minhas - infâncias ao longo da vida humana corresponde ao não-saber, como lembra Larrosa (2014) ao compreender que a experiência não pode ser antecipada. “A experiência é sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade” (LARROSA, 2014, p. 69). A intensidade da experiência representada pelo desenrolar de *aión*, desembaraçado da matéria a partir dos acontecimentos (DELEUZE, 1974).

A ruptura inscrita na temporalidade de *chronos* impede a invenção de modos de ser e estar no mundo pois não há uma possibilidade de abertura, por estar subordinado ao tempo do relógio decorrente a passagem de tudo demasiadamente depressa, como diria Larrosa (2002). Podemos pensar que a experiência tem se tornado cada vez mais incomum devido a falta do tempo, que impossibilita o instante da invenção pela não disponibilidade em nos dar tempo com outras pessoas. Para Carlos Skliar (2010), *chronos* representa o tempo sequencial e cronológico, tempo mensurável que pode ser explicado pela linha do tempo. Numa condição linear, “o tempo passa, passa sempre na mesma direção (*irreversibilidade*); e dependendo do contexto e de quem o vive, passa mais *depressa* ou mais *lentamente*” (ESQUIROL, 2010, p. 51).

Para Agamben (2005), o ser humano pode ser pensado numa dimensão histórica, porque ele pode cair no tempo e temporalizar-se. Movido pelo tempo, o humano pode

temporalizar sua própria história, a si mesmo, ao mesmo tempo que é temporalizado por tal condição, que se encontra implícita pela experiência do tempo. O autor quer dizer que a autenticidade de uma revolução não somente está na mudança do mundo, mas também e, precedentemente, na mudança do tempo. Conforme o filósofo, “toda cultura é, principalmente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 109), pois

A história, na realidade, não é, como desejaria a ideologia dominante, a sujeição do homem ao tempo linear contínuo, mas a sua liberdade deste: o tempo da história é o *cairós*²¹ em que a iniciativa do homem colhe a oportunidade favorável e decide no ápice a própria liberdade (AGAMBEN, 2005, p. 126).

Agamben (2005) compreende que a ação humana pode se apropriar da oportunidade, sendo este o tempo de *kairós*, também representado por um tempo individual, uma vez que o tempo levado por uma pessoa para aprender algo difere do tempo de outra pessoa. O tempo de *kairós* independe do tempo de *chronos*, justamente por ser individual, não sendo possível mensurar pela dimensão sequencial deste último. No tempo de *kairós*, as pessoas não vivem o mesmo tempo de oportunidade, por isso, *kairós* é o mitológico deus do tempo oportuno, desapegado do tempo cronológico. A vida nos dá oportunidades a cada momento, de aprender e reaprender com tudo o que acontece ao nosso redor (PEDRONI, 2014).

Estes tempos são diferenciados por uma margem que separa o tempo particular e oportuno, de qualidade, do tempo partilhado e massificado. Para Pedroni (2014, p. 246), “enquanto Chronos é a personificação do tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente, Kairós é a qualidade do tempo vivido.” Todas as pessoas habitam o tempo de *chronos*, por corresponder ao tempo do calendário, ou seja, todos passamos pelos 365 dias do ano, mas, também há vida em outras temporalidades, tais como *kairós* e *aión*. No entanto, se *chronos* é um tempo habitado por todos os humanos, será possível, para nós, escapar da linearidade cronológica que sempre segue em frente? Será possível pensar a experiência educacional com crianças pequenas em outras temporalidades, e não somente no tempo de *chronos*?

É necessário à suspensão de um tempo sequenciado por tarefas para dar espaço ao tempo da ludicidade, da errância. A professora Vanise Gomes (2017) propõe a problematização acerca do modo como o movimento das perguntas e respostas é

²¹ Para Agamben (2005, p. 171), *cairós* significa “ocasião, momento oportuno, circunstância favorável”.

colocado na escola pública. A autora aborda sua inquietação em relação ao movimento de buscar conceitos e verdades já sabidos como se as perguntas não fossem verdadeiramente um problema para quem pergunta. Tendo em vista a proposta da sala de recursos como um espaço unicamente para adquirir novas aprendizagens, para as crianças – que não obtiveram o ensino projetado em sala de aula – aprenderem a alcançar o que é compreendido como verdade pela proposta pedagógica, cabe pensar que:

Este modelo estrutural de verificação da aprendizagem, muito usualmente utilizado nas aulas para favorecer a aquisição da matéria, acaba perdendo o sentido investigativo, na medida em que já preexiste uma pergunta direcionada para uma resposta pronta, para um jogo que já está jogado por quem ensina. Ou seja, o uso desta dinâmica na escola está mais voltado para a confecção de exercícios estéreis para o pensamento, muitas vezes retirados dos livros didáticos e apostilas, que de certa forma fazem parte do cotidiano da vida dos alunos e alunas. Todavia, deixamos de perceber que o uso que fazemos destas situações que constituem os famosos e conhecidos “*probleminhas da matemática, e leitura e interpretação de textos*”, além de se apresentarem como exercícios repetitivos também pouco tem convidado o repensar de nós professores, em tentar possibilitadores para elaborar novas/outras maneiras de habitar a relação de ensinar/aprender que estejam de fato relacionados com o dia a dia da vida dos alunos e alunas permitindo a existência na escola/sala de aula um *espaço/tempo* legítimo do pensamento imaginativo, criativo diante de um mundo aberto e enigmático (GOMES, 2017, p. 87).

Para Gomes (2017), a necessidade de ter um espaço/tempo pedagógico que problematize certezas surge por compreender a pergunta como ação que inaugura condições de conversar na relação entre professores(as) e alunos(as). Interrogar palavras e gestos no encontro humano permite pensar que “uma pergunta contém um problema que precisa ser pensado, que quem o propõe não sabe e por isso precisa dialogar como conversa com outros” (GOMES, 2017, p. 88). As perguntas não suportam o peso da projeção no exercício de pensamento. Talvez as perguntas sejam a oportunidade que se apresenta (ESQUIROL, 2010) de interrogar o tempo no tempo em que habitamos, assim como um modo de suspensão de um tempo para habitar outra temporalidade.

Sempre haverá perguntas para interrogar o que fazemos, dizemos e a forma como vivemos. Tendo em vista o tempo acelerado que partilhamos a partir da lógica capitalista do sistema social, seguimos o ritmo do tempo de *chronos* para mais tarde sermos devorados por ele. Talvez este modo de habitar o tempo nos permita compreender o excesso de cansaço e de desesperança em tempos de isolamento e distanciamento social. Esta reflexão se dirige ao compromisso educacional de estar atento ao tempo que repercute nos modos de ser e estar das crianças e suas infâncias.

“Vamos continuar deixando que um conceito socialmente inventado, o ‘tempo’, devore nossas experiências de vida e, inclusive, ceife nossas práticas docentes?” (BRITO, 2016, p. 400).

O tempo contado é uma invenção da humanidade. A passagem do tempo pode ser compreendida pela mudança da lua e das estações, assim como pela comparação da espacialidade do passado com o presente. O tempo cronológico é linear e passível de medição, organizado sequencialmente, por isso, há tantos recursos disponíveis com o objetivo de *controlar* o tempo. O calendário é uma invenção para organizar o tempo, assim como permite a criação de hábitos conforme a concepção de cada cultura. Assim acontece com o campo educacional quando introduzimos o tempo no exercício escolar (BRITO, 2016).

Esta condição se dá por um tempo marcado pela aceleração dos processos de trabalho que, possivelmente, tornam a existência humana uma gestão do cansaço, do esgotamento, da produtividade. Ou seja, um tempo desabastecido de encantamento, de abertura ao novo, de incertezas. O filósofo Jorge Larrosa (2019) destacou o fato de o tempo estar fechado, impossibilitado de experiência, de mistério e de vida. Nas palavras do autor, “a cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado” (LARROSA, 2019, p. 62). Arriscamos pensar na ausência de uma infância no tempo do tempo cronológico que se finda com a morte.

O humano não possui a habilidade de capturar a passagem do tempo presente para o tempo presente seguinte, por não estar no alcance do pensamento. Para Merleau-Ponty (2018), as pessoas não são espectadores da passagem do tempo, mas sim habitam o tempo presente a partir da realização de sua passagem. Em sua fenomenologia da percepção, o filósofo percebe que “eu já estou no presente que virá, assim como meu gesto já está em sua meta, eu mesmo sou o tempo, um tempo que *permanece* e não *se esco*a nem *muda*” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 564, grifo do autor). Em suas palavras,

Não é o passado que empurra o presente nem o presente que empurra o futuro para o ser; o por-vir não é preparado atrás do observador, ele se premedita em frente dele, como a tempestade no horizonte. Se o observador, situado em um barco, segue a corrente, pode-se dizer que com a corrente ele desce em direção ao seu porvir, mas o porvir são as paisagens novas que o esperam no estuário, e o curso do tempo não é mais o próprio riacho: ele é o desenrolar das paisagens para o observador em movimento. Portanto, o tempo não é um

processo real, uma sucessão efetiva que eu me limitaria a registrar. Ele nasce de minha relação com as coisas. Nas próprias coisas, o porvir e o passado estão em uma espécie de preexistência e de sobrevivência eternas [...] (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 551)

Para o autor, o tempo diz respeito à relação que estabelecemos com o mundo [e no mundo] que habitamos, onde entramos em linguagem e partilhamos nossos gestos, nossa língua. O tempo também pode ser compreendido como um estado que recomeça, diante da concepção cronológica de pensar o tempo como ontem, hoje e amanhã. Assim, caímos em um constante ritmo cíclico, no qual permanece ilusoriamente capturado como um tempo inteiro e infinito. Para Esquirol (2010, p. 127), o tempo também pode ser pensado como um movimento circular e linear, ou seja, “como uma roda ou como uma linha, de preferência reta, que vai das origens até o final”, assim como a infinita repetição dos ritmos da natureza.

Esquirol (2010) aponta que a teorização da circularidade pode estar associada não apenas à linearidade, mas também a uma determinada experiência como movimento linear que através da repetição do acontecimento inaugura algo novo. O autor interroga “como é que hoje, em plena época dos relógios e cronômetros de alta precisão, quase não temos ‘tempo’ para nada?” (ESQUIROL, 2010, p. 8). De outra forma, aponta Merleau-Ponty (2018, p. 567), ao perceber que “[...] não podemos nem mesmo conceber um ciclo sem distinguir temporalmente o ponto de chegada e o ponto de partida.” Talvez seja pelo fato de termos acesso ao tempo a partir de sua instrumentalização que ilusoriamente pensamos que o possuímos e capturamos. Mas, ainda assim, continuamos sem tempo para o tempo pois não há como identificar sua chegada e partida, porque “a eternidade se alimenta do tempo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 567).

Se, a partir do momento em que nascemos, somos devorados pelo tempo (*chronos*), como compreender quanto tempo o tempo tem? Talvez esta pergunta seja apenas uma pergunta, algo indizível que nos mantém em movimento, na busca pelo desconhecido. Contudo, o tempo *kairós* aparece como um convite ou como um suspiro que permite parar para aproveitar a presente oportunidade do instante. Como diria Merleau-Ponty (2018, p. 567), “o que não passa no tempo é a própria passagem do tempo”. A passagem difere do instante, pois este último pode ser compreendido como um repouso, algo que permanece, a oportunidade do momento presente.

A filosofia de Skliar (2010) propõe arrancar a infância da lógica linear da vida humana. O autor supõe que há pessoas que acreditam que o tempo de *chronos* é vivido pelos adultos e que o tempo de *kairós* é habitado pelos jovens, sendo a juventude

compreendida como o verdadeiro tempo da oportunidade, da descoberta do momento. E, há outras pessoas que entendam o tempo de *aión* como o tempo da infância, porque *aión*²² é o tempo da intensidade, o qual representa a singular experiência subjetiva. Tal divisão nos modos como o tempo é compreendido e experienciado para as pessoas, provoca uma certa preocupação em Skliar e Brailovsky (2021) que ressaltam

Quando o mundo está mal-humorado, quando se destrói a si mesmo, apressado a tal ponto que a infância perde sua infância, já assume e se assemelha à vida adulta, e assim o tempo da vida é massacrado, afeta sua experiência, seu aprendizado e sua narração, o ressentimento resultante pode ser silenciado de uma vez por todas pela cumplicidade do silêncio adaptativo, mas também pode ser audível de muitas maneiras diferentes, mesmo em seu silêncio temporário (SKLIAR; BRAILOVSKY, 2021, p. 4).

Para Skliar (2010), há encontros e desencontros de tempos na educação escolar, sendo preciso compreender: de quem é o tempo na educação das crianças? A preocupação do autor está relacionada às diversas teorizações técnicas que buscam definições para as crianças e infâncias. Não há nada mais obscuro do que “não ver a criança pelo que ela é, mas pelo que ela pode se tornar; o jogo menos divertido que paira como sombras sobre as crianças para que elas deixem de ser tão rapidamente: o que você vai ser quando crescer?” (SKLIAR, 2016, p. 20). Aqui, as condições cronológicas e produtivistas determinam um ideal de tempo a ser superado, assim como a conquista de um vir-a-ser.

Para Sócrates, citado por Kohan (2015, p. 220), “a vida está na sua morte, em uma forma de morrer, docilmente, infantilmente, com justiça e verdade. A morte está na vida dos que vivem uma vida sem se questionar”. Se a vida é temporalizada pela ausência da pergunta, então, não há vida, assim como não há descoberta, porque tudo parece estar saturado. Neste tempo, o próprio tempo fica anestesiado, apenas seguindo a linearidade da linha do tempo. Talvez seja por este motivo que a interrogação filosófica é o que move essa escrita para um tempo de infância, de intensidade, com a intenção de desaprender para aprender de novo. A filosofia me ajuda a pensar temporalidades dos começos, o quanto há de imenso na experiência de habitar outros tempos.

A pergunta é o que move o pensamento e a escrita. A pergunta resiste onde há vida, no agora, no instante presente. Assim como o tempo do tempo, a pergunta não está no ontem ou no amanhã, mas sim no agora. A vida pode ser compreendida como sinônimo de tempo em presença. As crianças e infâncias estão distantes do alcance dos

²² Para Agamben (2005, p. 169), *aion* significa “tempo, duração da vida, eternidade”.

saberes, por corresponderem a temporalidade dos começos, atravessada pelo tempo *aión*. Pode ser nesta temporalidade infante, nesta condição meninice, que o humano possa experienciar-se, uma vez que “fazer do presente o presente da palavra é dotar o tempo – a vida – de substância ética” (ESQUIROL, 2010, p. 123).

A abertura à novidade permite a possibilidade de experimentar-se na escrita, na dança, na pintura, no desenho, além de outros modos de estar em linguagem. Esta será a oportunidade do humano estar sendo infante, aprender a desaprender na intenção de iniciar-se a si próprio no encontro humano, no tempo de infância. Conforme Kohan (2010, p. 126), “o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela”. Inaugurar-se no mundo, no tempo de infância e operar com o corpo e os gestos no instante presente seja hoje o maior desafio educacional e compromisso ético dos educadores.

4 INFÂNCIAS E TEMPOS

Que valia ser criança se lhe faltava a infância?

