

Cadê a infância que estava aqui? O gato comeu! Reflexões sobre o tempo e a infância

Andréia Mendes dos Santos¹; Ana Carolina Brandão Verissimo²; Paloma Rodrigues Cardozo³

Recibido: 23 de febrero de 2021 / Aceptado: 17 de mayo de 2021

Resumo. Este artigo busca discutir o tempo e as infâncias contemporâneas, com base no protagonismo de seus princípios atores, as crianças, a partir de três conceitos centrais: o devir-criança, a experiência e o cotidiano. Aos estudos sobre o devir-criança agregamos as concepções de “geração” e “alteridade”, a partir da Sociologia da Infância, e a experiência considerada do e no cotidiano foi tomada para sustentar o encontro com o outro, no pressuposto de que a relação social, que ocorre no cotidiano, possui função fundante sobre o indivíduo e, com isso, suas práticas sociais tornam-se experiências produtoras de subjetividade. Sendo assim, experiência e cotidiano constituem-se como princípios fundamentais na infância. Por meio deles as crianças podem fazer, sentir e criar, produzindo cultura, fruto do protagonismo infantil. A questão que nos inquieta se refere às implicações do tempo da e na infância, com base nas diferenças do tempo real e subjetivo para as crianças e nas consequências da eminente ausência da experiência do gozo deste para as novas infâncias, traduzida pela falta do ócio, do brincar livre, do prazer e da criatividade. A articulação entre os conceitos de devir-criança, experiência e cotidiano no tempo da e na infância nos permite perceber que na infância contemporânea desapareceram os tempos livres e abreviaram-se outros tempos. “Cadê a infância que estava aqui? O gato comeu” remete a uma brincadeira infantil e denuncia a ausência do tempo nas e das infâncias, tempo esse real e ao mesmo tempo simbólico, ambos necessário para que a criança vivencie as experiências que lhe constituirão como cidadão.

Palavras-chaves: Infância; devir; experiência; cotidiano; tempo

[es]¿Dónde está la infancia que estuvo aquí? ¡El gato se comió! Reflexiones sobre el tiempo e infancia

Resumen. Este artículo busca discutir el tiempo y las infancias contemporáneas; a partir del protagonismo de sus principales actores; los niños; a partir de tres conceptos centrales: el devenir-niño; la experiencia y la vida cotidiana. A los estudios sobre devenir-niño sumamos los conceptos de “generación” y “otredad”; desde la Sociología de la Infancia; y la experiencia; considerada de y en la vida cotidiana se tomó para sostener el encuentro con el otro; en el supuesto de que las relaciones sociales; que se dan en la vida diaria; tienen una función fundamental sobre el individuo y; con ello; sus prácticas sociales se convierten en experiencias que producen subjetividad. Así; la experiencia y la vida cotidiana son principios fundamentales en la infancia. A través de ellos los niños pueden hacer; sentir y crear; produciendo cultura como resultado del protagonismo infantil. La pregunta que nos preocupa son las implicaciones del tiempo de y en la infancia; la comprensión de las diferencias en el tiempo real y subjetivo para los niños y las consecuencias de la ausencia eminente de la experiencia de su disfrute para nuevas infancias; traducida por la falta de ocio; de jugar libre; placer y creatividad. La articulación entre los conceptos de devenir-niño; experiencia y vida cotidiana de y en la infancia permite darnos cuenta de que en la infancia contemporánea el tiempo libre desapareció y otros tiempos se acortaron. “¿Dónde está la infancia que estuvo aquí? El gato comió” se refiere al juego de niños y denuncia la ausencia de tiempo de y en las infancias; un tiempo real y simbólico; ambos necesarios para que el niño experimente las vivencias que lo constituirán como ciudadano. Palabras clave: Infancia; convertirse; experiencia; cotidiano; clima

¹ Universidade do Minho (Portugal). Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências Sociais da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7013-0239>
E-mail: andrea.mendes@pucrs.br

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0022-0073>.
E-mail: acbverissimo@gmail.com

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3096-8672>
E-mail: paloma.cardozo@edu.pucrs.br

[en] Where's the Childhood that was here? The cat ate it! Reflections on time and childhood

Abstract. This article seeks to discuss time and contemporary childhoods, based on the protagonism of its main actors, children, based on three central concepts: the becoming-child, experience and daily life. To the studies on becoming-child we add the concepts of “generation” and “otherness”, from the Sociology of Childhood. The experience considered in and of daily life was taken to sustain the encounter with the other, on the assumption that the social relationships, which occur in daily life, have a fundamental function over the individual and, with this, their social practices become experiences that produce subjectivity. Thus, experience and daily life are fundamental principles in childhood. Through them children can make, feel and create, producing culture because of children's protagonism. The question that worries us is the time implications of and in infancy, understanding differences in real and subjective time for children and the consequences of the eminent absence of the experience of their enjoyment for new childhoods, translated by the lack of leisure, of playing free, pleasure and creativity. The articulation between the concepts of becoming-child, experience and daily life in time of and in childhood allows us to realize that, in contemporary childhood, free time disappeared, and other times were shortened. “Where's the childhood that was here? The cat ate it” refers to a child's play and denounces the absence of time in and of childhoods, a time that is real and at the same time symbolic, both necessary for the child to live the experiences that will constitute him as a citizen.

Keywords: Childhood; become; experience; daily life; time.

Sumário. 1. A título de notas introdutórias; 2. A infância como tempo e devir-criança; 3. Experiência e cotidiano: as subjetividades do tempo da e na infância; 4. Cadê a infância que estava aqui? O gato comeu! Reflexões sobre o tempo na e da infância; 5. O que fazer agora? À guisa de algumas considerações; 6. Referências

Cómo citar: Santos, A. M., Brandão, A. C. y Rodrigues, P. (2021). ¿Dónde está la infancia que estuvo aquí? ¡El gato se comió! Reflexiones sobre el tiempo e infancia. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 19-28.

Eu vou rezar para Deus para eu crescer logo, para eu poder ser um general. Quando eu for grande, vou ser um general, sabe? Eu aí vou poder gritar! Porque um general [pode] gritar com as pessoas, né?! Quando eu for um general, eu vou pedir para Deus que o meu pai brinque comigo, que ele fique só comigo, me vendo e conversando comigo.

