

INFÂNCIAS ENTRE PENSAMENTO, PODER E EXPERIÊNCIA: PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS

CHILDHOODS BETWEEN THOUGHT, POWER, AND EXPERIENCE: PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL PERSPECTIVES

Débora Valim Inoch¹
Filipe Augusto Soares da Silva²
Marcela Murici Redivo³
Máyra Camila Gomes Leite⁴
Ruth Sales Firme Moreira⁵
Jair Miranda de Paiva⁶

RESUMO: Este artigo, de natureza bibliográfica e teórico-conceitual, discute as infâncias a partir das contribuições de Matthew Lipman, Walter Kohan, Michel Foucault, Jorge Larrosa e Giorgio Agamben. Busca compreendê-las não apenas como etapas biológicas da vida, mas como experiências atravessadas pela linguagem e pelas relações de saber e poder. Inicialmente, examina-se a proposta de Filosofia para Crianças de Lipman e a crítica de Kohan à redução da filosofia a um método previamente orientado. Em seguida, com Foucault, problematiza-se a constituição histórica da infância escolarizada por meio da disciplina, do exame, da normalização e do governo das condutas. Na sequência, Larrosa permite pensar a infância como enigma, alteridade e exigência de hospitalidade. Por fim, Agamben relaciona infância, linguagem, experiência e história. O percurso evidencia a tensão entre as práticas que procuram capturar e conduzir as crianças e a potência da infância como pergunta, diferença, criação e abertura ao novo.

Palavras-chave: Infância. Filosofia. Educação. Experiência. Linguagem.

¹ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Espírito Santo (CAPES).

² Mestrando em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB-UFES). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Educador Popular. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

³ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica no Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES). Graduada em Letras Português-Inglês pela Faculdade de Ciências Aplicadas "Sagrado Coração" - UNILINHARES. Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Espírito Santo.

⁴ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Pedagogia pela Faculdade Novo Milênio (FNM). Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e integrante do Grupo de Estudos em Multimodalidade, Leitura e Textos (GEMULTE/UFES).

⁵ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

⁶ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES).

ABSTRACT: This article, grounded in bibliographical research and a theoretical-conceptual approach, examines childhood through the contributions of Matthew Lipman, Walter Kohan, Michel Foucault, Jorge Larrosa, and Giorgio Agamben. It seeks to understand childhood not merely as a biological stage of life but as an experience shaped by language and by relations of knowledge and power. First, it analyzes Lipman's *Philosophy for Children* program and Kohan's critique of reducing philosophy to a predetermined method. It then draws on Foucault to problematize the historical constitution of schooled childhood through discipline, examination, normalization, and the government of conduct. Subsequently, Larrosa's work makes it possible to conceive of childhood as enigma, otherness, and a demand for hospitality. Finally, Agamben's reflections articulate childhood, language, experience, and history. The discussion highlights the tension between practices that seek to capture and govern children and the potential of childhood as a space of questioning, difference, creation, and openness to the new.

Keywords: Childhood. Philosophy. Education. Experience. Language.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a infância no campo da educação exige deslocá-la de uma compreensão naturalizada, segundo a qual ela corresponderia apenas a uma etapa biológica da vida ou a um período de preparação para a vida adulta. Em outra direção, a infância pode ser compreendida como uma categoria histórica, filosófica, política e pedagógica, atravessada por saberes, práticas institucionais, relações de poder, linguagem e experiência. Nesse sentido, este estudo problematiza os modos pelos quais as infâncias foram pensadas, escolarizadas e produzidas, sem

2

perder de vista sua potência de criação, de questionamento e de abertura ao novo.