Mia Couto (2013, p. 130)

Infância é uma condição que “permanece como uma simpatia de abertura para a vida” (BACHELARD, 1988, p. 96), como um núcleo de forças nascentes em todo o ciclo vital. Na fenomenologia de Bachelard (1988, p. 106), “há no ser humano tantas forças nascentes”, as quais promovem, “psicologicamente, nascimentos múltiplos”. São inúmeras as infâncias vividas, tendo cada lugar a particularidade de tempos atravessados pelo modo singular de ser e de coexistir no mundo. A infância constitui um tempo que permanece como condição humana para os inícios, porém, é um mistério não considerado pela lógica do tempo mediado e pela aceleração e produtividade imediata de resultados.

Existem infinitas infâncias pelo mundo, as quais diferem pela cultura, história, espaço geográfico, assim como pela temporalidade. A concepção de infância pode ser compreendida de outros modos por outras culturas e sociedades ou, até mesmo, nem existir. Portanto, a infância pode ser compreendida como uma particularidade constituída no contexto sociocultural em que habitamos, historicizada pela concepção sócio-histórica. Para Leal (2004),

A infância tem sido histórica e socialmente vinculada à ideia de carência, falta, incompletude. Este entendimento tem levado à consequente ideia de que o universo adulto poderia preenchê-la, completá-la com o que supostamente lhe falta. Esta pretensa completude adulta tem, por sua vez, gerado uma atenção especial necessária à sobrevivência das crianças, mas também as tem transformado em seres frágeis e incapazes que precisam da educação e do controle adultos. Ao longo da história o exercício do poder dos adultos sobre as crianças generalizou-se e ganhou nos processos educativos fortes aliados. As crianças têm sido educadas muito mais para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para sua própria formação (LEAL, 2004, p. 20).

A noção generalizada de infância como condição inacabada que precisa ser conduzida faz parte das interpretações adultas preocupadas em nomear o que será uma criança e infância. Para Narodowski (2001, p. 35), “a falta de razão adulta é a concepção motriz de toda racionalidade pedagógica moderna: a heteronomia infantil implica a autoridade [tutela] adulta”. O autor, aqui, sublinha a condição da infância

moderna instalar a necessidade da medição cronológica de toda a vida do ser humano. A idade, “mágica palavra do discurso pedagógico moderno” (NARODOWSKI, 2001, p. 37), assume o eixo observável e quantificável das crianças e suas infâncias ao permitir definir o normal e o patológico, o correto e o incorreto nas elaborações didáticas.

Para Leal (2004, p. 23), “pensar a infância no espaço deixado pelas margens dos nossos esquemas interpretativos é desconfiar que possivelmente as crianças tenham nos escapado em muitas de suas dimensões”. Para o filósofo Jorge Larrosa (2019), a infância aparece como um enigma que inquieta a determinação dos saberes técnico-científicos. Ou seja, este fenômeno é o outro que coloca em questão nossos saberes e que permanece impedida de ser capturada. Nas palavras do autor, a infância “questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida” (LARROSA, 2019, p. 230). A infância instala uma inquietude no pensamento ao ser pensada como algo outro, impossível de ser nomeada, como se a infância fosse o encontro com o imprevisível, com o que não sabemos.

É importante pensar o fenômeno da infância como algo outro que nos escapa, por inquietar e suspender nossa vontade de saber *sobre* ela, além de colocar em questionamento os espaços que foram construídos para sua estadia. Aqui, emerge a alteridade da infância em sua radical diferença marcada pela heterogeneidade em relação ao mundo do saber e poder. Para Larrosa (2019), as crianças parecem seres estranhos, justamente por nós não sermos capazes de dizer o que elas são. Nada podemos saber do outro, por estar implicado ao novo, pela imprevisibilidade que desvela a concretude do mundo contemporâneo. Pelas interrogações, as crianças “serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política” (KOHAN, 2004, p. 53).

Ao me propor pensar a infância como um modo particular de habitar a existência humana, a qual não pode ser universalizada, nem rotulada, cada vez mais percebo a relevância de colocar em suspenso as certezas carregadas ao longo do tempo, inclusive as certezas constituídas sobre mim mesma. Podemos pensar que infância é um *iniciar-se* e *interrogar-se* na relação com o outro e na própria existência, por isso, nada sabemos sobre as infâncias pela sua condição inaugural, como uma força que inova e renova sentidos. A infância pode ser compreendida como um “instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início” (LARROSA, 2019, p. 234). É possível pensar o

instante como uma possibilidade para habitar em qualquer tempo? Podemos pensar em um tempo continuado pela infância?

A temporalidade do instante da infância marca uma ruptura nas projeções que fazemos sobre ela, justamente por desacomodar nossas convicções. Esse tempo não está subordinado a imposição de uma continuação do vivido apenas pelo mundo dos adultos. Confesso que, no início desta escrita, pareceu-me impossível tensionar projeções para experimentar algo novo, algo outro que é um enigma diante das expectativas. Foi importante dispor-me com outras crianças - em outras infâncias - a estar sendo numa infância que me é própria. Para Larrosa (2019, p. 234), “o nascimento não é um momento que se possa situar em uma cronologia, mas o que interrompe toda cronologia”. A projeção de um modo de ser criança e de habitar uma infância interrompe o nascimento de uma infância da experiência vivida pelos humanos, interrompe com a ludicidade da vida. Foi uma descoberta compreender o tempo de infância e um desafio habitar no tempo de infância.

A infância que busco pensar nesta escrita escapa de um tempo acelerado e mensurável por compreendê-la para além da temporalidade cronológica, pensada como uma condição da experiência humana (KOHAN, 2004). Talvez a infância seja um modo de caminhar na pesquisa e na vida, pela descoberta de outra temporalidade, uma intensidade do instante presente no tempo de infância. Interrogo pela infância que posso habitar com outras infâncias. Esta problematização apenas se torna possível nas experiências compartilhadas com as crianças na escola. Que infância é pensada pela/na escola? Quais seriam os lugares da infância? Somos capazes de temporalizar as infâncias?

Estas infâncias me ajudaram a pensar a respeito de um tempo de infância que desobedece ao tempo dos números, desafia a sequência das tarefas e a separação de espaços. Estar com estas infâncias me fez pensar na imprevisibilidade dos acontecimentos, por me forçar a tensionar minhas certezas e projeções. Ao mesmo tempo, estar junto dessas infâncias, no tempo de infância, foi como um convite que me permitiu o encantamento pelas primeiras vezes, com a temporalidade dos começos. Começos possíveis pela disponibilidade de estar com o outro, pela alteridade do encontro. Destaco a epígrafe que inicia este capítulo: *Que valia ser criança se lhe faltava a infância?* escrita por Mia Couto (2013, p. 130), no conto “O rio das quatro luzes”. A sensibilidade traçada nas palavras do autor contribui com uma reflexão filosófica para compreender os sentidos do tempo de infância e das crianças, na busca

por pensar a problemática da existência humana afastada do tempo de infância.

No conto, um menino pede à sua mãe para participar de um cortejo fúnebre. Neste pedido, há algo indizível, algo impossibilitado de ser inaugurado ou de inaugurar-se pelos tremores e repressões dos adultos. Mia Couto (2013, p. 129) narra o questionamento dos pais: “que se passava, afinal?” O menino responde: “eu não quero mais ser criança”. Parecia haver uma firmeza nas palavras do menino que denunciavam uma vontade de avançar no tempo para se embrenhar na escuridão, ou seja, alcançar a velha idade para deixar este mundo que não estava para meninices. Com que tempo o menino queria acabar? Diante das incertezas em relação às idades do tempo²³, o menino conta seu desejo para o avô, que faz um combinado com o neto. O avô decide pedir a Deus um drible no tempo, e assim levar primeiro o neto em seu lugar.

O avô amava a vida, assim como adoraria ter a possibilidade de iniciar-se junto com o neto no tempo de uma infância. A partir disso, ambos começaram a viver o instante presente ao percorrer por lugares misteriosos, já desbravados pelo avô, em sua meninice. Couto (2013, p. 131) descreve que “o menino, sem saber, se iniciava nos amplos territórios da infância”. Pela possibilidade de iniciar-se em algo novo, o menino experienciou a infância, o tempo de sua meninice. Admirado pelo que viu e sentiu, o encanto do menino operou um novo sentido em sua existência, assim como em seu tempo de infância ao ter sua atenção intemporalizada por duas pedrinhas. O empenho do avô foi deixar como ensinamento a compreensão de que a “criancice é como amor, não se desempenha sozinha” (COUTO, 2013, p. 131). Infâncias não são individualizáveis, não ocorrem individualmente, mas sim com outros no mundo.

Para Kohan e Fernandes (2020, p. 7), “a infância é um acontecimento extracronológico, agita forças e intensidades, não formas dadas às formulações estáticas de essência e de ser, de estrutura ou de gênese”. Este fenômeno emerge como acontecimento que não pode ser alcançado pela apropriação lógica e cronológica do tempo que lhe fixa um lugar. A temporalidade cronológica subordina o humano a um idealizado cronograma que norteia o próprio tempo. De outro modo, o tempo de infância consiste em um tempo de intensidade, uma temporalidade do instante, a duração de um tornar-se no momento presente. Para Skliar e Brailovsky (2021, p. 6), “o

²³ No conto O rio das quatro luzes, Mia Couto (2013, p. 130) apresenta a interrogação no pensamento do menino: “Porque nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviam-nos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta medida. Mesmo o pai passava a vida louvando a sua infância, seu tempo de maravilhas. Se foi para lhe roubar a fonte desse tempo, porque razão o deixaram beber dessa água?”

tempo da infância, na sua infinita variedade, baseia-se invariavelmente numa experiência do presente, numa certa indiferença aos ecos – passados ou futuros – e a qualquer forma de produtividade”.

Kohan (2021) compreende como ação política o movimento de resistir ao esquecimento da infância, da diferença, por conferir uma experiência coletiva e conectiva. O desafio no encontro com crianças e infâncias é resistir a um tempo projetado para tornar possível outra relação com o tempo. Do mesmo modo resistem as crianças ao vendaval que desmorona suas temporalidades, sendo assim a única forma de saborear cada momento como instante presente (SKLIAR, BRAILOVSKY, 2021). Esta potente ação não cede à morte do tempo da infância, a qual acontece quando as ações dos humanos são colocadas em fileira, ordenadas pela utilidade e pela condição lucrativa. Para Skliar (2016, p. 21), estas ações “passam das horas da ficção à perda da invenção, do tempo que parece desvanecer-se, ao tédio”. Nas palavras do filósofo,

A dor da infância ocorre no momento em que a intensidade do instante é interrompida e a tirania da sequência é forçada: aí o tempo se torna muito longo, estende-se ao tédio, à insignificância, torce-se para outra duração, da simples e pura cronologia, a da produtividade sem qualquer benefício ético ou estético (SKLIAR, 2016, p. 21).

Tal dor é semelhante a um gesto de incômodo e indiferença que ocorre “quando encaixamos as crianças na infância, algo, muito, se perde, se evapora; mas quando retiramos as crianças da infância, algo também se perde, algo desaparece” (SKLIAR, 2016, p. 20). A temporalidade infantil assume um valor político para os educadores e educadoras por ser compreendida como um ato de cuidado com a coragem de não promover a interrupção deste tempo de infância. Pensar além de uma infância cronológica exige um estado de atenção a outros modos de estabelecer relações com a infância e o tempo, além de ser um avanço para a formação no campo da Psicologia ter estudos voltados para estas temáticas. Este outro modo de compreender a infância como um tempo que nos educa, ou uma condição da experiência, permite uma ampliação do pensamento, um exercício para a reinvenção de condições e possibilidades infantis. Ou seja, permanecer na infância como uma abertura ao mundo, ao novo, ao risco, à coragem (KOHAN; FERNANDES, 2020).

Para Gomes (2017, p. 73) é necessário buscar ferramentas que “ajudem a criar condições de dialogar/conversar com o texto-mundo de tal maneira que o exercício de perguntar seja um convite de perguntarmo-nos, ou seja, não apenas fazer perguntas

rotineiras, mas nos colocar dentro da pergunta”. A autora aponta a importância de nos colocarmos no estado de interrogação provocado pelas perguntas. Ao me colocar na pergunta que posso ser ou me tornar, em interrogação, consigo me aproximar de uma compreensão acerca de outros modos de estar no mundo, outras possíveis temporalidades.

É possível pensar a infância como uma pergunta? Perguntar é uma infância do pensamento? Para Kohan (2015, p. 217), a infância do pensamento corresponde a uma “infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo”. Pensar a infância como temporalidade dos começos pode significar pensar um tempo de infância que questiona o tempo que mensura e analisa. A infância que busco compreender não é mensurável, nem pode ser objeto de análise, justamente por ser potência de movimento que interroga e transforma o mundo. A infância carrega um valor político em si no compromisso com sua força de resistir às hierarquizações perpetuadas no campo educacional.

A infância como disposição filosófica possibilita o enfrentamento das organizações engessadas que preestabelecem o vivido pela rigidez dos saberes, Interrogo o engessamento de ações para que esta condição da experiência humana seja uma esperança de viver o instante presente. A chegada de uma criança na minha família marca uma alegria e uma esperança, como se o nascimento fosse um encontro com o imprevisível. Para Larrosa (2019, p. 242), o nascimento “constitui a possibilidade de tudo quanto escapa ao possível ou, em outras palavras, do que não está determinado pelo que sabemos ou pelo que podemos”. Junto com esta criança, nascem possibilidades, a duração de uma intensidade que permanece pelas infinitas interrogações que somos, em família, impedindo que a infância da vida seja finita.

Para assumir o compromisso ético com a vida humana, especialmente com crianças pequenas e suas infâncias, torna-se necessário que educadores e educadoras não detenham seus saberes na espera de alguma retribuição materialmente determinada. Assumimos o belo risco por uma educação igualitária e libertadora (BIESTA, 2017) quando compreendemos que “todas as vidas são igualmente aprendentes” (KOHAN, 2021, p. 152), inclusive nós mesmos permanecemos aprendentes. O exercício filosófico nos ajuda a não abandonar a possibilidade de interrogar o mundo e a si próprio, além de tornar possível uma infância da educação que seja problematizadora e transformadora. É neste cenário revolucionário que todas as pessoas implicadas com a educação podem

dar início à invenção de uma infância por vir (KOHAN; FERNANDES, 2020). Para Kohan (2021, p. 62), “a educação pode ser entendida como uma forma amorosa de gerar condições para que novos mundos nasçam”.

A invenção se dá na abertura ao novo, daquilo que não é possível saber, porque não diz respeito aos nossos saberes e crenças. A invenção de um tempo de infância é algo que escapa, que não pode ser alcançada ou capturada pela lógica técnico-científica. Projetar saberes no alcance de uma imagem da infância se torna uma forma de interromper com sua dimensão lúdica e inventiva. Conforme Larrosa (2019, p. 245), o que podemos ter é “uma imagem do encontro com o outro.” Ou seja, o que fica como imagem no encontro com o outro é o que eu posso realizar no encontro com a infância na família, no exercício profissional, na escrita. É neste estar-com-o-outro onde é possível mensurar – em mim – o que em mim tenha ficado como rastro a partir da passagem do outro em minha vida (SKLIAR, 2018).