A fala ilustrativa é de um menino de seis anos, aluno do primeiro ano de uma escola pública de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS), sul do Brasil, e foi colhida durante uma observação em um projeto de pesquisa com financiamento⁴. Será utilizada como ponto de partida neste artigo, o qual discute o tempo e as infâncias contemporâneas. A questão que nos inquieta é problematizar a organização dos tempos das crianças e as implicações da eminente ausência da experiência do gozo deste para as novas infâncias, traduzidas na falta do ócio, do brincar livre, do prazer, da criatividade, entre outros. Tempo esse cronológico e subjetivo, duplamente importante para o processo de constituição e de desenvolvimento humano, mas que, para as crianças, ainda assume ímpar relevância em face de suas necessidades de inscrição e de sustentação simbólico-imaginária.

Diante de tais considerações iniciais, nossa percepção é de que, na contemporaneidade, há um descompasso entre a concepção de infância concebida na modernidade e a criança real. À vista disso, a contumaz intolerância em relação a ambas se agrava, expressa pela dificuldade de modular papéis parentais, de administrar o cotidiano das crianças, na ambivalência que se instala em relação ao seu protagonismo. O que se vê é que, por horas, a criança assume a centralidade da família, mas em outras é excomungada como mimada ou mal-educada. Se estabelece, então, uma necessidade de mantê-la à parte, supostamente imersa em atividades extraclasses, ou certa inconsistência na utilização do tempo para a produção de afetos.

A modernidade inventou a infância dotando-a de qualidades que nos fizeram pensá-la sob o signo da falta: faltava-lhe a linguagem, ela era fraca do juízo, rude, imatura, dependente, obediente, temerosa. Em sua natureza, se assentavam as sementes dos vícios e das virtudes e, por isso mesmo, demandava massiva intervenção do adulto para ensinar-lhe como ela deveria ser e se comportar para transformar-se o adulto desejado pelos padrões sociais vigentes (Verissimo, Santos y Lacerda, 2020: 80)

Por um lado, a modernidade apresentava a criança como um ser incompleto e, conseqüentemente, a infância como a permanência da criança em um tempo em que “lhe falta algo”. Além disso, defendia o modo como a criança está em processo para se tornar alguém (adulto). Em contrapartida, a contemporaneidade anuncia a infância como um espaço-tempo em que a criança é protagonista de sua própria história e na sociedade também, em um tempo naturalmente marcado pela imprevisibilidade, que torna os acontecimentos da vida singulares e, portanto, impossíveis de serem reproduzidos, tornando os sujeitos únicos no mundo. Dessa forma, e como uma característica determinante na contemporaneidade, assumem-se as infâncias como múltiplas e vividas de diferentes formas (Dornelles, 2010), de acordo com as crianças reais que habitam seu momento de infância.

⁴ Projeto de pesquisa contemplado em Edital BPA/ CNPq 2020-221.

No entanto, ainda que a contemporaneidade seja marcada por importantes aspectos referentes ao reconhecimento do papel social das crianças e da garantia de direitos, também lhes atribuiu diferentes deveres, os quais organizam sua vida e, por consequência, seu tempo. Destarte, este artigo busca discutir o tempo e as infâncias contemporâneas tomando como inquestionável o protagonismo de seus principais atores, as crianças, a partir de três conceitos centrais: o devir-criança, a experiência e o cotidiano. A articulação entre os conceitos nos remeterá a prospectar um novo tempo, logo, o futuro e “o que faremos agora?” é nossa provocação para instigar uma infância melhor, diante dos inúmeros desafios da contemporaneidade.

2. A infância como tempo e devir-criança

A infância é uma invenção social que vem percorrendo uma extensa trajetória desde sua criação até sua atual elaboração, passando por diferentes concepções ao longo da história e das diferentes culturas (Ariès, 1978). De forma assertiva, grifamos a compreensão de que a infância também é um estágio em si importante na vida e no desenvolvimento infantil, sendo direito e dever das crianças serem ativas produtoras de cultura. Além disso, o bem-estar na infância, apesar de ser um fenômeno subjetivo, é um indicador da qualidade do bem-estar das crianças e está diretamente relacionado à visão que se tem sobre elas e a infância (Bruck y Ben-Arieh, 2020).

A infância é pauta de diferentes campos do conhecimento, entre eles Saúde, Humanidades e, inclusive, Negócios, depois que as crianças foram “descobertas” como potenciais consumidoras (Santos, 2019). Na busca por fomentar e integrar seu constructo teórico e atentos à multi e à interdisciplinaridade que se envolvem com a infância, buscamos no argumento da Sociologia da Infância a concepção de que a infância é uma “categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (Sarmiento, 2005: 363). A partir dessa reflexão, somos instigados a agregar as noções de “geração” e “alteridade” como pontos centrais da atual perspectiva teórica sobre a infância.

O primeiro termo, “geração”, pela análise sociológica e inspirada na obra de Karl Mannheim (1993[1928]), se relaciona a um fenômeno de natureza essencialmente cultural, constituindo-se por um grupo de pessoas nascidas em época próxima e que, de alguma forma, viveu os mesmos acontecimentos sociais durante sua formação, o que significa que esses indivíduos partilharam de uma experiência histórica que é significativa para todo o grupo e permanece assim ao longo da vida. Qvortrup (2000) corrobora as ideias de Mannheim sobre a dimensão estrutural, porém desprestigia sua compreensão sobre a concepção histórica, utilizando o conceito de “geração” como categoria social estruturante da infância, mas que se constitui como uma variável trans-histórica essencialmente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade. As concepções apresentadas, ainda que divergentes sobre a questão histórica, nos permitem entender a infância como um momento independente das crianças, pois estas, a cada momento, integrarão uma categoria geracional, primeiro a infância, depois a adolescência, a juventude e a adultez, conforme seu ciclo de vida. Assim, cada “geração” está permanentemente a ser “preenchida” e depois “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos, no caso da infância, com novas crianças.