Para desenvolver essa discussão, tomam-se como eixo as contribuições de Matthew Lipman, Walter Kohan, Michel Foucault, Jorge Larrosa e Giorgio Agamben. Embora percorrem caminhos teóricos distintos, esses autores permitem pensar a infância para além de uma definição estritamente cronológica ou fixa. Em Lipman, ela se apresenta como possibilidade de exercício filosófico, na medida em que a criança é compreendida como sujeito capaz de perguntar, dialogar, argumentar e participar de uma comunidade de investigação. Sua proposta de Filosofia para Crianças representa, assim, um marco importante ao reconhecer que o pensamento filosófico não pertence exclusivamente aos adultos, mas também pode ser experimentado pelas crianças, conforme atesta a vasta bibliografia a respeito (Lipman, 1990; Kohan, Leal, Ribeiro, 2000; Kohan, 2008; Carvalho, 2023; Lorieri, 2023).

Entretanto, a leitura de Walter Kohan e a sua prática filosófica tensionam essa proposta ao recusarem a redução da filosofia a um método, a uma técnica de argumentação ou ao

desenvolvimento de habilidades previamente determinadas. Para o autor, filosofar exige abertura ao inesperado, criação de problemas e produção de sentidos. Como afirma Kohan (2003, p. 98), “[...] em filosofia é impossível perguntar no lugar do outro [...]. Assim sendo, se queremos propiciar a experiência da filosofia à escola, é preciso que crianças e professores perguntem e se perguntem. Que eles traçam *[sic]* seus problemas, inventem seus sentidos [...]”. Desse modo, a infância deixa de aparecer apenas como o lugar daquele que aprende e passa a ser compreendida como tempo de pensamento, inquietação e experiência: a criança não apenas recebe o mundo, mas também o interroga.

Em Foucault, por sua vez, a infância moderna pode ser compreendida como uma produção histórica. A criança não é simplesmente descoberta pela escola, pela medicina ou pela pedagogia; ela é constituída por saberes e práticas que organizam corpos, tempos, condutas e subjetividades. A infância escolarizada torna-se, assim, observável, examinável, classificável, corrigível e governável. Analisar a infância sob essa perspectiva exige compreender como as relações entre poder e saber participam da constituição da criança como sujeito escolar.

Larrosa desloca a discussão ao apresentar a infância como enigma e alteridade. Se os saberes modernos procuram explicar, nomear e intervir sobre a criança, o autor recorda que há algo na infância que escapa a essas tentativas de captura. Ela surge como o outro, como aquilo que inquieta certezas, suspende saberes e exige uma atitude de hospitalidade diante do desconhecido.

Agamben, por fim, situa a infância no campo da linguagem e da história. Ela não se reduz a uma fase anterior à fala, mas designa uma condição do humano, pois é na passagem entre o não falar e a entrada na linguagem que o sujeito se constitui. A infância permite, dessa maneira, pensar a experiência, a linguagem e a história como dimensões inseparáveis da existência humana.

Diante desse percurso, o objetivo do artigo é discutir a infância como campo de problematização filosófica e educacional. Mais do que formular uma definição única, busca-se compreender como as crianças são produzidas por discursos e instituições e, simultaneamente, como a infância permanece um lugar de criação, diferença e resistência. Pensá-la criticamente implica, portanto, examinar os limites da escola, da pedagogia, da linguagem e dos saberes que pretendem dizer à criança aquilo que, muitas vezes, somente ela pode fazer aparecer.