Este encontro com o outro não é uma apropriação da infância, muito menos o reconhecimento do que se esperava que fosse ou do que se acreditava ser uma infância. O encontro com a infância corresponde a uma experiência com o enigma, estando frente a frente com aquilo que é desconhecido e imprevisível (MONTES, 2020). Este encontro não pode ser apropriado e reconhecido por certezas que tornam fixas aquisições e projeções. A infância não se sustenta objetificada pelos saberes que buscam hierarquicamente adquirir e projetar estereótipos (LARROSA, 2019). As perguntas que constituem esta pesquisa insistem em pensar uma educação problematizadora que mantenha pulsante a possibilidade inventiva de viver uma infância da educação. Há para pensar um tempo de infância como modo de viver que nos educa no instante presente. Para Kohan (2021, p. 155), “essa infância convida-nos a habitar o tempo de educar em um outro presente, não efêmero.”

Para Bachelard (2010, p. 28), o instante é um tempo único, suspenso entre dois nada, justamente por pensar que o tempo poderá renascer²⁴ em outro instante, conservado “em si mesmo certa duração”. A infância que habita o ser humano, permanece nos devaneios que possibilitam o reencontro desta potente infância com o mundo. Os devaneios não são datados, não correspondem a lógica cronológica do tempo. Aprofundamo-nos nos devaneios quando pensamos na infância como memória e

²⁴ Para Gaston Bachelard (2010, p. 28), “se a novidade é essencial ao devir, tem-se tudo a ganhar atribuindo-se essa novidade ao próprio Tempo: não é o ser que é novo num tempo uniforme, é o instante que, renovando-se, remete o ser à liberdade ou à oportunidade inicial do devir”.

lembrança²⁵, tornando-a cada vez mais viva, mesmo que esteja oculta ou disfarçada pelas nossas narrativas. O filósofo francês aponta que, psiquicamente, não é possível datar a história da infância, porque “as datas são respostas a posteriori; vêm dos outros, de outro lugar, de um tempo diverso daquele que se viveu” (BACHELARD, 1988, p. 100). Apenas sabemos o que nos foi contado em nossa infância, portanto, a infância é um tempo narrável, que se conta. Nas palavras do filósofo,

A lembrança pura não tem data. Tem uma estação. É a estação que constitui a marca fundamental das lembranças. Que sol ou que vento fazia nesse dia memorável? Eis a questão que dá a justa tensão da reminiscência. As lembranças tornam-se então grandes imagens, imagens engrandecidas, engrandecedoras. Associam-se ao universo de uma estação que não engana e que bem se pode chamar de estação total, que repousa na imobilidade da perfeição (BACHELARD, 1988, p. 111).

Bachelard (1988) nos convida a pensar o devaneio voltado para a infância como um retorno ao valor e a importância das primeiras imagens. Voltar à beleza²⁶ das primeiras imagens inaugura uma revolução no ser humano, que tem a oportunidade de recomeçar-se no mundo. A escrita deste texto inaugura a transformação de um pensamento que busca a valoração dos começos como modo de estar no mundo, de educar e ser educada com outros. Para o filósofo francês, “a alma e o mundo estão assim, juntos, abertos para o imemorable” (BACHELARD, 1988, p. 98). Este estado de abertura e disponibilidade ao imprevisível - indizível e, portanto, não pode ser datado - é a condição que me permite ser tocada pela experiência em que estou atravessa pelo encontro com as infâncias (LARROSA, 2002).

A partir da fenomenologia bachelardiana, Richter (2006, p. 243) compreende a potência da imaginação “no instante criador que coloca o corpo em ação a partir de devaneios operantes que tonificam uma vontade de realizar-se em linguagem.” A capacidade humana de admirar-se com o mundo [no mundo] permite que o corpo esteja em presença com o mundo [no mundo]. Talvez esta seja uma maneira de me inventar ao me deixar ser tocada pelo movimento inaugural de iniciar algo no mundo,

²⁵ Para Richter e Hinterholz (2017, p. 54), o filósofo “Bachelard não coloca a lembrança sob a redenção de um fantasma narcísico de absoluta soberania, nem a compreende como a expressão de uma subjetividade que coincide com ela mesma. Aqui, ele se distancia de uma visão reduzida em causa e efeito, para devolver ao passado sua dimensão histórica. Para tanto, compreende a imaginação como fenômeno de linguagem e, portanto, a memória como “sempre já” na linguagem”.

²⁶ A experiência da beleza é aqui compreendida, com Duarte Jr. (2001, p. 155), como aquela que “nos anima a saber, a procurar, a querer desfrutar o desconhecido, em busca de seu sabor e de seu sentido para a nossa existência”. Para o autor, a beleza não é apenas o paradigma da produção artística, é também a força orientadora que nos mobiliza até o mundo, extraindo-o da inércia entorpecida para buscar vínculos com a vida e o viver.

especialmente na temporalidade do instante. Estar em presença com crianças é esperar por me deixar ser tocada pela infantil experiência de habitar outras infâncias juntamente com outras infâncias. Começo a pensar que há infâncias que educam, diferente de uma infância que precisa apenas ser educada. O desafio é pensar “uma infância da educação, e não já apenas uma educação da infância” (KOHAN, 2007, p. 97).

Na presença dos recém chegados no mundo, que experienciam a alteridade do encontro com outros de outras idades, os quais se permitem habitar o tempo de infância, podemos transformar o que pensamos ser. Hannah Arendt (2020) relaciona essa chegada à possibilidade de mudar o mundo, por acreditar que a ação humana expressada por palavras e atos é fundamental para transformar a humanidade, capaz de inaugurar novos sentidos no mundo. Em tempos desiguais, torna-se necessário habitar o tempo de infância como uma saída encontrada para a realização²⁷ da capacidade humana de inaugurar-se no mundo. Nas palavras de Arendt (2020), assumir nossa chegada no mundo

Pode ser estimulada pela presença de outros a cuja companhia possamos desejar nos juntar, mas nunca é condicionada por eles; seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa. Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento a alguma coisa (ARENDR, 2020, p. 219).

A possibilidade de começar algo novo, na condição “de alguém que é ele próprio um iniciador” (ARENDR, 2020, p. 220) representa a natureza dos começos, uma vez que corresponde a iniciativa de algo que não era possível acontecer antes. Para Arendt (2020, p. 220), “o novo sempre acontece em oposição à esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua probabilidade que, para todos os fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre aparece na forma de um milagre”. Ou seja, iniciar algo no mundo significa o caminho contrário das convicções técnico-científicas que objetificam modos de estar no mundo. Talvez seja um milagre a experiência vital durar pelo instante em que se torna presente, pelo encantamento de uma esperança que se realiza no encontro com as infâncias.

²⁷ Estudioso de Paulo Freire, Kohan (2021, p. 51-52, grifo do autor) aponta que “a infância que nós, educadores e as educadoras, usualmente, colocamos fora de nós como o que precisa de ser educado, encontra-se, dentro de nós. Não se trata de apenas nos ajudar a educar a infância dos meninos e das meninas que encontramos na sala de aula, quanto de uma infância que nos educa a nós mesmos, adultos e adultas, dentro e fora das salas de aula. Mais ainda: ela é uma condição para que uma vida seja digna de ser vivida; é o que nos permite realizar *uma das melhores coisas que podemos fazer de nossas vidas*”.

Enquanto escrevo, interrogo se é possível pensar os inícios como tempos de infâncias que permanecem durante a vida como uma condição da experiência humana? Percebo que a ação humana permite uma abertura ao inesperado e às infinitas possibilidades. Esta condição apenas é possível porque somos únicos no mundo, não havendo ninguém igual a nós antes de nossa existência. Para Arendt (2020, p. 220), “a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo”. Aqui, a ação é um aparecimento no mundo, um tempo que marca os começos. Os termos nascimento e natalidade têm em comum a condição inaugural, mas são distintos conceitualmente. O primeiro diz respeito ao ato biológico de nascer, e o segundo corresponde aos começos mundanos, o aparecimento revelador do humano, por trazer à tona sua existência no mundo.

Esta distinção se torna educacionalmente relevante por ser paralela à infância como idade e como tempo. O tempo cronológico regido pelos relógios que mensuram e quantificam o tempo vivido por nós está relacionado ao nascimento como ato de nascer. A numeração ordenada do tempo atribui a nós a passagem pelas idades, assim como nos separa por etapas, tais como a infância, adolescência, vida adulta e velhice. No tempo cronológico a infância é compreendida como uma etapa em que o humano precisa abandonar, uma idade a ser logo superada, um tempo de vir a ser, portanto, no qual ainda não é. De outro modo, a natalidade representa um segundo nascimento pela capacidade de ação do humano que busca se inserir no mundo. A alteridade do encontro humano corresponde a este aparecimento não mensurado pelas idades, mas sim pela humana possibilidade de ser início no mundo. A natalidade é uma ação política de estar no mundo, imprevisível, justamente por não estar no alcance do progresso previsto pela cronologia (ARENDR, 2020).

Em relação a este segundo nascimento, Larrosa (2019, p. 234), leitor de Arendt, aponta que “o nascimento não é um momento que se possa situar numa cronologia, mas aquilo que interrompe toda cronologia”. O nascimento não representa um cumprimento de nossos desejos e projeções, nem a continuidade do que somos ou gostaríamos de ser²⁸. A criança que nasce é outro de nós por estar em seu verdadeiro início. Para o filósofo espanhol, este começo não pode ser antecipável, não há como colocar uma

²⁸ Para Larrosa (2019, p. 235), “considerar o nascimento como se fosse o ponto inicial de um desenvolvimento previsto ou, de outra perspectiva, como se fosse o aparecimento de uma matéria-prima que vamos tomar como ponto de partida para influir na história, com vistas a uma nova ordem social sobre a qual nós tenhamos planejado suas ordens diretivas, não é receber os que nascem em sua alteridade, mas simplesmente tomá-los como uma expressão de nós mesmos: do que nós somos ou do que nós quiséssemos ser”.

criança “numa relação de continuidade conosco e com nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo)” por corresponder ao “instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início” (LARROSA, 2019, p. 234).

Para Arendt (2020), o discurso como o uso da palavra e os atos como modo de iniciar algo novo efetivam a pluralidade e a alteridade daquele que chega ao mundo. A chegada dos novos no nosso mundo já instituído, contribui para pensar a temporalidade dos começos como abertura para a atualização da própria infância. A pluralidade que há na existência de cada criança e de sua infância corresponde a inauguração de começos imprevisíveis. Estes aparecimentos potencializaram - em mim - a possibilidade de habitar um tempo de infância durante os encontros, colocando-me diante do inesperado pela interrupção de minha expectativa. Para Larrosa (2019, p. 232), “a infância nunca é o que sabemos”, portanto, nosso papel é escutar sua diferença para sermos capazes de recebê-la no mundo. Mas, para responder à alteridade do encontro com as infâncias se faz necessário nos colocarmos em questão. Ser eu mesma a pergunta.

O conceito de natalidade de Arendt (2020) provoca em mim o aprofundamento de uma reflexão sobre o que sou, o que gostaria de ser, o que permanece em mim e o que me altera. O tempo de infância que permanece em mim, também me altera, pois não permaneço a mesma de ontem, justamente por não ser possível retornar ao que fui um dia. Trata-se de uma experiência de recomeçar-me no que em mim permanece. É possível habitar no tempo de infância ao ser tocada por outros tempos de infâncias e crianças. Descobrir-me pela possibilidade de interrogar-me é um modo de nascer outra de mim, de estar em presença no mundo, situada no encontro com outros (MERLEAU-PONTY, 2014).

O tempo de infância inaugura gestos, olhares e palavras pela alteridade do encontro em linguagem no mundo. Talvez a educação possa ser compreendida pela relação entre experiência e sentido atravessada no tempo de infância, uma vez que o ato de “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21, grifos do autor). Habitar os começos em outras palavras e gestos corresponde aos novos sentidos constituídos por ser tocada pela experiência educacional que me permite seguir interrogando ao longo da vida.

Os começos como condição do tempo de infância tocam numa infância que nos é própria, por ser uma experiência de começar-se no mundo. O aparecimento como

chegada ao mundo comum, permite-me interrogar se esta chegada acontece em algo já começado. O estudo do filósofo Giorgio Agamben (2005) traz uma importante contribuição para o campo da educação ao apontar a infância como entrada na experiência de linguagem. Ou seja, o humano não é naturalmente dotado de linguagem, sendo necessário entrar na linguagem para aprender a língua. Para o autor, “a infância encontra o seu lugar lógico em uma exposição da relação entre experiência e linguagem” (AGAMBEN, 2005, p. 11). Para Larrosa (2014) e Arendt (2020), somos singulares por estarmos imersos na pluralidade da vida humana. O humano que se inicia no mundo, em qualquer idade, permanece em sua meninice por ser infante, pela infinita possibilidade de estar em linguagem.

Para Agamben (2005), a infância não é compreendida como um período da vida capaz de ser isolado, ou um tempo abandonado ao viés cronológico, nem algo a ser capturado pelas estruturas psicológicas. O questionamento do autor emerge da interrogação pela “concepção aristotélica das esferas celestes homocêntricas como ‘inteligências’ puras e divinas, imunes à mudança e corrupção e separadas do mundo terrestre sublunar” (AGAMBEN, 2005, p. 29). No pensamento aristotélico, a linguagem pertencia à natureza do mundo. Contrário a esta concepção, Agamben argumenta que a língua precisa ser aprendida por cada humano que chega entre nós. O humano não é um animal naturalmente falante, portanto, precisa fazer sua entrada na linguagem, que ocorre na infância, no estado de infância, nos começos que inauguram outro de nós.

Para Agamben (2005), precisamos entrar no mundo – em linguagem – pela infância que permanece em nós. A “infância e linguagem parecem remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância” (AGAMBEN, 2005, p. 59). Essa experiência, “[...] o *mystérion* que todo homem institui pelo fato de ter uma infância” (AGAMBEN, 2005, p. 63, grifo do autor), nas palavras de Richter e Berle (2015, p. 1032), “não é uma realidade psíquica aquém ou além da linguagem, mas o acontecimento não antecipável nem repetível que transforma uma vida”. Uma afirmação que permite considerar, com Kohan (2011, p. 245), que “a ausência de voz, *in-fância*, não é uma falta, uma carência do ser humano. Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto”. A infância não nos abandona porque este é o nome e a tarefa do pensamento²⁹.

Etimologicamente, a palavra infância – *en-fant* – significa aquele que não fala, que não tem voz. A *in-fância* representa a condição não-falante dos humanos, um

²⁹ Kohan (2011, p. 245) destaca que Agamben (1999, p. 95) chama a este pensamento de política.

infante, alguém que não fala. O humano não nasce sabendo falar, pelo fato de a fala ser algo que precisa ser aprendida através de sua entrada na linguagem. A infância é o que antecede toda a fala, ou seja, somos capazes de nos tornar falantes constantemente, ao mesmo tempo que permanecemos infantes. Pela condição infante ser algo que permanece durante a vida, continuamos aprendendo a ser falantes. A entrada na linguagem não elimina a infância, justamente por esta condição nos convidar à abertura para a experiência de linguagem, a sempre aprender novamente. Não somos totalmente falantes porque a infância que permanece se mantém no tempo presente, como algo que inauguramos em linguagem. O que compreendemos como linguagem não está em nós isoladamente, exige a presença do outro e o outro de nós. Nessa compreensão, cada ser humano é exigido a aprender a falar, inaugurar-se na experiência de linguagem com outros (AGAMBEN, 2005).