Tais contribuições ampliam ainda nossa percepção para considerarmos que a infância é parte de um longo processo por meio do qual as crianças constroem sua identidade social e se diferenciam dos adultos, o que exigirá, da mesma forma, a presença de relações intergeracionais (adultos-crianças) para a constituição desses jovens cidadãos. Essas leituras nos permitem compreender “geração” como um construto capaz de dar conta de diferentes interações nos planos estrutural e simbólico, nas relações entre as crianças e entre crianças e adultos. Destarte, essas considerações nos apresentam a existência de diferentes infâncias, vividas e significadas por cada criança de forma única, o que justifica a utilização da expressão “infâncias”, no plural, multiplicidade das possibilidades produzidas pelas crianças.

Enquanto a infância, como construto social, é formada por um grupo que tem em comum indivíduos nos seus primeiros anos de vida, as infâncias, como produção e experiência das crianças, revelam a “alteridade” das crianças em relação a outras crianças e aos adultos. Tal posição deve ser compreendida na dualidade de suas implicações: positivas, por permitirem a criação de um estatuto próprio às infâncias, voltado ao cuidado e à proteção das crianças; mas também negativo, especialmente porque ainda carrega fortemente um sentimento de pouco-caso em relação às crianças.

A começar pela etimologia da palavra, “infância” é a idade do não falante, do que não sabe, do que não está pronto, relacionada às interdições sociais impostas por regras e impedições (não pode, não faz), assim como à produção simbólica de que as crianças estão em formação, como se o principal objetivo da infância fosse prepará-las ao mundo adulto. Nesse sentido, lançamos mão de Foucault (2000), quando se refere ao processo de “disciplinação” da infância. Ainda que não seja nosso plano nos estendermos na perspectiva foucaultiana, é impossível não referir que, para Foucault, “a disciplina é a anatomia política do detalhe” (2000: 120) e que o processo da disciplina começa pelo corpo, primeiramente do bebê remetendo à fase de “paparicação”, de Ariès, “para depois tornar-se objeto de vergonha, de pudor, um corpo que precisa ser coberto, moralizado, educado, vigiado e controlado nos mínimos detalhes” (Moruzzi, 2017: 283), estabelecendo linhas de subjetivação que são, segundo Deleuze (1992), a dimensão do si próprio e que vão configurando o sujeito infantil.

As discussões sobre a geração e a produção da alteridade criança-criança e criança-adulto, entendidas como relações intergeracionais, revelam que a infância não é um tempo de passagem. Estar na infância e viver a infância são

essenciais à criança, constituindo-se até como um compromisso dela que deve ser assegurado pelos adultos. O tempo da infância é carregado de sentidos, pois

a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência (Sarmiento, 2005: 373).

Nesse sentido, abre-se caminho para a dicotomia entre real e imaginário, dilema retratado pelos adultos como “típico de crianças”. As crianças são, então, acusadas de viverem no “mundo da lua”, serem imaginativas, como se isso fosse pejorativo, mas não é. Gilles Deleuze (1992), a partir de estudos sobre o cinema, formulou uma noção do imaginário como “cristais de tempo”, garantindo que o que se vê no cristal são as imagens de tempo, o que poderá ser potencialmente falso, mas diferente de uma irrealidade. Na formulação da concepção do imaginário, Deleuze o aproxima de comparações com trocas entre uma imagem real e uma virtual, que certamente estão carregadas de representações ativadas pela criatividade e a imaginação. Por meio dessa leitura, o imaginário não se assemelha ao irreal, tampouco coincide ao falso. Ainda que este artigo verse sobre as infâncias, tal explicação sobre o imaginário não se limita às crianças, pois a imaginação não pertence a uma determinada etapa, o imaginário “substitui o verdadeiro pela potência do *devenir*” (grifo nosso. Ceccim y Palombini, 2009: 302).

Devir é um dos conceitos apontados por nós como especiais neste texto, que pode ser concebido como um “processo criativo pelo qual as minorias se metamorfoseiam e escapam do controle social” (Jódar y Gómez, 2002: 01). Entendemos que o Devir poderá ocorrer no exercício de diversas manifestações, como o devir-criança, o devir-mulher, o devir-animal, além de outros devires que em comum operam em direção à dissolução (e à reformulação) de formas já criadas. “Devir não é certamente imitar, nem se identificar; [...] nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. [...] ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (Deleuze y Guattari, 1980/1997:19).

Neste texto, utilizamos para discussão o devir-criança. Guattari refere-se a esse tipo específico de devir como uma atividade cartográfica, produto das potências de afetar e ser afetado, em que ocorre a oportunidade de mesclar o “real” e o “imaginário” como a realidade atual. Nesse sentido, o devir-criança transcende uma lógica do interesse da criança vir a ser adulto; ele acontece no desafio da infância na sua alteridade com as coisas, as outras crianças, e nas relações intergeracionais. Para Deleuze (1992), o devir e a história são os dois lados da temporalidade, remetendo a um nível ontológico da elaboração dos processos representacionais.

Como processo de confronto, o devir independe da forma. O devir-criança independe da forma infantil ou de ser criança, mas carrega em si aquilo que somente as crianças são capazes de fazer, no sentido atribuído do já posto pelas remotas infâncias transgeracionais. De certa forma, o devir-criança indica uma direção para o entendimento das transformações que se processam na infância, a partir da experiência, da criatividade e até dos enfrentamentos e resistências infantis ao mundo. O devir-criança é como uma linha de fuga, a falta de medo, típica das crianças, que as move no sentido de romper com o esperado e deparar-se com o desconhecido. Não se trata de travessura nem de “arte”⁵, mas de possibilidades de novas descobertas.

Por conseguinte, o que se afirma é a centralidade da infância no processo de uma criança. No devir-criança observa-se a rota de produção de cultura infantil. Nas brincadeiras, no brincar, na curiosidade e, inclusive, nas sapequices das crianças está a possibilidade da sua oposição ao modelo e à “forma Homem dominante” (Kohan, 2004: 07). No devir-criança vê-se o sujeito criança em ação. Por outro lado, os cuidados e a proteção no que se refere às crianças, assim como o absoluto abandono de uma histórica visão adultocêntrica e o desejo de que as crianças sejam adultos em miniatura (Ariés, 1978), são considerados o compromisso e o comprometimento dos adultos para a experiência da e na infância. Dito de outra forma, as crianças, sujeitos ativos e participantes, afetam e são afetadas pelo mundo adulto e produzem a própria cultura das infâncias (Santos, 2019), o que justifica o devir-criança, mesmo que não autorizado pelo adulto.