Este trabalho constitui-se de quatro seções: na primeira, apresentamos a contribuição do pensador estadunidense Matthew Lipman e do Programa Filosofia para Crianças, que aproximou a filosofia das crianças e dos jovens. Reconhecendo sua importância, porém, o pensador Walter Kohan o submete essa proposta a um escrutínio rigoroso, mostrando seus limites e pressupostos. Na segunda seção, discutimos a análise que o filósofo Michel Foucault faz da disciplina e do governo da infância na modernidade. Na terceira, Larrosa, incorporando referências como Foucault, Arendt e outros, mostra que, alguém de uma infância produzida pelos saberes modernos sobre a infância, resta o enigma da infância como o que não podemos nomear, cabendo-nos, em diálogo com Hannah Arendt, acolher os recém-chegados com hospitalidade e reconhecer suas demandas. Por fim, na última seção, discutimos o pensamento de Agamben mostrando como a infância é condição da existência humana, pois, por ter infância e acender à linguagem, o ser humano não está colado à natureza, mas instaura sentidos e torna possível a construção da história. A infância preserva essa abertura constitutiva e mantém viva a possibilidade de novos modos de dizer, compreender e habitar o mundo.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórico-conceitual, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e orientada por uma abordagem qualitativa. Este delineamento metodológico em relação ao objetivo da investigação visa discutir as diferentes concepções de infância presentes nas obras de Matthew Lipman (1990), Walter Kohan (2008), Michel Foucault (2006), Jorge Larrosa (2014) e Giorgio Agamben (2005), destacando problematizações entre infância, educação, linguagem, experiência, saber e poder. A escolha desta pesquisa bibliográfica fundamenta-se na relação entre diferentes referenciais teóricos e produção de uma ampliação dos sentidos do objeto estudado (Gil, 2008).

As análises concentraram-se, prioritariamente, em obras de referência dos autores selecionados, complementados por estudos acadêmicos que dialogam com suas produções e que podem contribuir para a compreensão das discussões desenvolvidas. A seleção desse referencial, considerando a relevância e reconhecida contribuição destes pensadores para os campos da Filosofia da Educação, da Filosofia e da Educação foi pensada então de forma intencional, visto que os autores e obras selecionadas são representativos da abordagem do objeto do estudo (Kohan, 2003). Embora partam de perspectivas teóricas distintas, os autores selecionados

apresentam formulações que possibilitam pensar a infância para além da compreensão estritamente cronológica, ao tomá-la como uma construção atravessada por diferentes relações entre pensamento, experiência, linguagem, saber e poder.

Os procedimentos metodológicos constituíram-se na leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas, identificando os conceitos centrais de cada autor acerca da infância, bem como os fundamentos metodológicos que sustentam tais reflexões. Posteriormente, as reflexões propostas desenharam-se de forma comparativa entre as referências, tanto em suas aproximações quanto em suas diferenças nas perspectivas investigadas. Esse movimento permitiu evidenciar pluralidades de cada abordagem, sem desconsiderar pontos de diálogo que emergem entre elas na problematização das práticas educativas e dos modos de compreender a infância.

A análise desenvolveu-se articulando conceitualmente as categorias presentes nas obras utilizadas, tomando como interpretação central a compreensão da infância como experiência filosófica e educacional. Assim, não se pretende estabelecer hierarquias entre autores nem produzir uma síntese de suas concepções, mas pensar em cada perspectiva e com o que elas contribuem, a partir de seus próprios pressupostos. Desse modo, o percurso metodológico adotado possibilitou construir uma interlocução entre diferentes matrizes teóricas, preservando suas singularidades e formas de leituras múltiplas para pensar a infância no campo educacional.

5

A presente investigação teve origem nas discussões desenvolvidas em um seminário temático realizado na disciplina Ensino de Filosofia na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB/UFES), Campus São Mateus, dedicada aos estudos sobre infância, filosofia, ensino. Posteriormente, o trabalho foi ampliado, aprofundado e reorganizado em formato de artigo científico, com revisão do referencial teórico-metodológico, ampliação das discussões conceituais e sistematização das análises desenvolvidas, constituindo uma investigação autônoma de natureza bibliográfica e teórico-conceitual.

3 INFÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO

A infância ocupa um lugar significativo nas discussões contemporâneas sobre educação, filosofia e formação humana. Ainda predomina uma concepção segundo a qual a criança é um ser em desenvolvimento, cuja finalidade principal consistiria em preparar-se para a vida adulta.

Nessa perspectiva, a infância é concebida como uma etapa transitória, marcada pela ausência de racionalidade, autonomia e capacidade de participar da produção do conhecimento. Consequentemente, as práticas educativas concentravam-se na transmissão de conteúdos e na formação de comportamentos considerados adequados à futura inserção social.