Para Kohan (2004; 2011; 2015; 2021), a capacidade de ler o mundo significa um estado de infância como modo de vida, uma experiência de linguagem que nunca acaba, nem abandona o humano. Ou seja, a infância permanece como condição da experiência humana, pois sem ela a possibilidade de abertura ao mundo fica comprometida pela imobilidade dada pela normalidade. Nesse sentido, a existência humana é pensada na intensa duração do tempo de infância, não apenas no tempo cronológico. A infância “como começo, interrupção, estrangeiridade do pensamento, pode estar fora da idade cronológica que costumamos demarcar como infância” (KOHAN, 2015, p. 223).

Habitar o tempo de estar sendo em uma infância com crianças é um desafio por pensar que o meu mundo poderia ser de outra maneira. Educar a mim mesma no encontro com crianças significou colocar em questão não apenas minhas próprias convicções, mas também o mundo de onde venho. Perguntar-se na ação educacional significa colocar em questão o próprio mundo como ele é. O mundo “sendo como é, ele poderia ser também de muitas outras maneiras”, mas, apenas percebo essa dimensão pela possibilidade de estar errante para compreender que “é no contato com outros mundos que percebemos o caráter pontual, contingente de nosso mundo e uma inspiração para que ele se torne outros mundos possíveis” (KOHAN, 2019, p. 160).

Foi preciso ampliar os horizontes da temporalidade, deixar-me ser atravessada pela intensa duração de outro tempo, tempo de infância. Lembra Kohan (2010, p. 126), que “o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela”. Este autor (2007, p. 86) aponta que “o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz”, o autor acrescenta

que “se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números.” O exercício de pensar é uma brincadeira possível dentro da escola?

A experiência de pensamento é uma condição que permite pensar outros modos de ser em vida, um início que inaugura começos, primeiras vezes. Nos questionamos se a infância é o que ainda não foi. A infância será? Neste espaço aberto pela complexidade das perguntas habita uma força que nenhuma resposta pode encerrar. As interrogações que emergem nesta pesquisa não tratam “de revelar um saber”, mas sim pensar o que as perguntas nos dizem ou ainda pensar, talvez, em que outro tempo podemos habitar com as perguntas (LARROSA, 2014, p. 142). A intenção de ampliar os horizontes da interrogação pelo tempo das infâncias, surge da tentativa de escapar “de uma lógica educativa que pensa já ter desvelado a criança, que concebe a educação um dever de institucionalizar a infância” (BERLE; MORAIS, 2016, p. 115).

Talvez, seja possível encontrarmos com uma infância da educação, que não apenas precisa ser educada, mas uma infância que educa. Para Larrosa (2014; 2019), o pensamento não pode ser um objetivo institucional, ou seja, nada sabemos sobre o outro, por ser um encontro com o enigma, inapreensível aos saberes das instituições. O “pensamento tem a forma do acontecimento, do talvez, e sua possibilidade depende da iniciativa, da invenção e do risco” (LARROSA, 2014, p. 148). O desafio educacional é escapar dos processos educacionais que visam somente a reprodução e desempenho, os quais não se dispõem ao risco de propor uma educação da invenção, possibilidade de habitar outros tempos, outros movimentos, como podemos ler nas palavras de Manoel de Barros...

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o *quando*. O *quando* mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo, tem hora que eu sou *quando* uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou *quando* uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou *quando* um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou *quando* infante (BARROS, 2018, p. 49)

A infância pensada nessa escrita não pode ser comparada a outra idade, nem reduzida ao que as ações pedagógicas e psicológicas podem submeter de forma projetiva. Faz-se necessário uma renúncia a vontade de saber para efetivamente acolher o que não sabemos. É preciso “habitar na proximidade da presença enigmática da infância” para “nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo”

(LARROSA, 2019, p. 245). O tempo de infância urdido pelo tempo do brincar no presente está entrelaçado à abertura das descobertas e possibilidades. “Para além da idade cronológica do sujeito falante, a infância tem uma força expressiva singular, qualquer que seja a idade do portador da palavra” (KOHAN, 2019, p. 170). No tempo de infância o que se passa é um caminhar descompassadamente no instante presente.

Neste estudo, a narrativa sobre o tempo de infância pode ser uma invenção, pois o que penso a respeito do tempo nasce de minha relação com o mundo (MERLEAU-PONTY, 2018). A forma como sinto a temporalidade dos começos está atrelada ao meu corpo preso no tecido do mundo, ao meu modo de estar em linguagem. A condição da invenção potencializa em mim modos de educar e de ser educada com outros, no mundo. A experiência como acontecimento educacional não acontece só, não é individual, nem pode ser objetivada. A temporalidade dos começos na educação como campo de presença, em presença com outros, potencializa a iniciativa de uma disponibilidade afetiva no encontro entre adultos e crianças - tendo suas infâncias entrelaçadas.

Pensar a experiência de estar com crianças não significa desprendê-las da condição de entrar no mundo pela linguagem. A infância como modo de vida emerge pela temporalidade dos começos na relação entre humano e mundo, criança e tempo. Nesse caminhar descompassado e errante, sigo interrogando-me para pensar modos de habitar o mundo, tornando-me nascente pelas infâncias que posso habitar a partir de experiências de linguagem. A interrogação é o que move pensar o encontro com a condição singular da existência humana e sua relação com os tempos. É possível atualizar tempos de infância com crianças como forma de “nascermos em outras vidas” (COUTO, 2013, p. 131).

5 CRIANÇAS E TEMPOS

Um adulto não pode aprender a falar; foram crianças e não adultos os que acessaram pela primeira vez a linguagem e, apesar dos quarenta milênios da espécie homo sapiens, a mais humana de suas características, precisamente – a aprendizagem da linguagem – permaneceu tenazmente ligada a uma condição infantil e a uma exterioridade: quem acredita num destino específico não pode verdadeiramente falar.

Giorgio Agamben (1999, p. 90)

Quando dizemos algo sobre uma criança, a criança já não está, é inapreensível e, por isso, apenas podemos mencionar o seu rastro deixado em nós, uma espécie de cometa fugaz cuja luminosidade se perdeu no umbral mesmo das palavras sucessivas.

Carlos Skliar (2018, p. 365)

O que pode uma criança? O que pode uma criança numa escola pública?

Este capítulo é inspirado em uma - entre tantas - interrogação filosófica que sustenta este texto: somos capazes de não dizer o que será uma criança?

Ser criança corresponde a vida humana em seu início, em suas primeiras experiências languageiras e invenções mundanas. Antes mesmo de uma criança nascer já costumamos pensar o que ela será. Tal concepção transita pelo nosso imaginário, pelo tempo esperado por sua chegada ao mundo. Quando uma criança nasce, tanto pode estar capturada pelas projeções dos adultos quanto pode inaugurar no mundo uma abertura, uma possibilidade em sua singular diferença. Quando nomeamos o que será uma criança, a experiência de nascer atribui à ela a compreensão de um ritmo, um modo de perceber o mundo que lhe é apresentado como algo já instituído. Para tal finalidade, encontramos bibliotecas cheias de referências que apontam tudo o que sabem das crianças, “legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam” (LARROSA, 2019, p. 229).

A chegada de uma criança ao mundo é marcada pela constante tensão da complexidade presente no desafio existencial de ter que fazer sua própria leitura de mundo. São diversos os modos de aprender a ler³⁰ o mundo e possibilidades de estar em linguagem no mundo em que é apresentado. Que mundo é apresentado às crianças na

³⁰ Para Larrosa (2014, p. 139), “entre ler e escrever, às vezes, acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de ‘pensar’ seja a experiência desse ‘entre’. A filosofia existe porque se escreve, porque se lê, e porque lendo e escrevendo acontece algo que tem a ver com a subjetividade, com o choque da diferença”.

atualidade? Que mundo é apresentado às crianças na escola pública? É possível apresentar um mundo às crianças que não desconsidere suas infâncias? Para Larrosa (2014), aprender a estar em linguagem é uma experiência confusa, singular e sempre situada pelo encontro humano no mundo (MERLEAU-PONTY, 2014). Para Arendt (2016, p. 239), “a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele, na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”.

Para Richter (2005, p. 243), “quando uma criança chega ao mundo, algo se lança no movimento insaciável do aprender: invenção e existência se aderem, o imprevisível acontece, se faz, se forma, se torna...”. A alteridade destes encontros impulsionados por perguntas promove a partilha de um fazer que me transforma pelo caminho que me permite estar em movimento, tornando-me outra de mim. Apenas posso me transformar estando presente, situada, com outros que habitam suas infâncias e que me permitem habitar o meu próprio tempo de infância. Apenas somos capazes de sentir a experiência no instante em que nos deixamos ser tocados por ela (MERLEAU-PONTY, 2014; LARROSA, 2019).

O modo como compreendemos o tempo/espço em que habitamos diz respeito ao modo como nos relacionamos com o mundo, com nós mesmos e com os outros (MERLEAU-PONTY, 2014). Há inúmeras maneiras de dizer o que pensamos, proporcional às diversas maneiras em que podemos nos colocar no mundo pelos começos que inauguramos. Não precisamos aprender “uma língua que nos permita objetivar o mundo, que nos dê a verdade do que são as coisas, e sim uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 65). A experiência não pode ser conceituada para não perder a imprevisibilidade que há em estar em linguagem com outros, pela condição transformadora em experienciar os acontecimentos.

Que leitura de mundo carrego comigo como forma de me colocar no mundo com outros?

No instante em que uma criança chega ao mundo já começa a fazer sua leitura de mundo, instigada pelo estranhamento com esse tempo e espaço que se apresenta “preparado” para recebê-la. Como aprendemos a ler o mundo no mundo em que habitamos? Como uma criança lê hoje o mundo? Impossível pré-conceber *como* uma criança faz a leitura de seu tempo e espaço, mas podemos interrogar as diferentes

leituras que uma criança *faz* de seu mundo. Através da música, da dança, do desenho e de outras maneiras que emergem distintos modos de habitar o mundo nos quais a criança opera a partir do ritmo com ela compartilhado. Para Richter e Berle (2015, p. 1028), “a experiência do tempo emerge no devir narrativo e habitamos as dimensões da linguagem de muitos modos”. As crianças entram na linguagem, mas não da mesma forma. Todas têm que entrar na sua língua materna, porém, não da mesma maneira, nem no mesmo tempo e no mesmo ritmo.

Aprender-entrar na linguagem exige tempo. Falar exige tempo. Dançar exige tempo. Brincar exige tempo. Escrever exige tempo. Qual é o tempo da escrita? Kohan (2021, p. 53) interroga “em que tempo vive uma escrita infantil?” Para Larrosa (2014, p. 67), “necessitamos de uma linguagem para a experiência”, uma linguagem que esteja atravessada pela nossa implicação com os outros. Aprender exige um tempo fora da linearidade cronológica, distante dos saberes dominantes para inaugurar uma linguagem do não saber para permanecer aprendendo. Talvez o tempo da escrita esteja atravessado pelo desafio de me inscrever na experiência com crianças e infâncias, aprender a me colocar na experiência da escrita para continuar me inscrevendo no encontro com a diferença. A experiência da escrita, além da intersubjetividade (MERLEAU-PONTY, 2018) do encontro humano ao longo da vida, não dizem respeito ao que se sabe mensurar, mas sim ao ato “de incorporar a incerteza” (LARROSA, 2014, p. 69), o imensurável.

O tempo de brincar é o momento em que uma criança vive a interrogação de si mesma no mundo. “E se fizermos assim?” “E se mudarmos?” “E se fosse de outro jeito?” Assim interroga uma criança que vive sua infância. Brincar é uma ação do presente, porque não brincamos no passado, nem no futuro. A experiência do instante presente corresponde a um momento de fazer escolhas, chegar em algum lugar, ter a ação de buscar o que deseja e, até mesmo, de interrogar algo. Exige observar com atenção a oportunidade como abertura ao novo, como um convite à possibilidade. De acordo com Esquirol (2010, p. 90), “a oportunidade do momento é uma estadia e não um percurso, e, com um pouco de sorte, uma estadia acolhedora”. A criança interroga na oportunidade de exercitar o pensamento enquanto brinca, assim como busca por algo novo, inédito aos seus olhos e ao seu alcance.

Certa vez, durante um atendimento psicológico, uma criança disse: “*o que mais gosto de brincar é poder sair para encontrar aquilo que não conheço ainda.*” É nesta condição infante que permite aprender a desaprender como um fazer poético que

permite *poder sair* para *encontrar* aquilo que se mostra desconhecido, indizível, assim como aquilo que ainda não é demasiadamente tarde. O impossível se torna algo extraordinário para a criança (KOHAN, 2021). Conforme Mia Couto (2011, p. 104), a infância permanece “quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo”. De outro modo acrescenta Kohan (2011) ao escrever que

A infância que afirmamos é uma dimensão ainda não suficientemente pensada da experiência humana. É uma chance de assumir a descontinuidade como condição ontológica da existência, uma abertura dessa experiência ao imprevisto, ao que pode ser de outra forma, ao que ainda não sabemos nem podemos (KOHAN, 2011, p. 250).

De outra forma é sentida a passagem do tempo para os adultos. A experiência de uma infância das idades aparece enraizada no pensamento dos adultos, que resistem para não “despir a idade, desobedecer ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo” (COUTO, 2013, p. 131). Permanecendo numa condição cronológica que supera e abandona a ciancice, os adultos passam a adentrar um modo de conviver norteado pela sistematização de regras, que gesta um tempo implicado com a lógica econômica da produtividade em um ritmo acelerado. O tempo da criança difere do tempo do adulto, assim como o tempo das crianças é diferente entre elas, cada uma habita o próprio tempo na experiência mundana em que é recebida.

Podemos pensar na temporalidade que atravessa diferentes modos de operar a língua e a linguagem no mundo. A leitura de mundo ocorre pela exposição aos ritmos compartilhados, os olhares trocados, assim como pela pluralidade das palavras experienciadas nas interações mundanas. A linguagem ocorre quando um corpo encontra outro corpo. Minha leitura do mundo também é um modo de estar em linguagem, mobilizada pelas palavras e sentidos experienciados até o momento presente da vida. Eu já andava pensando e escrevendo a respeito de outra de mim, a infância que posso habitar, a descoberta de um tempo de infância que permanece em mim. A experiência filosófica permite uma aproximação com outra de mim mesma, mas apenas assumo esta transformação na experiência inaugural de receber e acolher uma criança na família e outras crianças na clínica psicológica. Estar em linguagem com crianças e infâncias me permitiu o desprendimento das certezas para me inaugurar na escrita e na experiência vital de estar sendo no mundo.

Saber ler o mundo que habitamos é o que Agamben (2005) chamou de experiência de linguagem. O filósofo italiano percebeu que a condição de infância

corresponde à necessidade humana de ter que entrar com outros em linguagem, visto que nascemos sem linguagem. Os gestos, a fala, o olhar, não são inatos ao humano, precisam ser apropriados pela compreensão para serem incorporados e, conseqüentemente, operados no mundo. Desta forma, não basta apenas a intenção de interrogar o tempo e infância, mas, antes de tudo, aprender a se colocar em linguagem numa condição infantil, a qual acontece pela possibilidade de estarmos presentes na pluralidade da vida humana. A disponibilidade em estar sendo em um tempo de infância que permitiu habitar outro tempo: a intensidade. Aprender outro modo de estar em linguagem foi um desafio instigado pela partilha da experiência infantil com crianças. A linguagem pode ser pensada como experiência que nos convida à reinvenção, à imprevisibilidade da ação no mundo. Sob a ótica do autor,

É o fato de que o homem tenha uma infância (ou seja, que para falar ele tenha de expropriar-se da infância para constituir-se como sujeito da linguagem) a romper o [mundo fechado] do signo e a transformar a pura língua em discurso humano, o semiótico em semântico. Na medida em que possui uma infância, em que não é sempre já falante, o homem não pode entrar na língua como sistema de signos sem transformá-la radicalmente, sem constituí-la como discurso (AGAMBEN, 2005, p. 67-68).