É preciso pensar que uma bipolaridade afeta as infâncias contemporâneas: se, por um lado, as crianças são protegidas por marcos legais, como Leis, Programas, organizações, a escola e a família, por outro, são ameaçadas por agendas cheias de compromissos, responsabilidades que não são suas – como cuidar de um irmão ou ser “amigo” dos pais, no sentido de confidências, cumplicidades, entre outros – ou expostas e/ou estimuladas a comportamentos sexuais e outras expressões de violência, a uma parafernália tecnológica, ao mundo midiático. Além disso, muitas crianças precisam superar a nostalgia dos adultos em relação às suas infâncias. Quantas vezes vemos adultos querendo que as crianças reeditem as suas infâncias, com seus brinquedos e brincadeiras, comportamentos, exigindo que elas ajam, pensem e sejam uma nova edição de si mesmos, anunciando também uma inveja do mundo adulto em relação à infância.

Por certo não encontraremos na criança contemporânea tais predicados; como já dito, cada criança e sua infância são únicos. Tais exigências são produtoras de sofrimento tanto ao mundo infantil quanto ao adulto. Exemplo disso é o crescimento de casos de depressão e outras patologias psíquicas, *cutting* e agressividade entre as crianças. Para que sobreponham tais condições e criem novas formas de subjetivação, a experiência cotidiana, por meio do devir-

⁵ “Arte” no sentido de travessura, bagunça, desrespeito, como quando se refere a uma “criança arteira”.

-criança, torna-se imperativa. A infância como tempo e devir-criança é o que permite à criança conceber sua própria identidade ao mesmo tempo em que a localiza na contemporaneidade.

3. Experiência e cotidiano: as subjetividades do tempo *da e na* infância

Não nos parece possível outra via que não seja pela experiência *do e no* cotidiano para sustentar a importância do encontro com o outro, visto que o sujeito se constitui psicologicamente pela alteridade. Em sua obra “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, em que destaca a importância da narrativa na infância, Benjamin (2002) assegura que a experiência é fundante da produção de afetos, o que lhe dá a condição de uma atividade importante para o desenvolvimento humano. Referentemente ao cotidiano, ele é definido como “onde tudo passa sem que nada pareça passar” (Pais, Lacerda y Nedel, 2017: 307) e como “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente” (Certeau, 2008: 31). O pressuposto presente é *de e no* cotidiano “que tudo acontece”, e as relações, em especial a relação social, possuem função determinante sobre o indivíduo, por conseguinte, um caminho para compreendê-las é através de práticas sociais. Segundo Pais et al. (2017), apoiando-se em Certeau, o cotidiano é como uma metodologia de questionamento do social que adota como relevante aquilo que aparentemente parecia irrelevante, construindo uma verdadeira cartografia social. À vista disso, “o cotidiano, como objeto de estudo, é uma possibilidade metodológica de decifração do social não empiricamente delimitável” (Pais et al., 2017: 311), pois relaciona-se aos modos de vida, às temporalidades e aos contratempos. O cotidiano, que vem sendo utilizado como metodologia de pesquisa, expressa as subjetividades produzidas pelas experiências cotidianas que não precisam ser inventadas. Sua rotina ou a falta dela são elementos da decifração do cotidiano e apontam as formas de viver e ser no mundo.

Contudo, é necessário compreender amplamente o conceito de experiência para entender a potencialidade desta na infância. Discutir as implicações da sua ocorrência, bem como sobre sua ausência, torna-se imperativo diante do contexto contemporâneo, neoliberal e em tempos da pandemia da COVID-19, que exigiu distanciamento social, adaptação das escolas ao modelo de aulas on-line, reclusão, entre outros, com diferentes impactos psicossociais, econômico, sanitários, por exemplo.

Não é nossa ideia principal sustentar a escrita em um único autor, mas trazer à discussão diversas perspectivas teóricas, buscando pontos de conexão. Portanto, buscamos tal conceito em três autores: Bondía, que dialoga com questões mais relacionadas ao campo psicológico do termo, Thompson, que aborda a face sócio-histórica da experiência e com o viés da experiência como manifestação de poder, além de reivindicar a experiência para o campo da ciência, e, ainda, Walter Benjamin, que postulou questões importantes quando refletiu sobre a aceleração da informação, a falta de experiência e a possibilidade de romper com essa lógica ao considerar a infância como um tempo favorável à experiência.

O termo “experiência” tem sua origem na palavra *erfahrung*, que vem do alemão. Em uma aproximação com seu significado, entendemos que ela envolve a vivência do novo com uma implicação do sujeito no processo de resignificação, ou seja, é aquilo que se entrelaça ao mundo empírico, com valor sensível (Cezário, 2016). Bondía (2002), no texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, retoma os significados da palavra experiência explicando que *fahren* significa viajar e se origina de *gefahr*, que lhe agrega a possibilidade de risco, e, ainda, *gefährden*, sugerindo ameaça.

Bondía (2002) ainda descreve a origem grega do termo e afirma que, em latim, *experiri* significa “provar”, no sentido de experimentar. Para o autor, dessa natureza emerge uma importante característica da experiência, a de que ela vem de fora e que dela se prova, ainda que provar possa assumir sentidos diferentes como: o de se permitir experimentar, o de comprovar ou, inclusive, o de “pôr-se à prova” (p. 25). Para Bondía (2011), a experiência “é isso que me passa”, aquilo que acontece com quem vive a situação, é quando a vivência de uma determinada situação, de alguma forma, me marca.

Encontramos em Thompson⁶ o estudo da face sócio-histórica da experiência, com o viés da experiência como manifestação de poder, reivindicando a experiência como campo da ciência. Thompson sustenta que por mais que a experiência seja espontânea, ela não acontece sem a presença do pensar, isso porque ela “está presente nas relações humanas e, por consequência, na racionalidade, na reflexão do pensamento” (1981:16). Em Moretti y Eggert (2017: 52), encontramos uma importante consideração sobre a posição de Thompson em relação à experiência: a de que ele a considera “frequentemente adiantada à consciência social, antecipando-se à teoria, porém as duas estão sempre relacionadas”. Para Thompson, o importante da experiência é maior do que o fazer, mas o que se sente a partir dela:

[...] E verificamos que, com “experiência” e “cultura”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos. [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (Thompson, 1981:189).