Nas últimas décadas, contudo, diferentes campos de estudo passaram a reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de interpretar o mundo, produzir significados e participar ativamente da realidade em que vive. A infância deixa, assim, de ser entendida apenas como uma etapa cronológica do desenvolvimento humano e passa a ser compreendida uma experiência singular de relação com o mundo, caracterizada pela curiosidade, pela imaginação, pela sensibilidade e pela disposição para questionar o que parece natural ou evidente.

Essa mudança de perspectiva implica reconhecer que a criança não apenas aprende sobre o mundo, mas também produz conhecimentos, interpretações e modos próprios de compreendê-lo. Seu pensamento não representa uma versão incompleta do pensamento adulto; trata-se de uma forma específica de estabelecer relações com as pessoas, com a linguagem e com os acontecimentos cotidianos. A infância revela-se, portanto, como um tempo de criação, invenção e abertura ao novo, em que o pensamento se constitui por meio das perguntas, da imaginação e da atribuição de diferentes sentidos às experiências vividas.

6

As crianças interrogam o mundo, questionam normas, desafiam explicações prontas e formulam perguntas que frequentemente escapam às respostas convencionais. Essa disposição não decorre apenas da ausência de conhecimentos acumulados; ao contrário, abre possibilidades de experimentar outros modos de compreender a realidade.

A filosofia, compreendida como experiência do pensamento, encontra na infância um campo fértil. Filosofar não significa apenas dominar conceitos ou desenvolver habilidades argumentativas, mas colocar-se diante do mundo com disponibilidade para estranhar o cotidiano, reconhecer a complexidade dos fenômenos e criar novas formas de pensar. Nesse movimento, a infância preserva a capacidade de surpreender-se diante do aparentemente conhecido e faz do questionamento um elemento constitutivo da experiência humana.

É nesse contexto que se insere a proposta de Filosofia para Crianças, desenvolvida por Matthew Lipman. Ao defender que as crianças são capazes de filosofar, o autor rompe com a tradição que restringia o exercício da filosofia aos adultos e propõe organizar a sala de aula como

uma comunidade de investigação. Nesse espaço, o diálogo, a escuta, a reflexão coletiva e a argumentação tornam-se elementos fundamentais para a construção do pensamento filosófico.

Lipman propõe o Programa de Filosofia para Crianças como meio para atingir o desenvolvimento das habilidades racionais das crianças, transformando a sala de aula numa Comunidade de Investigação. É importante, dentro dessa Comunidade, que a criança esteja de prontidão para a razão, que haja o respeito mútuo e a ausência de doutrinação. Pensamos ser impossível uma aula ser isenta de doutrinação; mas, para Lipman, como já vimos, o professor deve se esforçar para não dar (não impor) sua opinião e posição sobre os assuntos, mas apenas instigar as crianças à investigação através do diálogo, concebendo as condições dessa Comunidade de Investigação intrínseca à própria Filosofia. O professor orienta e estimula a sala de aula de maneira que o ambiente e os procedimentos sejam propícios para a discussão e participação de todos (Brocanelli, 2006, p. 44)

Embora essa proposta tenha relevância por reconhecer a criança como interlocutora filosófica, Walter Kohan apresenta uma leitura crítica de seus fundamentos. Para ele, ao organizar previamente os caminhos da investigação, o programa corre o risco de limitar o potencial criador e transformador da própria filosofia.

A primeira crítica de Kohan dirige-se à concepção de educação presente na obra de Lipman. Vinculado à tradição pedagógica inspirada em John Dewey, o Programa Filosofia para Crianças compreende a escola como espaço de formação para a cidadania e para a participação democrática. Embora reconheça a importância desses objetivos, Kohan (2003) observa que essa compreensão pode deixar em segundo plano outra função da instituição escolar: a de produzir mecanismos de disciplina, regulação e controle.