Quando relacionamos o nascimento como abertura ao mundo, isto é, a chegada de uma criança como possibilidade inaugural no mundo, buscamos pensar a criança do mesmo modo como em nós instalamos uma pergunta. A interrogação é uma pergunta que nos convida a pensar possibilidades, assim como acontece com a chegada de uma criança no espaço e no tempo. Perguntar é o caminho da interrogação, no qual a criança trilha, visto que é neste caminhar que o caminho se faz, flui e acontece. Pensar a experiência da criança não significa desprendê-la da condição de entrar no mundo. Pelo contrário, os fazeres da infância estão impregnados na relação entre criança e mundo. Para Merleau-Ponty (2018, p. 570), “nunca compreenderemos como um sujeito pensante ou constituinte pode pôr-se ou perceber-se a si mesmo no tempo” Assim acontece com as crianças, pois nada sabemos sobre elas, não há como identificar causalidades diante da espontaneidade e imprevisibilidade de seus modos de pensar e agir, nem como previamente definir ou explicar sua existência.

Não há como saber o que será uma criança, como aponta a epígrafe que inicia este capítulo e que evidencia o pensamento de Carlos Skliar (2018, p. 365) ao afirmar que “*Quando dizemos algo sobre uma criança, a criança já não está, é inapreensível e, por isso, apenas podemos mencionar o seu rastro deixado em nós*”. O filósofo argentino aponta que não há como mensurar o que será uma criança, não somos capazes de prever

uma linearidade para a existência delas, justamente pelo tempo das crianças não ser linear, nem evolutivo³¹. As crianças têm seus gestos, palavras, ritmos e sonhos e, por isso, não cabem nos esforços das concepções adultas que acreditam na necessidade de disciplinar seus gestos, palavras, ritmos e sonhos. Para o autor, interrompemos o tempo da criança por:

Esperar que se deteriore, que se torne adulto. Fazer com que se ponha ao nosso alcance. Explicá-lo. Domesticá-lo para desenhá-lo, para traçar seu contorno, para dar a entender seu conteúdo. O hoje, o agora da criança como a impossível compreensão, inclusive, para a própria criança. Por isso tanto desatino na busca de uma resposta ao que é uma criança. O olhar pausa, então, no que poderia chegar a ser, em seu estado travestido de adulto (SKLIAR, 2012, p. 16).

As palavras de Skliar (2012) me fazem rememorar o nascimento da minha sobrinha, que teve - e ainda tem - o início de sua vida marcada pela presença de um diagnóstico que prescreveu a necessidade de cuidados paliativos. A vida desde seu início está atravessada por teorizações que mensuram a experiência da vida, o tempo da vida humana. Tais concepções afirmam até onde uma criança chegará, o que será uma criança, como se a experiência da vida humana já estivesse prescrita nos manuais. Arrisco dizer que, antes de ler Carlos Skliar, Sandra Richter, Merleau-Ponty, Hannah Arendt, Giorgio Agamben, Walter Kohan, Paulo Freire e tantos outros autores que me ajudam a pensar as crianças e infâncias, estive tristemente atravessada somente por este desenho que se firmou como um traçado que contorna a vida. Talvez isto explique o porquê repito tantas vezes, nesta dissertação, a intencionalidade de interrogar filosoficamente o tempo de infância e o tempo da criança, para afirmar a mim mesma que há outros modos de pensar as crianças e infâncias. Encontrei no pensamento filosófico e educacional um refúgio para minhas inquietações e concepções, pela errância que me permite ser outra de mim.

A escolha por este caminho que me mobiliza e me transforma corresponde a oportunidade de me reconhecer pela interrogação que posso ser. Interrogo minhas concepções para habitar o que tanto busco compreender: temporalidade dos começos. Talvez a intenção de compreender os inícios seja um modo de escapar da captura dos saberes para pensar a vida de outro modo. Talvez os começos sejam um modo de compreender e habitar no tempo. Pode a chegada de uma criança ao mundo inaugurar

³¹ Para Carlos Skliar (2012, p. 72), “el tiempo de los niños no es evolutivo. Si fuera evolutivo, si pasara de un estado primitivo a un estado terminal, acaba enseguida y muere. Si toda trayectoria se midiera como el pasaje de lo que no es a lo que sí será, lo que será ya no es niño. Todo lo evolutivo conduce a la muerte”.

inícios em outras vidas? Que início inaugura esta pesquisa? O caminho tecido nesta escrita-ensaio reconhece que não há como escapar do tempo cronológico, por esta temporalidade organizar nossa relação com o mundo de um modo que conseguimos narrar as memórias de uma experiência que passou, relacionar nossas ações - no instante presente - com nossos sonhos e inquietações, assim como sermos temporalizados por aquilo que nos atravessa. Porém, compreendi que há outra temporalidade ao estar com crianças, as quais habitam a invenção de outros mundos e tempos pela possibilidade de interrogar.

As brincadeiras das crianças são modos de inventar outros mundos para habitar, para se contagiar no mundo e pelo mundo. Talvez as crianças inventem inícios a partir da ludicidade do encontro que permite habitar o tempo da invenção como exercício de pensamento. As crianças que encontrei na clínica e na família me ensinaram constantemente a possibilidade de habitar outro tempo, pela invenção. Na alteridade do encontro com elas aprendi que há outro tempo para habitar, não apenas a linearidade da temporalidade cronológica. Compreendi que há vida no instante, naquilo que permanece em mim, portanto, estar em linguagem no instante presente é um modo possível para estar com outros. Este exercício educacional e também filosófico permite atualizar-me pelo que fui ou o que pude ser para ser de outra maneira. Podemos aprender pela capacidade inventiva das crianças, assim como a educação, a filosofia e a psicologia possuem um compromisso com a condição inventiva delas.

Para Esquirol (2010, p. 87), “viver não é passar de um ponto para outro”, ou seja, a experiência do viver no presente não corresponde à nossa corrida atrás do tempo que passa, que supera e abandona algo. Aos poucos passo a me desvencilhar da materialidade do tempo numérico e segmentado para inaugurar outros gestos e palavras. Para Skliar (2012), compartilhar a vida com crianças significa uma relação de alteridade, de estranheza, cujo mistério pode ser revelado por nós. Esta escrita me permite a experiência de pensar a respeito deste mistério como imprevisibilidade atravessada no encontro com crianças e infâncias. Tocada por este mistério, busco me dispor na alteridade do encontro com o enigma, tanto que “estar disponível para o momento implica não projetar demasiadamente, não querer planejá-lo todo, deixar espaço para o que possa se apresentar a nós” (ESQUIROL, 2010, p. 89).

A ação de educar e de ser educada acontece pela disponibilidade e atenção com o que verdadeiramente importa, com o que se apresenta no horizonte diante de nós. Mas, apenas posso compreender algo por estar em situação com a horizontalidade da

experiência que emerge em mim (MERLEAU-PONTY, 2014). O encontro com uma criança pequena corresponde ao encontro consigo próprio, por estar em presença com a intensidade do enigma que nos convida constantemente à interrogação de si mesmo. Uma vez escutei de um colega de profissão o relato de uma experiência psicoterapêutica com uma criança pequena, que chegou ao atendimento atravessada pelas projeções dos adultos à sua volta. A criança estava rotulada pelo seu modo de estar no mundo, sendo alvo de expectativas que invalidavam seus sentimentos. O colega ficou mobilizado pela forma como a família se dispôs a olhar para aquela criança e confessou ter considerado esta narrativa a única possível naquele momento. Durante um certo atendimento com a criança, o profissional conduz distraidamente seu olhar para a janela, dispersando-se do encontro, de repente, se vê convocado pela seguinte pergunta: “*para onde você está olhando? Precisa olhar para mim!*”.

As crianças nos convocam, convidam-nos ao encontro com elas. Somos capazes de estarmos disponíveis para escutar o convite delas? Quantas vezes deixamos de olhar para a multiplicidade de uma criança? Quantas vezes deixamos de olhar para o que a criança é para olhar o que queremos que ela seja?

As afirmações das crianças também denunciam nossa posição com elas. O modo inventivo e lúdico experienciado pelas crianças permite que elas se temporalizem a si mesmas e suas infâncias na intensidade do instante, no movimento de outra temporalidade. Esta relação intensiva com os gestos e palavras diz respeito ao tempo aiónico, uma força infantil movida pela intensidade da duração, um acontecimento (DELEUZE, 1974; KOHAN, 2004; 2007; 2010). Para Arendt (2016, p. 235), os recém-chegados ao mundo “não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser”, um devir. Tal temporalidade se movimenta desprendida do tempo sucessivo e da previsibilidade do que será o encontro com uma criança.

A experiência de habitar inícios com crianças corresponde a uma travessia para outro tempo. A escola segue pela linearidade do tempo cronológico, o qual distingue o tempo do toque do sinal, a hora de brincar no intervalo, o tempo de retornar para a sala de aula, o tempo da realização da atividade e o tempo de ir embora para casa. Podemos pensar a escola como *skholé*³², ou seja, como tempo livre para experimentar e interrogar, justamente por pensar a experiência educacional não como tempo produtivo, mas sim

³² Para Masschelein e Simons (2014, p. 158, grifo dos autores), “em muitas línguas, a noção de “escola” (*escuela, école, scuola, skola, Schule*, etc.) deriva do grego *skholé*, que significa, antes de tudo, “tempo livre”, mas também: resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola”.

como tempo e espaço livre para pensar e interrogar. Tempo livre como tempo para o exercício de pensamento, estudo, experiência de encontro com o mundo, espaço de acolhimento. Experiência de um tempo de suspensão, que separa o tempo livre e lúdico - sem destino e finalidade, do tempo da aprendizagem e desenvolvimento, que objetiva um tempo definido (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Para Skliar (2012, p. 18), “o corpo da criança deve começar, novamente, com novidade”, e o novo emerge pela disponibilidade de estar sendo com outros pela primeira vez. É uma experiência errante por me permitir aprender para desaprender, porque “errar faz parte da aventura de conhecer e conhecer-se” (KOHAN, 2019, p. 152). Há um desprendimento daquilo que foi dado como verdade pela capacidade inventiva e problematizadora que nos permitimos habitar. Apesar dos processos de aprendizagem visarem o desempenho humano de modo fragmentado, a criança permanece em um tempo descompassado, de possibilidades. Para Biesta (2017), a educação não poderia consistir em gerar resultados, nem propor a reprodução do que já sabemos ou do que já existe no mundo, mas sim estar aberta para novos começos e para os novos iniciantes que chegam ao mundo. Não podemos projetar o mundo das/nas crianças, apenas podemos acolher as crianças que se inserem na experiência mundana.

A experiência compartilhada com crianças tanto na clínica psicológica quanto na família me permitiu conhecer modos de ser criança desconhecidos por mim. Conheci crianças inventivas e conectivas, dispostas ao desafio de algo novo, abertas ao inesperado, atentas ao mundo e acolhedoras. Permaneço aprendendo a ser outra de mim com os abraços que recebi, com as gargalhadas que escutei, com as palavras amorosas das crianças. Com elas, eu podia me desprender de um tempo sucessivo marcado pelo relógio para estar sendo em um tempo atravessado pela invenção, pela potência de estar e coexistir com outros. Para Skliar (2012), os adultos poderiam se dispor para aprender com o tempo das crianças, para rememorar aquilo que perderam com a passagem do tempo cronológico. Recuperar a curiosidade e entusiasmos pela interrogação de nós mesmos ou pelo menos dever um respeito a isto.

Para Esquirol (2010), o tempo desvencilhado do relógio permite deixar viver e sentir o tempo. Dar tempo corresponde ao respeito com o próprio mundo e com o mundo do outro. Quem permite tempo interroga os próprios saberes, educa a si mesmo na alteridade do encontro, desprende-se das certezas para pensar

Um devir-criança: um corpo que não imita ou quer se tornar uma criança, mas um corpo que, desprendido das suas unidades já conhecidas,

experimenta as potências do infantil. Toda expansão de desejo expõe matérias não formadas, tensores, desafia mundos possíveis e mundos reais, produz bifurcações e lança os corpos em devires e experimentações, em uma gradação indiscriminada de intensidades, velocidades e lentidões. Devir-criança é um movimento contemporâneo, criação cosmológica, invenção de mundo: um mundo que explode e a explosão de um mundo novo (KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 8).

Pensar em palavras e gestos que não se detenham na reprodução dos saberes e na aceleração das aprendizagens significa defender uma educação como tempo e espaço para que os humanos possam experienciar a “arte de fazer perguntas” (LARROSA, 2014, p. 159). A educação pensada por Paulo Freire, que ecoa em Kohan (2021), me ajuda a pensar na importância de se perguntar por ser uma forma de transformação do mundo, por problematizar modos de existência naturalizados. O convite à ação de perguntar “não pode ser apenas um jogo intelectual, mas uma postura existencial e epistemológica que dá sentido à vida de educadores e educandos quando vivem a pergunta, a indagação e a curiosidade” (KOHAN, 2021, p. 45).

Uma pergunta não cessa no nosso pensamento. A disponibilidade do movimento de interrogar e agir significa o que Arendt (2020) chamou de natalidade, um segundo nascimento que emerge de minha inserção no mundo comum, na ação de minhas palavras e gestos compartilhados com as crianças que conheci ao longo da vida. O grande desafio é tornar o tempo e espaço educacional um lugar para perguntar, um convite à interrogação de si mesmo. Esta ação educacional e filosófica dá atenção ao aprender a estar numa condição infantil, para habitar a meninice de um tempo de intensidade que dura em nós, e não um tempo que passa como superação de algo para o alcance da evolução intelectual. A espontaneidade da alteridade do encontro é uma experiência menina como “a duração do estar sendo criança” (SKLIAR, 2012, p. 17).

Para Skliar (2012, p. 24), “a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível”, e acrescenta sobre a necessidade de “deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível”. Este foi o objetivo educacional de ter a responsabilidade de fazer durar o tempo de infância, para além da temporalidade cronológica. Porém, esta tarefa começa a fazer sentido para mim quando me vejo atravessada por esta outra temporalidade da duração da intensidade, da infância que permanece no instante. Por este motivo, essa escrita é tecida no caminhar filosófico do pensar a experiência, ao invés do vazio das palavras mobilizadas pelos saberes que afastam a infância da vida humana (KOHAN, 2021). Há para habitar outros tempos e infâncias à luz de outras vidas. Skliar e Brailovsky (2021) permitem compreender que:

Ouvir meninas e meninos nada tem a ver com descobrir ou descrever um pensamento ingênuo ou uma linguagem precária; muito pelo contrário, e sem idealizar ou romantizar suas vozes, torna-se o que a linguagem e as atividades educativas deveriam refazer. Porque essa voz expressa não apenas a infância da infância, mas da humanidade, ou de uma certa humanidade, a humanidade que desejamos, aquele lugar onde a linguagem ainda não está terminada – no sentido normalizador do termo – e na duração de sua realização supõe a invenção, a criação, a metáfora, a corporalidade, o jogo, a arte, enfim, a filosofia do momento (SKLIAR; BRAILOVSKY, 2021, p. 18).