⁶ Segundo Thompson (1981), uma das consequências da ausência da experiência é sua interferência na construção da moral.

Nosso terceiro autor, Walter Benjamin (1892-1940), realizou importantes reflexões a respeito dos conceitos de experiência, tradição e memória (Cezário, 2016). Pautado pelos soldados quando retornaram da Segunda Guerra Mundial, buscou compreender o recorrente esquecimento dos fatos vividos nas trincheiras, recheados de violência, entendendo que essas situações se configuraram como vivências, e não experiências. Assim, Benjamin contrasta as noções de experiência e de vivência, sendo que, no caso da vivência, o ser humano encontra-se carregado por eventos e sensações, devendo apenas reagir a esses estímulos. Para o autor, a experiência, em contrapartida, remete ao sujeito atravessando o transitório e o contínuo.

Benjamin afirma que a experiência é uma ação da vida cotidiana com impacto na sensibilidade, porque é produtora de subjetividade, o que lhe confere ímpar valor no processo de formação humana. A concepção benjaminiana diferencia a experiência no adulto e na criança. Os adultos, devido às diversas experiências pregressas, são mais resistentes e inflexíveis diante da possibilidade de novas experiências, o que abre espaço, inclusive, para o desgosto, caso as memórias em relação às experiências não tenham sido exitosas ou produtoras de uma espécie de prepotência em contraste com as recorrentes experiências de sucesso. Fato é que, entre os adultos, tais compreensões sobre a experiência fazem com que esses indivíduos não invistam em novas experiências, pois não esperam nenhuma novidade (Cezário, 2016). Portanto, conforme Benjamin, há no adulto uma limitação da experiência, o que é diferente na experiência infantil.

Sobre as infâncias, Benjamin, em suas obras, procura realizar uma experiência com a infância ao descrever detalhes sobre ela. Um ponto central na concepção benjaminiana sobre a experiência infantil é que, através do brincar, a criança elabora sua própria experiência e isso se potencializa quando ela repete suas brincadeiras: “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (Benjamin, 2002: 102). Brincar e a brincadeira são momentos em que as crianças criam um mundo privado e se isolam do mundo dos adultos. “O brincar para a criança legitima a sua experiência, dando sentido a tudo o que ela projeta, formula, infere e vivencia nas suas brincadeiras, constituindo verdadeiros ‘*patchworks* do cotidiano” (Verissimo et al., 2020).

Brincadeiras, brincar, jogar e dançar, transversalizados pela imaginação, formam uma rede de representações que, influenciadas pela cultura, são produtoras de experiências. Porém, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (Certeau, 2008: 142). Portanto, em tais atividades a criança ressignifica o cotidiano: quando brinca de casinha está a compreender a família e suas relações, quando transforma um pedaço de pau em uma espada, está formulando hipóteses sobre como resolver seus problemas, e assim por diante.

Benjamin postula que a noção de experiência é um conceito fundamental na infância e afirma que, no cotidiano das crianças, não deve faltar liberdade para fazer, sentir, criar e, assim, experienciar. Segundo Certeau (2008), quando isso não acontece, interrompe-se a fábrica do fazer, impondo-se uma prática de reproduzir e imitar, renegando a função da experiência para a invenção do cotidiano, portanto, alienando o arcabouço cultural humano.

Entendemos o cotidiano com o peso da história, vivido no presente e relacionando-se ao tempo e à falta dele. Assim, o modo como esse cotidiano é sentido, percebido e vivido também tem reflexos na intimidade das relações sociais, o que Pais (2010) concebe como o “lufa-lufa cotidiano”. A forma como nos organizamos, relaciona-se ao tempo. É no cotidiano que a experiência acontece; no cotidiano corriqueiro ou no extraordinário as crianças são atores sociais e desempenham papel social.

Nosso questionamento relaciona-se ao conjunto de fatores e à organização entre eles – devir-criança, experiência e cotidiano – no tempo *da* e *na* infância, considerando-se que, na infância contemporânea, desaparecem os tempos livres e abreviam-se os tempos das crianças. Durante a pandemia da COVID-19, iniciada no fim de 2019 e ainda assolando milhares de vidas, as rotinas infantis foram alteradas, a experiência *do* e *no* cotidiano foi impactada pelo medo da doença, há ansiedade pela superação das dificuldades, assim como novas configurações necessárias para o enfrentamento da atual situação e observa-se, ainda, a fragilidade e/ou a ausência da presença do outro, algo que nada se aproxima de uma normalidade. A experiência da pandemia para as crianças pode ser considerada uma experiência de trauma, diretamente relacionada à noção de catástrofe (Birman, 2020).

No distanciamento social, a suspensão das aulas presenciais e o necessário *lockdown* em determinadas regiões, por exemplo, possuem sérios rebatimentos na experiência da infância. É necessário compreender a infância como processual e um tempo de vínculos. Não ao acaso quando uma criança brinca em uma praça e escuta que está na hora de ir embora de imediato rebate a afirmação com a seguinte pergunta: “podemos ficar só mais um pouquinho?”. Será apenas uma resistência ou, como muitos dizem, uma birra? Nesse momento ocorre o devir-criança, possibilitando a ocorrência de uma experiência formadora que dispensa maiores requintes.

O cotidiano, em especial o cotidiano infantil, não necessita ser produzido porque é na simplicidade das rotas daquilo que lhe é conhecido e diante das possibilidades de novas explicações que a criança se apropria de conhecimentos sobre o mundo e produz seu modo de ser e agir.

4. *Cadê a infância que estava aqui? O gato comeu! Reflexões sobre o tempo na e da infância*

Não há uma única infância, ainda que por uma questão conceitual ela possa ser escrita no singular quando remete à estrutura permanente que se refere aos primeiros anos da vida, em que seus membros se renovam constantemente ao atingirem determinada idade. Infâncias, no plural, diz respeito à experiência da criança na infância, o que é individual

e próprio de cada criança, o que proporciona uma diversidade de infâncias vividas, acatando-se as individualidades de cada criança e seu modo de viver e produzir cultura, o que confirma as crianças como atores sociais, portanto cidadãos com protagonismo ativo.