Nessa leitura, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também organiza comportamentos, estabelece normas de convivência e produz determinadas maneiras de pensar e agir. Desse modo, participa da formação de sujeitos que aprendem a regular suas condutas de acordo com valores socialmente aceitos. Kohan entende que a Filosofia para Crianças não rompe, necessariamente, com essa lógica; ao contrário, pode reforçá-la ao colocar a filosofia a serviço da formação de comportamentos considerados desejáveis. Como afirma Kohan (2003), a filosofia passa a cumprir “uma função disciplinar na escola”, contribuindo para consolidar valores como democracia, tolerância e razoabilidade sem submetê-los, necessariamente, à problematização filosófica.

A partir dessa crítica, Kohan questiona se é possível falar em experiência filosófica quando os caminhos da investigação já se encontram previamente definidos. Para ele, a filosofia caracteriza-se pela abertura ao inesperado, pela criação de problemas e pela produção de novas

formas de compreender a realidade. Quando professores e estudantes se limitam a seguir procedimentos previamente organizados, a filosofia corre o risco de converter-se em uma prática técnica e de perder justamente aquilo que a distingue das demais formas de ensino.

É nesse contexto que Kohan emprega a expressão “pastor filosófico” (Kohan, 2003, p. 95) para caracterizar o papel do professor na Filosofia para Crianças. A metáfora evidencia que, mesmo quando incentiva a participação dos estudantes, o docente continua conduzindo o grupo em direção a modos de pensar considerados adequados. O processo alcança êxito quando os próprios alunos passam a regular suas ações e seus modos de argumentar, incorporando as normas do programa. Trata-se, segundo Kohan (2003), de um mecanismo de poder particularmente eficiente, pois o controle deixa de ser percebido como uma imposição externa e passa a ser exercido pelos próprios sujeitos.

A crítica também alcança um elemento central da proposta de Lipman: o papel da pergunta na investigação filosófica. Embora a Filosofia para Crianças valorize o questionamento como ponto de partida para o diálogo, Kohan considera que essa valorização permanece condicionada à lógica metodológica do programa. Na comunidade de investigação, as perguntas são organizadas para conduzir à análise e à resolução de determinados problemas. Entretanto, para o autor, essa dinâmica aproxima a filosofia do modelo científico e reduz a força própria do perguntar filosófico.

8

A pergunta filosófica, nessa perspectiva, não pode ser reduzida a uma estratégia didática, pois nasce das inquietações do próprio sujeito. Diferentemente de outras formas de conhecimento, a filosofia não busca apenas encontrar respostas, mas problematizar aquilo que parece evidente. Por isso, Kohan (2003, p. 104) afirma que “[...] em filosofia é impossível perguntar no lugar do outro”. Ninguém pode produzir a experiência filosófica por outra pessoa, uma vez que cada pergunta se relaciona à história, às experiências e às inquietações daquele que a formula.

Essa compreensão torna-se ainda mais evidente quando Kohan discute a experiência filosófica na escola:

Assim sendo, se queremos propiciar a experiência da filosofia à escola, é preciso que crianças e professores perguntem e se perguntem. Que eles tracem seus problemas, inventem seus sentidos e sigam uma linha problematizadora. Se eles não se colocam em questão, se o seu perguntar não se origina na sua própria inquietação, nos signos que lhes são significativos; se ele não se prolonga no seu próprio pensar, então estarão apenas mimetizando uma interrogação externa. Não basta dizer que as ‘suas’ perguntas serão o ponto de partida do diálogo filosófico. Há que se gerar condições para que essas perguntas não somente reproduzam as nossas perguntas ou, ainda, ‘as’ perguntas ‘da’ filosofia. Para que essas perguntas tenham uma relação mais próxima ao que eles podem ser (Kohan, 2003, p. 104).