O encontro com o saber, com dizer o que se sabe, pensado pelas especialidades técnico-científicas, corresponde a um modo de pensar o tempo que é apresentado às crianças. Para Skliar (2012, p. 72), “a linguagem adulta sempre quer mais explicações. Ela não sobrevive sem ela. Assim, oferecemos uma conversa que nos é impossível sustentar”. A criança exige ser compreendida pelos adultos em seus próprios termos. Cada criança vem de um lugar, de uma família, uma cultura e costumes diferentes. É preciso compreender o que significa ser criança nos mais diversos lugares. O que significa ser criança em um país ocidental? O que significa ser criança numa comunidade indígena? Estas são questões para pensarmos como olhamos para as crianças e como compreendemos o tempo vivido por elas.

A compreensão do tempo que passa na cidade de Tóquio, no Japão, difere da noção de tempo que passa para quem reside na cidade de Opuwo, noroeste da Namíbia. Assim retratou o documentário “Babies”, dirigido pelo cineasta francês Thomas Balmès (2010), que registrou a experiência dos primeiros doze meses de vida de quatro crianças, que residem em continentes diferentes: Japão, Namíbia, Mongólia e Estados Unidos. Este documentário nos ajuda a pensar na diversidade cultural que há no mundo, dos lugares ocupados pelas crianças serem constituídos por culturas que diferem inteiramente uma da outra. Como o mundo que vivemos percebe as crianças? Como uma determinada comunidade pensa o que é ser criança neste espaço e tempo? O que é ser criança em outros lugares e tempos?

Montes (2020, p. 53) compreende que “as experiências de uma criança urbana, de apartamento e escola, e as de uma criança do campo, ou de uma criança urbana, mas de rua, desprotegida, podem ser extraordinariamente diferentes.” A autora percebe através de sua experiência com crianças que não há uma única forma de infância, embora a mídia e o mercado tendam a abordar a infância de modo geral, padronizando-a. A experiência vivida com crianças na clínica psicológica me permite perceber que “vidas distintas proporcionam distintas formas de nutrir o imaginário”, por isso, o surgimento

de cenas e enigmas que nutrem o imaginário depende da vida que se leva.

A existência de uma criança não pode passar pela comparação e mensuração adultocêntrica. É um engano cometido por nós, adultos, pensar que as crianças sabem menos, que precisam sempre de nós para aprenderem algo novo. As crianças sabem outras coisas, muitas vezes elas percebem o que escapa aos nossos olhos, por isso, precisamos delas para compreender o mundo de outra maneira. Não cabe pensar a criança em uma condição classificatória e cognitiva, nem pressupor uma criança e uma infância universais, generalizadas. Há diferentes modos de ser criança, os quais ainda esperam por visibilidade nas políticas públicas de saúde, educação e no direito. Enquanto a criança não for considerada em sua potente particularidade sociocultural, haverá preconceitos como instrumento moral que ditam modos de existir na sociedade. Assim, as crianças ficam impedidas de serem compreendidas em sua singularidade, de terem suas vozes escutadas pelos outros.

Para Skliar (2012, p. 73), “el tiempo del niño es una amenaza a la celeridad y la urgencia adultas y se ve amenazada continuamente amenazada por la detención irruptiva del tiempo niño”. É preciso acolher a dimensão temporal habitada pela criança em respeito a sua chegada ao mundo, por assumir nossa responsabilidade e compromisso de recebê-la. O dever com o bem-estar vital das crianças corresponde ao respeito com “a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes” (ARENDDT, 2016, p. 239).

Que infância pensamos para as crianças hoje? Na lógica do consumo e da produtividade? Ou para ela mesma? Os adultos que caminham alinhados e “realizando” metas, evidentemente habitam o mundo de maneira linear. A patologização de uma condição de habitar o mundo persiste em um sistema de crenças culturais. Ou seja, a cultura que nos é apresentada não crê na ideia de uma criança sem a presença controladora do adulto, porque a criança é considerada um ser dependente, tendo que ser observada, vigiada, acompanhada, assistida, patologizada. São estes os modos como aprendemos a conviver com as crianças, os quais aprisionam o pensamento e as práticas educacionais a uma concepção instituída pelo sistema cultural.

Os modos de ser criança ficam atravessados pela interrupção de um tempo que acelera o próprio tempo de ser criança e de infância. Além disso, há uma separação que rotula modos de ser e estar no mundo, que interrompe com a diferença do outro. Neste contexto, o caminhar descompassado da criança se vê atropelado pela lógica da

aceleração do tempo. Para compreender a infância como um estado, como um tempo de intensidade e como uma condição de nunca nos abandona, será “preciso um certo desprendimento e também desaprendimento, desprender-se das idades, desaprender aprendizados” (KOHAN, 2021, p. 12).

Enquanto estivermos presos à lógica da linearidade produtivista do tempo não haverá uma educação, filosofia e psicologia que interrogue de modo disponível e atenta às crianças e suas infâncias. Desta forma a educação - além da psicologia - fica limitada ao tempo da obediência instituída pela atual temporalidade do sistema social (KOHAN, 2021). Porém, a infância é um tempo sensível e filosófico por não abandonar a possibilidade de perguntar, assim como a descoberta de coisas ainda não conhecidas, inimagináveis. Podemos pensar que “não há vida só na infância, mas tampouco há vida sem infância” (KOHAN, 2015, p. 225). Portanto, nosso compromisso com a educação, a filosofia e a psicologia corresponde em possibilitar a existência da ramificação de infâncias que resistam a modelagem cronológica com a intenção de alargar outros espaços e tempos na condição de infante.

A infância pode ser um tempo primal, inaugural, assim como a condição que permanece em qualquer idade como presença do instante. Mas, a infância somente encontra seu lugar na vida mundana enquanto houver interrogações que façam emergir entre nós o nascimento da palavra, da pergunta, da curiosidade e da descoberta.

6 EDUCAÇÃO E TEMPO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt (2016, p. 247)

O presente capítulo aborda a ação de educar como experiência vital que se dá pela convivência com os outros, experiência que permite o exercício de si. Somente no ensaio de si no mundo é possível uma abertura ao novo (ARENDDT, 2020). Uma experiência que diz respeito à alteridade dos tempos (BÁRCENA, 2012), assim como pela chegada dos novos em um mundo velho, como diria Hannah Arendt (2016). A autora ressalta a necessidade de assumir a responsabilidade por uma educação que dê atenção às crianças, considerando a pluralidade que há na existência infantil.

A educação é este ponto de partida onde educadores e educadoras assumem o ofício de educar, além de serem educados através dos encontros com as infinitas infâncias que atravessam suas vidas. A ação educativa de se inaugurar no mundo comum em coexistência com outros me convida a interrogar as infâncias e o tempo de infância situada em uma condição infantil. Nesta caminhada filosófica, compreendo a escola como um tempo/lugar onde aprendemos a pensar o mundo que habitamos. A ação educacional pensada nesta escrita-ensaio corresponde à experiência de habitar outro tempo.

Tenho interrogado em que tempo acontece a educação de crianças pequenas? É possível pensar a educação de crianças para além do tempo cronológico, uma linha de tempo marcada pela lógica sequencial da vida? Podemos educar em outro tempo? Qual outro tempo há para pensar a experiência temporal dos começos na educação? Pensar amplamente a experiência educacional presente na antiguidade grega permite perceber outra relação com o tempo de formação, como podemos compreender nas palavras do professor Thiago Leite (2022),

Para os gregos, era a *skholé* que permeava o processo de formação das crianças e jovens, pois consistia em um *tempo livre* dedicado ao

estabelecimento de vínculos com a realidade e à atribuição de significados para com as coisas que configuravam o mundo; um tempo para ver e conhecer as obras, atos e palavras que constituíam a *pólis* sem, necessariamente, gerar algum produto específico ou garantir uma utilidade prática. Era, pois, uma relação com o tempo com um fim em si mesma (LEITE, 2022, p. 412).

Tempo livre como experiência de pensamento pelo direito ao exercício de pensar, de estudar. Para os filósofos belgas Masschelein e Simons (2014, p. 159-160), podemos pensar que "tempo livre como um tempo não destinado é tempo em que o ato de se apropriar ou tencionar para um propósito ou fim é atrasado ou suspenso". A educação que busco pensar nesta escrita está relacionada, nos termos de Kohan (2012, p. 164), como duplo movimento de "experienciar o pensar, pensar a experiência". Uma experiência de pensamento que busca a filosofia como um modo de educar e a educação como um modo de com-viver. Não há soluções a investigar, nem a definição de pontos de chegada, mas sim uma questão a enfrentar e a interrogar, um tornar-se pela ação de pensar, escrever, ler, conviver.

A abertura no tempo livre para fortalecer vínculos na experiência mundana corresponde ao papel da educação que "está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos" (ARENDRT, 2016, p. 234). O compromisso dos educadores e educadoras corresponde não apenas a partilha de sua leitura do mundo, mas também a compreensão das diferentes leituras de mundo que emergem na pluralidade das interações entre crianças e adultos (FREIRE, 2021). Como se fosse uma força mobilizadora, um movimento que conecta uns aos outros, ou seja, uma ação entre os novos e os velhos. Pensar a educação como ação filosófica significa problematizar uma lógica explicadora e garantida de prever a educação para propor pensar a experiência educacional como possibilidade de ocupar um tempo/espço em que seja possível interrogar.

A interrogação emerge pelas perguntas que nos convidam a uma experiência de pensamento, a uma educação em errância. Nessa mobilização, "a criança, então, está aberta ao fluxo de uma experiência que não se fecha e, enquanto afeita a sua própria infância, também passa a experimentar um devir-infância" (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 399). Esta abertura a um certo risco de um fluxo que se mantém como um arranjo de possibilidades me faz interrogar - com perguntas - o lugar da pergunta na educação de crianças. As perguntas possibilitam a iniciativa de espantar-se e indignar-se como

movimento de inquietude com as palavras e gestos. Durante o diálogo entre Paulo Freire e Antonio Faundez (2019, p. 70, grifo dos autores), em que ambos pensavam a respeito de uma pedagogia da pergunta, Freire aponta “o problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de *espantar-se*”. O educador de Pernambuco insiste na curiosidade que a pergunta expressa (FREIRE; FAUNDEZ, 2019).

A possibilidade de pensar para interrogar e interrogar para pensar com crianças gera este movimento de espantar-se pela curiosidade que move o pensamento na experiência educacional. Para Merleau-Ponty (2018, p. 18), “o mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro”. É pelo próprio modo de se subjetivar implicado com a experiência intersubjetiva que se torna possível uma compreensão do mundo que emerge pela pluralidade dos acontecimentos. Para isso, há de ter “uma disponibilidade poética, uma abertura à novidade, para assistir à progressiva emergência de uma realidade que institui outra relação com as coisas reivindicando ser vivida pela primeira vez” (RICHTER, 2005, p. 264). O acontecer pela primeira vez, para Richter (2005), distingue-se dos demais atos porque não pode tornar a acontecer, é insubstituível, irreversível em seu acontecimento corporal único e singular pela intensidade da expectativa, da novidade, do inusitado que atualiza o já corporizado.

Podemos pensar a educação desde os novos que chegam no mundo como modo de viver com outros a experiência mundana. Arendt (2016, p. 226) afirma que “o mundo no qual são introduzidas as crianças, mesmo na América, é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração”. A criança apenas pode ser acolhida pela sua inauguração no mundo, porque há um mundo que antecede sua existência. Este mundo implicado com a educação assume sua responsabilidade com as crianças quando permite que elas sejam o que são, no instante em que são. O mundo, destaca Arendt (2020), é o que chegamos ao nascer e deixamos ao morrer, se apresenta como acontece ao decorrer da vida. A educação é uma das ações indispensáveis entre humanos diante do cuidado firmado entre adultos e os novos recém-chegados, assim como por assumir esta responsabilidade no mundo e pelo mundo. Uma educação que se responsabiliza pelos conhecimentos que apresenta aos novos, mas também pela experiência de pensamento ao promover interrogações e provocar perguntas pelo mundo que juntos queremos habitar.

Para Gomes (2017), a iniciativa de perguntar é um modo de atrever-se ao que ainda não sabemos, uma conversa/diálogo que nos permite o exercício de perguntar como um convite de perguntarmo-nos. Ser - eu mesma - a pergunta que me tensiona ao movimento horizontal de continuar interrogando no exercício filosófico e educacional na vida. Este movimento que me motiva a ser a própria pergunta, que me atualiza, faz-me nascer em outras temporalidades, também possibilita “gerar espaço e tempo para encontrar-se com o inusitado, o impensado e dar oportunidade da incerteza como abertura” (BERLE, 2018, p. 99). A temporalidade atravessada na ação de perguntar corresponde a expressão do corpo no mundo, como acontecimento educacional que emerge pela intensidade do tempo da lentidão³³, que permite insistir no fazer e refazer para propor às crianças e infâncias o tempo da errância³⁴ (RICHTER, BERLE, 2015).

Implicada com o campo da educação, Arendt (2016) alertou para a experiência destruidora de começos no mundo por tudo aquilo que se encontra controlado e capturado na espera de algo novo. Defendo neste texto a ideia de que as experiências filosóficas no campo da educação, enquanto tempo livre, escapam dos saberes que esperam por um encerramento, pelo alcance da conclusão. A ação educativa – nesta acepção de Arendt – contrasta com a atual tendência de conceber a formação educacional como produtividade individual e como aceleração dos processos de aprendizagem escolares. O chileno Antonio Faundez, durante diálogo com Paulo Freire, afirma que os professores e estudantes esqueceram das perguntas no ensino, abandonaram a possibilidade de perguntar no exercício educacional. Mas, o autor defende que o ensino tem seu início marcado pela interrogação. Paulo Freire chama a atenção para esta questão ao afirmar que a ausência da pergunta corresponde a uma “castração da curiosidade” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 67). Para Freire, a curiosidade é uma pergunta que se faz necessária no exercício educacional.

Para Faundez, o compromisso educacional corresponde em ensinar a perguntar ao afirmar que

somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente

³³ Para Esquirol (2010, p. 70-71), a lentidão é um modo que permanece de cuidar da vida, educar-se, acrescenta que “é preciso permitir tempo para a brincadeira e para a distração, para o ócio e o descanso, até mesmo para o tédio. Não é possível permitir esse tempo quando tudo se enche e se comprime excessivamente”.

³⁴ Um educador faz seu caminho ao caminhar, ao se deslocar pelo mundo para aprender que pode ser de outra maneira. “O mundo está aberto, e o errar educante dará lugar a um outro mundo que não podemos antecipar” (KOHAN, 2019, p. 143).

nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. O saber já está feito, este é o ensino. Agora eu diria: “a única maneira de ensinar é aprendendo”, e essa afirmação valeria tanto para o aluno como para o professor. Não concebo que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo; para que ele possa ensinar, é preciso que ele *tenha de aprender* (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 67, grifo dos autores).