Esse conjunto de concepções é importante para a compreensão da infância (estrutura) contemporânea, que vem sendo foco de interesse e preocupações por todo o mundo. Por exemplo, na América Latina, a preocupação com a vida das crianças tem impulsionado estudos sobre as infâncias mais ativamente desde a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), em 1989 (Voltarelli y Nascimento, 2019). Mais especificamente, no contexto brasileiro, observa-se que tal inquietação antecede a nova Constituição Federal (Brasil, 1988), pois nesta, no Artigo 227, ficam assegurados os direitos e o melhor interesse de crianças e adolescentes como absoluta prioridade das famílias, da sociedade e do Estado. Além disso, com a Lei n. 8.069, que preconiza sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), é garantida a proteção integral desses indivíduos por meio de atenção e cuidados e do desenvolvimento de políticas públicas dirigidas à infância.

Tais fatos, apesar de significarem avanços, são carregados de fragilidades em relação à infância (estrutura), bem como às infâncias (experiência), a começar pela ideia de que políticas públicas são organizadas para superar mazelas sociais, o que de antemão denuncia a vulnerabilidade histórico-estrutural da primeira e as descon siderações em relação à segunda. Ainda, em tempos em que as impermanências superam de longe a estabilidade, em que a velocidade e a rapidez das mudanças tornam-se marcas do tempo e são normativas, as infâncias, que comportam em seu próprio processo de construção a transitoriedade, se vê desamparada.

Para explicar, tomamos a afirmação de Boaventura Santos (2012: sp.), de que “[...] o neoliberalismo é, antes de tudo, uma cultura do medo, do sofrimento e da morte para as grandes maiorias: a ele não se combate eficazmente se não se lhe opuser uma cultura da esperança, da alegria e da vida”. Essa colocação é cara porque anuncia o cotidiano contemporâneo, adulto e infantil, desvelando o que nos move ou nos paralisa, em uma alusão à produção de subjetividade decorrente da experiência cotidiana, daquilo que Felix Guattari considerou o “tempo acelerado do capital” no contexto do capitalismo contemporâneo (Soares, 2016). Sobre o tempo do capitalismo:

No âmago do poder constituinte, a contração do tempo cronológico num acontecimento instituinte nos indica a passagem a sua forma pura, assumindo a condição de potência criadora. Porém, lembremos que ela se opõe à aceleração de Cronos, característica do capitalismo. A primeira relaciona-se ao devir, gerando novos agenciamentos, novas formas, modos de ser e estar no mundo. Ela nada tem a ver, a princípio, com a segunda, ordinariamente entendida como o tempo acelerado das conexões instantâneas do mercado de ações, ou o ritmo cada vez mais rápido de vida nos centros urbanos, como exemplos de uma suposta aceleração temporal. Neste último caso, estamos nos referindo ao tempo cíclico (p. 124)

Assim, na contemporaneidade e no capitalismo (ou, ainda, na pandemia da COVID-19), a subjetividade é constituída em um tempo intempestivo. Nas infâncias, o paradoxal é que as crianças se veem cercadas de pessoas por todos os lados, cada vez mais se encontram em espaços de sociabilidade (como nos condomínios, nas redes sociais, no clube, entre outros) e percebe-se que cresce a necessidade de elas serem continentes de suas próprias experiências. Além disso, deve-se considerar que muitas crianças experimentam privações de muitas ordens (econômica, de afetos, cultural etc.), não apenas por sua família, mas pelo Estado, pela escola e pela sociedade. Em ambos os casos, as crianças são sujeitos de excessos, seja pelo excesso de ofertas ou de faltas. Dessa forma, a infância contemporânea ficou órfã e as referências estáveis e o tempo *da* e *na* infância não são mais uma certeza.

“Nos últimos anos, nas escolas de educação infantil – apesar da sua aparente (im)produtividade econômica – pode-se observar a presença do tempo do capital como uma pedagogia implícita” (Barbosa, 2013: 215). Nos alinhamos a esse posicionamento e questionamos se as infâncias não estariam da mesma forma implicadas. Segundo a autora, algumas das expressões dessa “contaminação” seriam a ausência de tempo, a pressa, a fragmentação do tempo e a produtividade, observadas nas infâncias contemporâneas.

Sobre a ausência de tempo, falta tempo para tudo na infância. Exemplo disso são os bebês regidos pelo relógio, que muitas vezes são acordados a cada três horas para mamarem, não tendo tempo para sentir fome, desejar, se frustrar e se satisfazer. Falta às crianças tempo para brincar, por estarem envolvidas com diversas atividades que ordenam o que fazer e as impede a criatividade, as descobertas e a produção de inúmeras aprendizagens. Falta-lhes tempo do ócio, de conversar, para subjetivações. Da angústia pela falta do tempo vem a pressa, que se expressa já na forma como ocorre na infância (que, do ponto de vista legal, no Brasil, estende-se até os doze anos, por exemplo), seja na pressa de logo realizar as atividades, seja no modo como as crianças são apressadas para atender horários, para acompanhar o ritmo dos demais colegas, entre outros. O cotidiano infantil é regulado por tempos fixos, normalmente estabelecidos pelos adultos. Entre cuidados (alimentação, higiene, entre outros), escola, atividades extraclasse, o dia a dia infantil torna-se uma monotonia, voltado para a produtividade, a priorização de tarefas que, pensadas pelos adultos, agregam conhecimento e preparam as crianças para o mundo adulto, com ênfase na possibilidade de empregabilidade (Barbosa, 2013).

Retornamos à ideia de Deleuze de que o tempo, não como uma linha (linear) de tempo, é um emaranhado diretamente relacionado à memória em transformação entre o passado e o futuro (Hur, 2013). Portanto, na tentativa de compreendermos o tempo *das* e *nas* infâncias, nosso convite é sujeitar o mal-estar acima descrito, comum às crianças, ao próprio mal-estar do adulto. Nos alinhamos ao posicionamento de que o lugar do adulto na sociedade

contemporânea está vazio e essa situação não é produto desta geração, mas reflete algo que vem perpassando as últimas gerações. O adulto de hoje, que foi a criança de ontem, se vê imbricado na confirmação do sentido da vida que propõe à criança porque esta não está validada por ele mesmo, significando que essa verdade é também uma dúvida para si mesmo (Kehl, 2009).