O trecho evidencia a defesa da filosofia como experiência, e não como simples método. A infância constitui uma condição privilegiada dessa experiência porque preserva a possibilidade de formular perguntas ainda não inteiramente capturadas pelas verdades estabelecidas. A criança não apenas aprende conteúdos: ela cria sentidos, produz questionamentos e estabelece relações singulares com o mundo. É essa potência interrogativa que aproxima infância e filosofia.

Ao sustentar essa perspectiva, Kohan reafirma o caráter criador da filosofia. A investigação filosófica não deve orientar-se exclusivamente pela busca de respostas, mas pela capacidade de manter vivas as perguntas que mobilizam o pensamento. Questões como liberdade, justiça, verdade e felicidade não possuem soluções definitivas, ao contrário, renovam-se conforme se transformam os contextos históricos e as experiências dos sujeitos. Essa abertura permanente diferencia a filosofia de outros campos do conhecimento e preserva seu potencial crítico e transformador.

Com base nessa compreensão, Kohan também questiona a concepção de pensamento presente na Filosofia para Crianças. Para Lipman, a prática filosófica contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e favorece um pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Embora reconheça a importância dessas capacidades, Kohan considera problemático definir a filosofia apenas como um instrumento voltado ao desenvolvimento de competências.

Na perspectiva do autor, o pensamento não pode ser reduzido a um conjunto de habilidades ensináveis, aperfeiçoáveis e avaliáveis. Pensar filosoficamente significa viver uma experiência capaz de modificar a maneira como o sujeito compreende a si mesmo, o outro e o mundo. Por essa razão, a filosofia não se limita a um método de ensino ou a uma técnica de argumentação: sua contribuição reside na possibilidade de provocar deslocamentos, produzir novas interpretações da realidade e colocar em dúvida aquilo que costuma ser aceito como verdade.

Do mesmo modo, Kohan problematiza a noção de “bom pensar” presente na proposta de Lipman. Nela, o pensamento filosófico associa-se à criticidade, à criatividade e ao cuidado. Kohan não rejeita esses elementos, mas questiona sua apresentação como parâmetros previamente definidos para orientar a prática filosófica. A filosofia deve justamente colocar em discussão os critérios empregados para determinar o que é verdadeiro, correto ou desejável. Assim, lógica, consenso, democracia e racionalidade não constituem pontos de chegada, mas questões que permanecem abertas à investigação.

Dessa forma, Kohan propõe compreender a filosofia como experiência de abertura ao novo, capaz de desafiar certezas e provocar diferentes modos de pensar. Em vez de oferecer respostas prontas ou conduzir os estudantes a modelos previamente definidos, a prática filosófica deve favorecer a construção de perguntas significativas, permitindo que professores e alunos participem ativamente da investigação. Filosofar significa, nesse sentido, assumir uma atitude de permanente problematização, reconhecendo o caráter inacabado do pensamento.

As críticas formuladas por Kohan permitem concluir que o ensino de filosofia na infância não deve limitar-se ao desenvolvimento de habilidades cognitivas nem à aplicação de metodologias previamente estruturadas. Sua reflexão reforça a necessidade de compreender a filosofia como experiência formativa, capaz de favorecer o questionamento, a autonomia intelectual e a produção de sentidos pelos próprios sujeitos. Ao recolocar a infância na tensão entre criação e captura, essa perspectiva também se articula à problematização desenvolvida por Kohan (2010) e sustenta a compreensão da infância como um tempo de pensamento, invenção e abertura.

10

A seguir, veremos como a modernidade ocidental, conforme a problematização de Foucault, construiu dispositivos para governar a infância, mediante disciplinas, recortes espaciais e serialização da aprendizagem em prol da utilidade e do controle social.

4 A CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA MODERNA: CORPO, DISCIPLINA E GOVERNO

Embora Michel Foucault não tenha elaborado uma teoria sistemática da infância, diferentes momentos de sua obra permitem compreender como a criança foi historicamente constituída como objeto de conhecimento, vigilância, treinamento, correção e governo. Suas investigações sobre as relações entre poder e saber, a disciplina dos corpos, a normalização, o

exame e a condução das condutas oferecem, portanto, ferramentas para problematizar a infância para além de uma compreensão exclusivamente natural ou biológica.