O saber não é absoluto, por isso, permanecemos infantes pela oportunidade de pensar uma educação transformadora, impulsionada pela curiosidade, pelo risco e pela errância (FREIRE; FAUNDEZ, 2019). Nas palavras de Carla Silva (2018, p. 53), “o exercício do pensamento tem a ver com correr riscos, pois a cada novo encontro, temos iniciado o pensamento como se estivéssemos fazendo pela primeira vez”. Pelas perguntas destacadas no início deste capítulo, as quais instigaram meu pensamento, algo novo - em mim - se arriscou nascer através do encontro compartilhado com as crianças na clínica psicológica e na família. Com elas, compreendi a possibilidade de estar sendo errante, compreendi o risco de experienciar o instante presente. Com elas, nasci.

Para Richter e Berle (2015), o tempo da errância corresponde a possibilidade de tatear o que aparece, de trilhar o caminho que se inicia pela interrogação. É possível refazer a experiência educacional pelo caminho da errância, relacionando o tempo da criança ao tempo da distração, a intensidade de um gesto descolado da linearidade. O compromisso da educação está no andar errante dos educadores e educadoras, no propor um caminho que se faz ao caminhar, dando espaço a outros modos de estar sendo no mundo (KOHAN, 2019). Como, desde a dimensão filosófica, interrogar e pensar a ação educativa quando as perguntas se encerram e concluem? Este questionamento anuncia a relevância de considerar a ação de educar profundamente implicada com o tempo da invenção, da ludicidade, da pergunta que emerge e aparece como exercício de pensamento, como diria Arendt (2016), mas também como diriam Walter Kohan (2015; 2021), Paulo Freire (2021), Mia Couto (2003; 2011).

Arendt (2016) sustenta a importância de compreender a ação educativa com crianças como inalienável responsabilidade geracional pela entrega de uma determinada relação com o mundo, com as infâncias, como também com o tempo vivido e partilhado entre os novos e os velhos. Uma entrega baseada na interrogação dos acontecimentos, ao invés de uma ação despedaçada pela aceleração do tempo. Os novos que chegam são apresentados ao mundo, assim como o mundo se torna espaço para as crianças se transformarem. Junto com os recém-chegados, o mundo tem a oportunidade de receber as infâncias, além da capacidade de começar-se diante do novo.

Esta pensadora trouxe para o campo educacional o conceito político de natalidade³⁵, desenvolvido em sua análise dos totalitarismos e da condição humana (BERNSTEIN, 2021), por compreender a educação como um modo de conviver com os outros. Apenas há possibilidade de partilhar a vida com outras pessoas porque há possibilidade de nascer no mundo e renová-lo na ação de começar algo pela espontaneidade e pluralidade humana. A educação assume o compromisso de responder ao nascimento dos recém-chegados para orientá-los de modo que o mundo não pareça uma torrente de frustrações. Assumir esse compromisso supõe pensar uma educação acolhedora, disposta em receber estes seres estranhos para não determinar formas controladoras de educá-los (LARROSA, 2019; ARENDT, 2016).

A responsabilidade educacional dos adultos é proporcionar às crianças a oportunidade de ver e compreender o mundo com autonomia, assim como ocupar lugares que respeitem suas particularidades. Jan Masschelein (2014), estudioso das obras de Hannah Arendt, aponta a educação como condição filosófica que manifesta seu caráter de pesquisa, ou seja, não apenas expressa a revelação de algo que contribua com o conhecimento científico, mas também convoca a interrogação como exercício de pensamento. O fazer dos educadores se dá pela intensidade do gesto e pela abertura à novidade atribuída pela ação de pensar, que se lança como convite aos novos que chegam no mundo, na escola³⁶.

Conforme Masschelein e Simons (2014, p. 162), a escola é um espaço/tempo que nos direciona ao instante presente como possibilidade de habitar o mundo. Este espaço/tempo não se assemelha a um momento de passagem, partindo do passado para chegar a um futuro. A educação escolar não é um projeto, nem tempo de iniciação. Pelo contrário, a experiência educacional é movida pela possibilidade de ser e estar presente

³⁵ O professor norteamericano Richard Bernstein (2021, p. 44-46) destaca que Arendt, na obra *The Origins of Totalitarianism* (1951), “descreve um modelo em três estágios da ‘lógica’ da dominação total” (p. 44): o assassinato da pessoa jurídica, o assassinato da pessoa moral e o assassinato da individualidade da pessoa. O professor explicita que o foco na espontaneidade, individualidade e pluralidade humanas, desenvolvido alguns anos depois em *The Human Condition* (1958), é, para Arendt, “a única coisa que ainda impede os seres humanos de se tornarem cadáveres vivos” (apud BERNSTEIN, 2021, p. 45). Nas palavras de Arendt, “após o assassinato da pessoa moral e a aniquilação da pessoa jurídica, a destruição da individualidade é quase sempre bem-sucedida... Pois destruir a individualidade é destruir a espontaneidade, o poder do ser humano de começar algo novo com seus próprios recursos, algo que não pode ser explicado com base nas reações aos ambientes e aos eventos” (ARENDT apud BERNSTEIN, 2021, p. 46).

³⁶ “Em muitas línguas, a noção de “escola” (escuela, école, scuola, skola, Schule, etc.) deriva do grego *skholé*, que significa, antes de tudo, “tempo livre”. Tempo livre não é nem tempo de lazer nem o tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício. Poderíamos chamá-lo também de o tempo da diferença entre o que é possível e o que é real, ou entre o passado e o futuro, para usar as palavras de Arendt” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 158).

no mundo, assim como ser e estar - em presença como disposição - com outros de todas as idades. É neste estado de atenção que podemos firmar uma entrega que reorganiza os encontros, atentos para que o tempo também possa nos tocar. A educação escolar diz respeito a um tempo em suspensão no qual “podemos estar em sua companhia e podemos começar (a viver) com ele” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 163). Para a professora e pesquisadora Simone Berle (2015; 2018), a escola tem sua estrutura marcada pela possibilidade de invenção a partir do caráter profano da ação.

A interrogação pode ser um convite à experiência filosófica presente no instante de sua emergência. Ao invés de capturar uma definição temporalizada pelos progressos durante a vida, as perguntas conduzem o pensamento a um exercício de abertura ao inesperado, à espontaneidade, ao enigma, ao mistério. Montes (2020) explana sua interrogação na direção de propor pensar o que podemos fazer a respeito da rígida padronização à qual o mercado nos submete e que coloca em risco o enigma, o espaço próprio. O alcance desta interrogação exige de nós a apropriação da pergunta, tornando-a nossa responsabilidade. Ou seja, retornar a pergunta a nós mesmos, ao que somos e pensamos, nos interrogando infinitamente (MASSCHELEIN, 2014; FREIRE; FAUNDEZ, 2019; KOHAN, 2021).

É possível tornar presente o enigma e a multiplicidade no campo educacional a partir da interrogação de si próprio?

Para Merleau-Ponty (2018), o mundo é o que vivemos nele, nossas experiências simultaneamente mundanas, sensíveis e sensatas. O filósofo afirma: “eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 14). A experiência mundana constitui sentido quando nos colocamos em situação, assim como adentramos na condição filosófica pela linguagem. A escola consiste em um espaço e tempo que nos torna capazes, essa posição no mundo nos convida a uma exposição, uma vez que “a escola implica uma experiência de ser capaz e de se expor” (MASSCHELEIN; SIMONS; LARROSA, 2022, p. 120). Este movimento faz nascer o enigma, o risco, “a infância de uma filosofia que educa” (KOHAN, 2011, p. 180).

Buscar saber a verdade sobre algo não dá conta do sentido dos acontecimentos, pois impede que o humano possa exercitar o pensamento, assim como paralisa a oportunidade de gerar transformação nos modos de pensar e habitar o mundo. Para Merleau-Ponty (2018), não há razão capaz de anunciar uma única verdade. Penso a educação como modo de viver com outros, de estar sendo no mundo pelo compromisso

com as infâncias e crianças, pela curiosidade e descobertas. Na tentativa de escapar de uma prática educativa pautada na experimentação e na objetivação, Masschelein (2014, p. 19) aponta a filosofia da/como educação para “tentar mais uma vez as palavras e os verbos, a fim de expô-los para que eles possam começar de novo a significar algo ou falar de algo”. Talvez, o pensar filosófico seja o compromisso educacional com as infâncias e crianças pela disposição em pensar a abertura e imprevisibilidade na vida.

O que faz da educação a temporalidade de um tempo de infância?

A presente escrita-ensaio vem abordando a respeito do tempo de infância, condição que permanece ao longo da vida humana, e o compromisso educacional com as infâncias que nos permitem interrogar como caminho de pesquisa. Para Masschelein, Simons e Larrosa (2022), leitores de Rancière, a escola corresponde a um espaço de formação pelo caráter de emancipação e democratização. Os autores descrevem, a partir do pensamento do filósofo Rancière, a escola como um modo de estabelecer outro tempo, “um modo de habitar de forma diferente o mundo sensível comum. Sempre foi uma forma de viver no presente em outro mundo, em vez de preparar um mundo que virá” (MASSCHELEIN; SIMONS; LARROSA, 2022, p. 124).

Estes autores defendem que o espaço e tempo da escola pode ser constituído por possibilidades, aberturas que emancipam palavras e gestos, assim como evidenciam o fato de sermos singulares no plural. A ação de educar outros, a qual retorna para mim como formação em que - com outros - me educo, corresponde a experiência compartilhada com as crianças e infâncias de todas as idades, as quais cruzaram pelos caminhos que segui ao longo da vida. Aos poucos aprendi a desaprender com as crianças, para compreender numa condição infante outros modos de ser e estar no mundo, especialmente no tempo da clínica psicológica e na família. A escola - enquanto tempo e espaço que recebe as crianças - pode ser um espaço-tempo da igualdade, não no sentido da definição social ou intelectual, mas sim, pela pluralidade que há na experiência que nos singulariza (MASSCHELEIN; SIMONS; LARROSA, 2022).

Assim nascem outras novas perguntas na tentativa de aprender a perguntar como experiência de pensamento que transforma a relação que detemos com a verdade, com aquilo que firmava uma confortável compreensão, porém, abolia o exercício intencional da interrogação. Para Berle (2015), a educação de crianças pequenas percorre o caminho da imprevisibilidade pela necessidade de com elas compor um pensamento educacional. A afirmação da autora se aproxima da impossibilidade de um único modelo curricular próprio na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, sendo atribuída às

crianças um modelo que prevê a superação de suas ações na busca por prepará-las para a etapa seguinte do Ensino Fundamental.

Para Berle (2015), a escola pode ser o tempo da experiência de pensamento, das perguntas que não cessam pela comodidade da verdade. Aqui, o tempo do estudo não se define como tempo de produtividade e utilidade, mas sim como movimento inaugural para pensar novas palavras e sentidos. O tempo da educação não se detém na condição de usualidade dos saberes, na utilidade do conhecimento. A escola como tempo livre para pensar coincide com a disponibilidade à entrega e à abertura ao mundo, ao próprio pensamento como suspensão do tempo linear. Merleau-Ponty (2018) já dizia que a busca pela essência na existência é o que nos coloca em movimento, sendo a suspensão uma condição fenomenológica, que coloca em interrogação o que queremos pensar e escrever. Há necessidade de nos colocarmos em situação no mundo, com o mundo para sermos capazes de suspender concepções para estarmos abertos ao novo, a possibilidade de interrogar (MERLEAU-PONTY, 2014).

Assim também defendem Masschelein e Simons (2014, p. 108) ao apontarem esta abertura ao mundo como modo de suspender algo, ao pensarem que “a suspensão aqui poderia ser compreendida como um ato de des-privatização, des-socialização ou des-apropriação; ela liberta algo”. A suspensão daquilo que consideramos como encerrado ou concluído permite ampliar ou democratizar a temporalidade educacional existente no espaço público da escola. Ao mesmo tempo em que algo pode ser colocado em suspenso, ocorre a mobilização que des-prende o nó que sustenta a utilização das ideias como certezas.

É possível pensar esta mudança como uma transformação que permanece no tempo presente, “no ‘durante’, nos vaivéns, nas reelaborações, nas mudanças de ritmo e rumo, na impossibilidade de manter um certo índice inicial” (KOHAN, 2011, p. 16). O que acontece é a possibilidade de compreender a força da interrogação na transformação do que está colocado como perdido ou encerrado, especialmente daquilo que se era, ao que nos encontramos impedidos de retornar. O tempo da escola é público e revolucionário, assim como não se apropria das palavras de forma radical, utilizando-as como objetos do saber (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014). A escola pode ser espaço de possibilidades para interrogar, aprender a desaprender para começar a interrogar, visto que o caminho da pergunta nos direciona ao enigma, às múltiplas imprevisibilidades das experiências (MONTES, 2020).

Para Masschelein e Simons (2014), a educação permite problematizar as palavras

e as práticas, considerando estas inacabadas para que novamente sejam pensadas pelos que virão experienciá-las (ARENDDT, 2020).. Não há como findar as palavras, assim como não é possível distinguir quantos ontens e amanhã temos na vida, como diria Mia Couto (2007). As palavras são caminhos a serem trilhados e partilhados para que possam – palavras e caminhos – serem retomados e recomeçados os caminhos e as palavras pelos novos que chegam no mundo. As palavras são o mundo que habitamos, esse tempo no qual nos constituímos na e pela partilha com outros, na busca por alcançar novos sentidos sempre por fazer.

A educação é um campo que evidencia a necessidade da relação intersubjetiva nos espaços e tempos em que ocupamos e pertencemos. A educação de crianças pequenas representa este encontro com outro, com a novidade, uma disponibilidade como modo de estar sendo que transforma o outro e a si próprio. O caminho que se faz na filosofia é justamente o de interrogar para compreender e tensionar certezas para viver disposta a aberturas, à experiências de pensamento. Educamos a nós próprios ao mesmo tempo e intensidade em que educamos os outros. Para Kohan (2011, p. 113), “a filosofia e a educação são práticas éticas e políticas”, e acrescenta que estes campos estão abertos ao que ainda não pensamos pelo “potencial ético e político do questionar filosófico, um perguntar irrestrito que afirma a impossibilidade de continuar a ser o que se é”.

Arendt (2016) fez uma crítica à liberdade por ser compreendida na individualidade. A pensadora defende que apenas há liberdade nas relações que estabelecemos com o mundo, porque o que fazemos está profundamente inserido na pluralidade mundana e implicado em um contexto histórico, social e político. Nossas palavras e gestos afetam o outro, o mundo [no mundo], assim como somos afetados pelas relações e interações que compartilhamos. A filosofia arendtiana me ajuda a pensar que, “se há porventura um eu primariamente livre em nós mesmos, ele certamente jamais aparece de modo claro no mundo fenomênico e, portanto, nunca pode se tornar objeto de verificação teórica” (ARENDDT, 2016, p. 189). A filosofia pensada por Merleau-Ponty (2014, p. 236) não corresponde a um corpo objetivo, pelo contrário, o corpo “não é descritível em termos objetivos, em termos de em si”. O corpo transborda em direção a uma profundidade, transcende, percorre o risco da interrogação, o inesperado.

Para a autora alemã (2020), no campo científico, a psicologia como ciência e profissão, tende a caminhar na procura por causalidade³⁷ e condições psicológicas

³⁷ Para Arendt (2016, p. 189), “o teste da causalidade – a previsibilidade do efeito se todas as causas

mensuráveis, as quais motivam determinadas condutas. No campo das ciências naturais, é previsível o efeito de causalidade, porém, não há como obter tal perspectiva na dimensão humana, na relação corpo-mundo. Assim podemos pensar a educação como modo de agir no mundo, como espaço e tempo de convivência na alteridade do encontro humano em contato com a experiência mundana (MERLEAU-PONTY, 2014). Tal ação desloca fixações internas pela iniciativa de transformar sentidos no coletivo, especialmente com os recém-chegados no mundo. A escola se torna lugar para nós aprendermos a pensar no mundo, “a escola representa em certo sentido o mundo” (ARENDDT, 2016, p. 238).