O que se observa, muitas vezes, é que o adulto de hoje carrega a carência de não ter estabelecido suas próprias verdades para referenciar seus papéis, estabelecendo relações em que pai não é pai, é “amigo”; criança não é filho é “cúmplice e confidente”, é “terceirizada” para atividades extraclases, para os avós ou as babás. Apesar de ser função do filho restituir a ilusão de perfeição aos pais, é preciso considerar que, no contexto descrito, temos nos deparado com a dificuldade familiar para abrir espaço à criança real. Esta chega com demandas muito específicas para o mundo adulto, as quais implicam mudanças nas rotinas pessoais, profissionais, familiares e sociais.

Há uma pedra no caminho da infância, porque *o gato comeu a infância*, numa alusão a uma brincadeira infantil e denúncia da ausência do tempo *nas e das* infâncias. Tempo esse é real e simbólico, ambos necessários para que a criança vivencie as experiências que lhe constituirão como cidadã.

5. O que fazer agora? À guisa de algumas considerações

Pensar o tempo *da e na* infância contemporânea nos remeteu à produção de um rizoma⁷ no campo do conhecimento. Ao ampliarmos a questão que nos inquietava – a organização dos tempos das crianças e as implicações da eminente ausência da experiência do gozo deste para as novas infâncias, traduzido pela falta do ócio, do brincar livre, do prazer e da criatividade – nos deparamos com aspectos da ordem intergeracional que aproxima (e ao mesmo tempo afasta) adultos e crianças.

Concluimos que, apesar de protegidas legalmente, as infâncias encontram-se desamparadas de referências estáveis, muitas vezes sendo continentes de si mesmo e do outro, no caso, o adulto. Esses elementos imprimem às infâncias tal desorganização que incitam uma tentativa de organização pela via da superestimação do tempo cronológico, como se a intenção fosse a de “passar logo” pela infância. Atrelando-se tal concepção ao modelo neoliberal, procura-se dar utilidade a tudo o que a criança faz, preparando-a para que seja um adulto “bem-sucedido”. Desde muito cedo estudam outro idioma, porque este será um diferencial na hora de procurar emprego, praticam esportes, não pelo movimento do corpo, mas porque – quem sabe – pode ser um destaque, e assim vão passando seus dias, sempre assoberbadas de atividades, com base na justificativa de um “futuro melhor”.

Em decorrência da pandemia da COVID-19, a experiência infantil torna-se ainda mais fragilizada, e a entendemos e assemelhamos à experiência do trauma. É preciso refletir sobre as infâncias pós-pandemia. Antes e durante a pandemia, observaram-se a falta do tempo de brincar e a falta da liberdade de brincar. Todavia, o brincar carrega em si um potencial criativo que vem sendo abafado pelas brincadeiras prontas e por brinquedos que dispensam a presença das crianças, ou seja, elas tornaram-se expectadoras.

Qual é o preço a pagar por isso? Se o devir-criança é a linha de fuga (e não somente as crianças são capazes de vivenciá-lo), de rebeldia, mas sem travessura, que possibilita as próprias transformações que se processam na infância, tal experiência necessita de tempos (real, imaginário, subjetivo, imaginativo, interpretativo, vivencial, entre outros). Nosso argumento é de que há certa inveja, ou até nostalgia, do mundo adulto sobre o infantil, com implicações no cotidiano das crianças e que isso vem produzindo o mal-estar *da e na* infância. A organização do tempo, que inicialmente cabe ao adulto, acaba por atrapalhar o tempo real e subjetivo da criança.

Iniciamos este texto dando voz à fala de um menino de seis anos porque muitas vezes falta tempo para ouvir e dialogar com as crianças e não percebemos o real significado de suas falas. Em nossa motivação inicial, o menino investe em rezar para Deus para ser um general porque generais podem gritar e, assim, ele poderia pedir para que seu pai ficasse somente com ele, o vendo e conversando com ele. Ora, tal manifestação da criança imprime seu desejo do pai consigo e, ao mesmo tempo, denuncia a carência pela sua ausência. Provavelmente evidencia sua experiência de infância, em que os adultos podem gritar e em que há garantia de que serão obedecidos. O tempo, para o menino, não é linear: ele quer crescer para poder voltar à infância com seu pai. Sua fala expõe seu descontentamento com sua infância: deseja por ela logo passar (e ser grande), devido à compreensão de que somente os adultos (e poderosos) têm lugar de fala, ao mesmo tempo em que sente falta do tempo do pai.

O que fazer agora? Este artigo procurou, por meio da interdisciplinaridade dos campos do conhecimento, demonstrar que experiência e cotidiano são conceitos fundamentais na infância, pois através deles as crianças podem fazer, sentir e criar, produzindo cultura e protagonismo infantil. Nossa compreensão é de que, na contemporaneidade, o cotidiano encontra-se assujeitado majoritariamente à noção temporal do tempo, em detrimento da cultura dos outros sentidos possíveis do tempo. Tal experiência vem sendo produtora de um mal-estar generalizado em relação ao dia a dia, gerando sofrimento e adoecimento.

As crianças não estão distantes dessa realidade. O cotidiano infantil é marcado pelo corre-corre, determinado por um conjunto agigantado de atividades e tarefas que sobrepujam o tempo da descoberta, impedindo as crianças da experiência da infância. Falta também tempo para o diálogo.

⁷ Rizoma é uma palavra de origem na Botânica para definir a parte da planta que emerge do caule para novos brotos, em uma espécie de ramificação. Rizoma, para Deleuze, é um modelo de resistência ético-estético-político por meio do qual pode-se criar novas rotas.

Entendemos que um caminho possível é atribuir novos sentidos ao tempo, para que seja compreendido como oportunidade. As narrativas infantis asseguram a experiência como fundante da produção de afetos, são recheadas de sentido, carregando em si a subjetividade da criança, sua construção social e, portanto, devem também ter espaço prioritário na sociedade, afinal, muito se fala sobre as crianças, mas pouco com as crianças. Nos atuais termos, torna-se uma inverdade afirmar que, de fato, ocorra o protagonismo infantil. Há de se considerar o deambular cotidiano (Pais, 2010) e o flunar como experiências, presentes no encontro com o outro e consigo mesmo nas brincadeiras, no ócio, na escola, durante as refeições em família.