Nessa direção, não se pretende encontrar em Foucault uma definição fechada de infância, mas identificar os mecanismos que participaram da constituição da criança como sujeito escolar, familiar, médico, psicológico e pedagógico. Tal análise exige reconhecer que poder e saber não constituem dimensões separadas: os conhecimentos produzidos sobre os sujeitos são atravessados por relações de poder e, simultaneamente, tornam possíveis novas formas de observá-los, classificá-los e conduzi-los. É nesse horizonte genealógico que Foucault examina a formação do sujeito moderno.

Em *Vigiar e punir* ao analisar a passagem das formas ostensivas de punição para técnicas mais contínuas e minuciosas de vigilância e correção, Foucault afirma:

A história dessa microfísica do poder punitivo seria então uma genealogia ou uma peça para uma genealogia da ‘alma’ moderna. A ver nessa alma os restos reativados de uma ideologia, antes reconheceríamos nela o correlativo atual de uma certa tecnologia do poder sobre o corpo (Foucault, 1991, p. 32).

A “alma” mencionada por Foucault não designa uma essência religiosa ou metafísica, mas a subjetividade produzida por tecnologias que investem sobre os corpos. Por isso, o autor ressalta que “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (Foucault, 1998, p. 80). Desse modo, as instituições modernas não atuam apenas sobre gestos exteriores; elas também participam da constituição das formas pelas quais os indivíduos se percebem, se avaliam e regulam suas próprias condutas.

A produção da subjetividade ocorre, assim, por meio de intervenções sobre posturas, movimentos, hábitos, ritmos e usos do tempo. Foucault explicita a presença da infância nesse processo ao afirmar:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência (Foucault, 1991, p. 32).

Ao incluir crianças e escolares entre aqueles que são “vigiados, treinados e corrigidos”, Foucault permite compreender que a subjetividade infantil não se constitui fora das relações de poder. A criança ingressa em instituições que organizam horários e atividades, observam gestos,

avaliam capacidades e estabelecem comportamentos esperados. Por conseguinte, sua transformação em aluno não envolve apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a formação de uma identidade institucional, acompanhada por práticas de registro, comparação, correção e intervenção.

Esse processo evidencia o caráter produtivo do poder. A escola não atua somente pela proibição ou pela punição; ela produz hábitos, habilidades, ritmos e formas de relação consigo e com os outros. Nesse sentido, a disciplina incide diretamente sobre a materialidade dos indivíduos. Em *O poder psiquiátrico*, Foucault afirma:

A disciplina é essa técnica de poder pela qual a função-sujeito vem se superpor e se ajustar exatamente à singularidade somática. Pode-se dizer, numa palavra, que o poder disciplinar, e é essa sem dúvida sua propriedade fundamental, fabrica corpos sujeitados, vincula exatamente a função-sujeito ao corpo (Foucault, 2006, p. 69).

A expressão “singularidade somática” remete ao corpo concreto sobre o qual as técnicas disciplinares atuam. Ao atribuir lugares, acompanhar movimentos, registrar atividades e definir desempenhos esperados, o poder disciplinar individualiza. Contudo, fabricar corpos sujeitados não significa simplesmente imobilizá-los. A disciplina desenvolve capacidades e aperfeiçoa movimentos, mas inscreve essa utilidade em uma relação de obediência. Como sintetiza Foucault (1991, p. 133-134), “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. 12

No cotidiano escolar, esse investimento aparece quando a criança aprende a sentar-se, levantar-se, escrever, falar, silenciar, esperar, deslocar-se e organizar seus materiais. Embora tais condutas possam parecer naturais, elas resultam de exercícios, repetições, vigilância e correções. O corpo infantil torna-se, simultaneamente, objeto de intervenção e fonte de informação, pois posturas, atrasos, movimentos e comportamentos são interpretados como sinais de atenção, aprendizagem, disciplina, resistência ou desvio.