A partir do pensamento arendtiano, o filósofo Jorge Larrosa (2019) também se mostra implicado com o exercício filosófico da educação, comprometido com a infância enquanto um enigma, algo outro que está além de qualquer captura. Porém, o autor percebe a infância sendo explicada pelos saberes técnico-científicos, na tentativa de obter este fenômeno inserido em nossas práticas e instituições. Larrosa pontua cada área científica que objetiva a infância, buscando por uma interrogação que coloque em questão nossos saberes e práticas, que estremeçam diante da insegurança com aquele outro que inquieta, o qual não pode ser capturado por nossas prévias explicações.

Nas palavras do filósofo, é possível pensar o papel da educação com os novos que chegam no mundo, no qual nada podemos saber sobre eles, pois

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; 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 reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua (LARROSA, 2019, p. 232).

Larrosa (2019) inquieta as diversas teorizações do campo da infância ao defender este fenômeno como algo outro, que nossos saberes não são capazes de capturar. A infância é algo próprio, impossibilitada de ser apreendida pelo caráter emancipador das

foram conhecidas – não pode ser aplicado ao âmbito dos seres humanos, mas essa imprevisibilidade prática não é nenhum critério de liberdade: significa meramente que não estamos capacitados a chegar algum dia a sequer conhecer todas as causas que entram em jogo, e isso, em parte, pelo simples número de fatores implicados, mas também porque os motivos humanos, distintamente das forças da natureza, ainda são ocultos de todos os observadores, tanto da inspeção pelo nosso próximo como da introspecção”.

teorias técnico-científicas. O compromisso da educação corresponde à iniciativa de uma ação que possibilite compreender os novos recém-chegados no mundo, além de aprender simultaneamente com sua diferença. Mobilizado pela banalização das mudanças na educação brasileira, o filósofo Carlos Skliar (2003) aponta a necessidade de uma pedagogia de um outro tempo. A pedagogia não pode silenciar as particularidades do outro, assim como “não pode nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (SKLIAR, 2003, p. 47).

O tempo da educação é um tempo que atualiza as infâncias, reordena o pensamento, produz memória, transforma o conhecido em desconhecido, aquilo que se tinha como verdade em interrogação. O desafio continua sendo estar com crianças tanto na família quanto na clínica psicológica na condição de um experiência filosófica para habitar o tempo de infância, o tempo da meninice, o tempo do tempo, educarmo-nos neste encontro. A experiência do tempo da educação não se finda, porque é inesgotável, manifestada de maneira rítmica. O filósofo espanhol Josep Esquirol (2010, p. 26) nos ensina que “os ritmos são a base de nossa experiência do tempo: fiam o fio da vida e deles depende nossa saúde basal”. Nessa condição fundante, a experiência educacional é atravessada pela interrogação em torno do tempo.

7 INFÂNCIA DE UMA ESCRITA – O QUE PERMANECE?

No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam.

Melhor assim.

Guimarães Rosa

(Grande Sertão: Veredas, 1994, p. 113)

A infância como condição da experiência de linguagem inaugurou em mim uma abertura a novos começos por romper com a lógica linear da previsibilidade e tornar possível tensionar concepções trazidas por mim desde a formação em psicologia. Foi importante estar atravessada pela interrogação filosófica por retornar a mim mesma, pela possibilidade de romper com a restrição de um único mundo ou modo de existir, ser eu mesma a pergunta que busco na experiência mundana. O compromisso educacional corresponde a uma disponibilidade e presença situada por nós, educadores e educadoras, psicólogos e psicólogas, com as crianças e suas infâncias. Pelo caminho filosófico e educacional busquei trazer para o campo da psicologia a possibilidade de pensar a infância na dimensão temporal, na intensidade dos começos.

O caminhar filosófico que teceu esta escrita-ensaio errante promoveu em mim um deslocamento, uma abertura ao nascimento de algo novo que possibilitou outro modo de estar sendo no mundo, inclusive outro modo de estar sendo psicóloga e de estar com crianças. A possibilidade de perguntar e ser a própria pergunta como experiência de pensamento tem me ensinado que a ação de pensar corresponde à experiência do tempo de infância, ou seja, o exercício de interrogar palavras me convida aos inícios e à errância. O exercício de pensar me coloca como aprendiz pela condição infante que carrego comigo, inaugurando novas palavras e gestos. Viver um espaço e um tempo impulsionados por perguntas sobre a ação de perguntar correspondeu à experiência de pensar outra relação entre adultos e crianças, entre humanos de qualquer idade. Esta experiência ofereceu a mim condições de exercitar o pensamento, além da abertura à conversação, à disponibilidade de correr o risco de vir à tona inquietações e entusiasmos.

A filosofia me ajudou a pensar de outro modo, colocar-me no mundo de outro modo, interrogar o que sou ou o que eu acreditava ser. O exercício filosófico de ser a

própria pergunta possibilitou o não enclausuramento do pensamento, permitiu - a mim - adentrar a infância de um ensinar e aprender (KOHAN, 2011). Quantas vezes tomamos como objeto temáticas tão sensíveis e singulares? Quantas pesquisas encontramos descoladas da implicação do pesquisador?

Vou compreendendo que a determinação de saberes impossibilita a alteridade do encontro entre adultos e crianças, jovens e velhos, educadores e educandos. Meu encontro com as crianças na clínica psicológica, na família, além de outros espaços emergiu pela disponibilidade em ser atravessada pelas interrogações que propus pensar com elas. Não há como habitar uma infância da experiência sem começar por mim, pelo próprio tempo de infância que descubro ao longo desta escrita-ensaio.

Uma escrita-ensaio que apresenta a importância da interrogação no pensamento educacional, contudo, a ação de estar com outros tornou - a mim - possível retornar a mim mesma. O exercício não foi apenas “*demorar(-se) na escrita*” (BERLE, 2018, p. 99), mas também pensar outra temporalidade na educação, na filosofia e na psicologia e, para tanto, foi necessário colocar-me em situação para (de)morar-me na experiência filosófica e educacional³⁸. Demorar-me na escrita significa que levei muito tempo para compreender que a pesquisa diz respeito ao modo como compreendo o mundo, como me posiciono no mundo. Precisei de tempo para estudar o tempo dos começos e infâncias justamente por estar vivendo muitas infâncias e começos na pós-graduação. Começos que inauguram outra de mim, que permitem situar-me por outros e novos espaços e tempos, por esta experiência da diferença entre outros tempos (BÁRCENA, 2012) e infâncias que me educam.

Nesse sentido, o percurso da pesquisa assumiu um caráter formativo para mim como psicóloga e pesquisadora pela escrita-ensaio que permitiu pensar a educação como modo de conviver com outros no mundo. Na tentativa de pensar o tempo, acabei vivendo outras temporalidades pela inauguração de começos em mim. Os encontros proporcionados pela experiência de estar cursando o mestrado em educação, de conviver no grupo de pesquisa, possibilitaram espaços formativos, outra de mim, o risco

³⁸ Minha experiência na Pós-Graduação em Educação repercutiu em outras novas experiências como ocorreu no estágio docência na disciplina Infâncias e Crianças no Curso de Pedagogia da UNISC, em 2021, nas participações em eventos (remotos), especialmente no XI Colóquio Internacional de Filosofia e Educação realizado em 2022, presencialmente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na semana seguinte ao colóquio, participei da formação do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ), uma imersão na Ilha Grande/RJ. As experiências que me transformam são aquelas que me desafiam intensamente, pela coragem diante do desconhecido e imprevisível. Conheci outros lugares, ritmos, culturas, línguas. Vi o quanto o mundo é imenso, pois essa viagem - por outros ares - foi a primeira para fora do Rio Grande do Sul, inaugurando-me em muitas infâncias.

de habitar outros tempo e mundos. A infância da experiência corresponde a esta abertura ao novo, a possibilidade de interrogar e pensar o que me toca na intensidade da duração de outro tempo, no instante presente que me convida a estar em presença, a ser outra de mim.

Uma infância que permanece ao longo da vida como modo de me inaugurar e de me inserir no mundo, a qual me permitiu renascer em outras infâncias que foi possível encontrar. Aprendi que as infâncias exigem a convivência, a conectividade, a alteridade do encontro entre distintos tempos. Uma afirmação que convoca o pensamento filosófico, a clínica psicológica e a educação escolar a assumir o compromisso não apenas com as infâncias das crianças, como também com as infâncias dos adultos que nela habitam. Implica despir nossas idades, desobedecer ao tempo linear, esquivar-nos do juízo, como diria Mia Couto (2013), para inaugurar em nós criancices na alteridade do encontro com as infâncias, justamente por elas não acontecerem sozinhas.

As perguntas que mobilizam esta escrita-ensaio ficam atravessadas pela intensidade da temporalidade aiônica, pela disponibilidade - minha e das crianças - em nos desprender das certezas, da linearidade para nos iniciar no território da infância (COUTO, 2013). Por me fazer nascer em outras infâncias compreendi o cuidado e acolhimento na alteridade do encontro humano como modo de me educar ao compartilhar a experiência mundana com as crianças.

A possibilidade de permanecer interrogando é inesgotável, uma vez que as perguntas, assim como os começos não são capazes de cessar a experiência vivida no mundo. Foi uma experiência transformadora e educadora pela possibilidade de explorar palavras e compartilhá-las com crianças e suas infâncias a partir das interrogações que se firmaram pelo caminho filosófico, pela errância. Pensar a educação a partir da experiência infantil significou educar a mim mesma pela humana condição de estar sendo no mundo; significou aprender que as crianças não são o que deveriam ser, mas sim o que são no agora.

Entre todas as capacidades que podem constituir o humano, a possibilidade de interrogar para compreender o mundo é o modo mais potente de habitá-lo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 186 (Humanitas).

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da prosa*. Lisboa:Edições Cotovia, 1999.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BABIES. Direção: *Thomas Balmès*. [S.I.]: Focus Features, 2010. 1 DVD (79 min). NTSC, color.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução Antônio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. *A intuição do instante*. Tradução Antônio de Padua Danesi. 2 ed. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2010.

BÁRCENA, Fernando. *El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

BÁRCENA, Fernando. Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. In: Southwell, Myriam (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones: FLACSO, Argentina, 2012, p. 15-48.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. *Matéria de poesia*. 1 ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019.

BERLE, Simone. Espaços de educação e vida coletiva: a escola da infância como tempo livre. *ACTAS – 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, vol. 3, 2015. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/165>.

BERLE, Simone. *Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (Coleção Teses e Dissertações).

BERLE, Simone, MORAIS, Ana Paula Saraiva. A pesquisa como gesto infantil de (auto) educação: notas para pensar um ser professor. KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy; MARTINS, Fabiana (Orgs.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

BERNSTEIN, Richard. *Por que ler Hannah Arendt hoje?* Tradução e apresentação Adriano Correia e Nádia Junqueira Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

BIESTA, Gert J. *El bello riesgo de educar*. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Ediciones SM, 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRITO, Arlete de Jesus. Tempo, história e educação matemática. *Bolema*, São Paulo, vol. 30, n. 55, p. 390-401, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/FyWxTcyxrY6xG6q9hhYNVhp/?lang=pt>.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; LEITE, César Donizetti Pereira. Inventividade nas imagens errantes: micropolítica estética e devir-infância. In: RODRIGUES, Allan; BERLE, Simone; KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (Coleção Eventos).

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.). *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. vol. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, p. 98-103.

COUTO, Mia. *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*. 1ª ed., São Paulo: Boa Companhia, 2013.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?: e outras interinvenções*. 1. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 202.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

ESQUIROL, Josep. M. *O respirar dos dias: uma reflexão filosófica sobre a experiência do tempo*. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do*

oprimido. 29ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 10 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREUD, Sigmund (1900). A interpretação dos sonhos. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro, Imago, vol. 5, 1987.

GARCÈS, Marina. *Filosofia inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2015.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2017 (Coleção: Teses e Dissertações).

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. (Coleção Ensaios).

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar (Org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. 1 ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *ALEA*, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QOffDZVwmhK/abstract/?lang=pt>.

KOHAN, Walter Omar. O que vale ser criança se nos falta infância? um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, vol. 6, n. 11, p. 9-20, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7774.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 46, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186915>.

KOHAN, W.; WOZNIAK, J. Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 1, p. 191-206, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/1548>.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. *Tremores*. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [online], n. 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/abstract/?lang=pt>.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter Omar (Org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

LEITE, Thiago de Castro. Para desapropriar-se de si: relação entre o espectador e a *skholé* em Jacques Rancière. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.). *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022, p. 405-414.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten; LARROSA, Jorge. A questão com a escola/da escola: tramas da fábula escolar. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.). *Jacques Rancière e a escola.: educação, política e emancipação*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022, p. 107-135.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução Carlos Alberto R. de Moura. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Tradução José Artur Gianotti e Amando Mora d'Oliveira. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução Cícero Oliveira. 1 ed. Salvador: Selo Emília e Solisluma Editora, 2020.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PEDRONI, Fabiana. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. *Revista do Colóquio*, ano 4, vol. 3, n. 6, jun. 2014, p. 245–254. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/colartes/article/view/7724>.

RAMOS do Ó, Jorge; COSTA, Marisa. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 32, n. 2, p. 109-116, jul. dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6653>.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RICHTER, Sandra. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. 2005. 289 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10289>.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. *Educação*, Santa Maria, vol. 31, n. 02, 2006, p. 241-254. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1541>.

RICHTER, S.; HINTERHOLZ, B. Devaneios voltados para uma infância com o barro. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 26, jan./abr. 2017, p. 49-68. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512064879004/html/>.

RICHTER, S. R. S.; BERLE, S. Pedagogia como gesto poético de linguagem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JfTGvwRSqPBTfBgDGqQkSfv/?lang=pt>.

RICHTER, S. R. S.; LINO, D. L. Rodas poéticas: experiências lúdicas de linguagem na educação infantil. In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Org.). *Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, p. 197-221.

RICHTER, S. R. S.; LINO, D. L. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, vol. 15, out. 2019, p. 01-24. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/201670>.

RILKE, Rainer Maria. *Coisas e anjos de Rilke*. Tradução Augusto de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

SILVA, Carla. A propósito da infância: errância. In: RODRIGUES, Allan; BERLE, Simone; KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (Coleção Eventos).

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: *depois é tarde demais*. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, vol 14, n. 30, mai./ago. 2018.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>.

SKLIAR, Carlos. *INFANCIA ¿Qué es un niño?* Palestra no Portal @prender – Entre Rios, 2010. (9:48 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PxIQg1Z5v_A&ab_channel=Portal%40prender-EntreR%C3%ADos.

SKLIAR, Carlos. Niñez, infancia y literatura. *Revista Crítica*, Rosario, Año I, n. I, p. 19- 28, ago. 2016. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/114774>.

SKLIAR, Carlos. La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, jan./jun. 2012, p. 67-81. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20738/15074>.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid Muller; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SKLIAR, Carlos; BRAILOVSKY, Daniel. dar infancia a la niñez. notas para una política y poética del tiempo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, vol. 17, p. 01-21, fev. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56316/37121>.