Tomando-se a análise sociológica como fundamento, agregamos “geração” e “alteridade” como constructos estruturantes da infância. Nossa percepção é de que na geração, entre as gerações e na manutenção da infância, assim como na ruptura com o seu caráter histórico, novas infâncias se constituem, por meio do devir-criança no cotidiano infantil, permitindo que as crianças concebam suas próprias identidades e, ao mesmo tempo, se localizem na contemporaneidade.

Por fim, mas não menos importante, a possibilidade de pensar boas infâncias está entremeada à reflexão sobre os adultos, mas não no sentido da formação de novos adultos. Desta concepção queremos distanciamento. Se entendemos que as crianças precisam de cuidados (e que estes são responsabilidade dos adultos) e que elas se constituem como seres sociais, necessitando tanto da relação com o objeto, com as crianças, quanto com os adultos, em especial a família, é preciso refletir sobre o tempo e o cotidiano na adultez. Ambos estão conectados, e das crianças exige-se obediência porque falta tempo ao diálogo.

O tempo, exponencialmente na infância é um prato cheio de aprendizagens objetivas e subjetivas. Por um lado, “Cadê a infância que estava aqui?” é uma denúncia da ausência da infância, do mau uso do tempo infantil e da ruptura com o compromisso ontológico da infância. Por outro, “O gato comeu!” refere-se à ausência forjada da experiência da infância, provocando novos investimentos nas infâncias.

6. Referências bibliográficas

- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31(61), p.213-222, nov. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p213-222>.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: 34.
- Birman, J. (2020). *O trauma na pandemia do coronavírus*. Rio Grande do Sul: Civilização Brasileira.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28.
- Bondía, J. L. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, n. 2, p. 04-27, jul./dez. Brasil. (1988). *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 15 de janeiro de 2021.
- Brasil. (1990). Lei n. 8.067 – *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Congresso Nacional do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em 15 de janeiro de 2021
- Bruck, S., Ben-Arieh, A. (2020). La historia del estudio Children’s Worlds, *Sociedad e Infancias*, 4, 35– 42. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.68411>
- Ceccim, R.B., Palombini, A.L. (2009) Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. *Psicologia & Sociedade* 21 (3), 301-312.
- Certeau, M. (2008). *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Cezário, M. A. (2016). Infância, experiência e educação em Walter Benjamin. *EDUCA*, Porto Velho (RO), v.3, n.5, pp. 86 – 100. <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1745>. Acesso em 12 fevereiro 2021.
- Dornelles, L. V. (2010). Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. En V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. *Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1997). Devir intenso, devir animal, devir imperceptível. Em Gilles Deleuze y Felix Guattari (Orgs.), *Mil platôs* (Vol. 4, pp.11-113). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras. (Original publicado em 1980).
- Deleuze, G. Que es un dispositivo? En Deleuze, G. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.
- Foucault, M. (2000). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Hur, D. U. (2013). Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção. *Athena Digital* – 13(2): 179-190 (julio 2013) –ENSAYOS. https://ddd.uab.cat/pub/athdig/athdig_a2013m7v13n2/athdig_a2013m7v13n2p179.pdf Acesso 19 de fevereiro de 2021.
- Jódar, F., Gómez, L. (2002). Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Educación y Realidad*, 27(2) 31-45, dez-jul. <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/25914> Acesso 10 de fevereiro de 2021.
- Kehl, M. R. (2009). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boi Tempo
- Kohan, W. O. (2004). Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. IN: *Anais da 27 Reunión Anual da ANPED*, 2004, Caxambú/MG. http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf Acesso 10 de fevereiro de 2021.
- Moruzzi, A. B. (2017). A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4086/pdf#> Acesso 02 de fevereiro de 2020.

- Qvortrup, J. (2000). Generations: an important category in sociological research. In: *Anais do Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Braga. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. v.2 p. 102-113. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3386/1/disc-infancia2000-texto.pdf> Acesso 20 de janeiro de 2021.
- Mannheim, K. (1993). *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993 [1928].
- Moretti, C. Z., Eggert, E. (2017). Mulheres, experiência e mediação: encontros possíveis/necessários (?) entre a cidadania e a pedagogia. En D. Streck, T. Adams, C. Moretti (org.). *Pesquisa-educação: mediações para transformação social*. Curitiba: Appris, 2017. v. 1, p. 45-70. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=8VKoDwAAQBAJ&lpg=PT57&dq=Cheron%20Moretti%20e%20Edla%20eggert&hl=ptBR&pg=PT59#v=onepage&q=Cheron%20Moretti%20e%20Edla%20eggert&f=false>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- Pais, J. M. (2010). *Lufa-lufa cotidiana: ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pais, J. M., Lacerda, M. P. C., Oliveira, V. H. N. (2017). Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, (64), 301-313. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50119> Acessado em 18 de fevereiro de 2021
- Santos, B. S. (2012). Democratizar, desmercantilizar e descolonizar. *Jornal Página 12*. Buenos Aires, 12 de abril de 2012. www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-191658-2012 Acesso 05 de fevereiro de 2021.
- Santos, A. M. (2019). Quer brincar? Reflexões sobre as infâncias na sociedade de consumo. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES Vitória*, ES.a.16, v.21, n.49, p.22 – 37, Jan/Jun. <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49.26099>. Acesso 02 de fevereiro de 2021.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2020.
- Soares, F. M. (2016). A produção de subjetividades no contexto do capitalismo contemporâneo: Guattari e Negri. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 118-126, jan.-abr. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1170>. Acesso em 29 de janeiro de 2021.
- Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. https://www.academia.edu/29833949/A_MISERIA_DA_TEORIA_ou_um_planet%C3%A1rio_de_erros_uma_cr%C3%ADtica_ao_pensamento_de_Althusser. Acesso em: 03 abr. 2020.
- Verissimo, A. C., Santos, A. M., Lacerda, M. P. C. (2020). Quero brincar! O brincar livre como prática pedagógica na educação infantil. En M. Martins, M. Lemos, F. Araújo, (Orgs.). *Processos Educativos na Educação Infantil*. Paraíba – PI: Acadêmica Editora <https://doi.org/10.29327/517140>. Acesso em 03 de fevereiro de 2021.
- Voltarelli, M. A., Nascimento, M. L. B. P. (2019). A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. *Soc. Infanc.* 3, 2019: 211– 235. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63789>. Acesso em 10 fevereiro 2021.