A organização do espaço constitui uma dimensão fundamental dessa tecnologia. Ainda em *Vigiar e punir*, Foucault mostra que a distribuição seriada dos estudantes possibilitou individualizar os corpos sem impedir o trabalho coletivo:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional [...] determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 1991, p. 134).

Assim, o espaço escolar deixa de ser um cenário neutro e passa a funcionar como instrumento de ensino, vigilância e hierarquização. A cada estudante corresponde uma posição que permite identificá-lo, compará-lo e submetê-lo a intervenções particulares. Paralelamente, a disciplina organiza minuciosamente o tempo, distribuindo o dia em horários, aulas, intervalos, exercícios e etapas de aprendizagem. Essa articulação é resumida por Foucault (1991, p. 149), quando afirma: “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”.

Ao dividir a infância em idades, séries, níveis e competências, a escola estabelece o que deve ser aprendido e o momento considerado adequado para cada aprendizagem. Desse modo, produz também critérios para reconhecer atrasos, dificuldades e desvios. A vigilância hierárquica mantém os estudantes em um campo de visibilidade; a sanção normalizadora corrige pequenas infrações de tempo, atividade, fala e comportamento; e o panoptismo favorece a interiorização do olhar, levando o aluno a ajustar sua conduta mesmo sem receber uma ordem direta. Esses mecanismos não apenas reprimem: produzem individualidades comparáveis e normalizáveis.

Entre as técnicas disciplinares, o exame ocupa posição privilegiada, pois reúne vigilância, produção de saber e normalização. Ele não se limita a verificar a aprendizagem; transforma cada estudante em objeto de conhecimento. Foucault (1991, p. 166) explica:

O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos [...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia.

Enquanto transmite conhecimentos, a instituição recolhe informações sobre acertos, erros, ritmos, comportamentos e capacidades. Notas, relatórios, históricos, pareceres e diagnósticos documentam trajetórias e convertem cada criança em um caso individual. Simultaneamente, o exame normaliza, pois compara o desempenho a uma medida comum e orienta intervenções destinadas a aproximar o aluno dos resultados esperados. Por isso, a avaliação não informa apenas o que a criança aprendeu: também participa da constituição de sua relação consigo mesma, podendo levá-la a reconhecer-se como capaz ou incapaz, adequada ou desviante, disciplinada ou indisciplinada.

Entretanto, o poder não se restringe à disciplina dos corpos e à produção de saberes. Ele também atua pela condução das condutas. Em *O sujeito e o poder*, Foucault amplia o sentido de governo para além das instituições estatais e das formas jurídicas de dominação:

[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio do poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária [...]; porém, do lado deste modo de ação singular [...] que é o governo (Foucault, 1995, p. 244).

A referência ao “governo das crianças” permite compreender a educação como ação sobre possibilidades de ação. O professor não determina mecanicamente tudo o que o estudante fará, mas estrutura um campo no qual certas condutas se tornam possíveis, desejáveis ou rejeitadas. Regras, atividades, avaliações, recompensas e orientações conduzem o aluno para que, progressivamente, regule a própria conduta. Assim, o poder pode operar por meio do cuidado e da produção de autonomia, sem deixar de organizar comportamentos e expectativas.

Essa discussão se amplia com a noção de governamentalidade, desenvolvida por Foucault em *Segurança, território, população*:

Por esta palavra, ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir desde há muito para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes (Foucault, 2008, p. 143-144).

O conceito de governamentalidade desloca a análise da relação imediata entre professor e aluno para uma rede mais ampla de instituições, procedimentos, políticas, avaliações e estatísticas. A criança é individualizada por registros e exames, mas também inserida em uma população escolar descrita por médias, índices e diagnósticos. Disciplina e governamentalidade, portanto, não se excluem: a primeira organiza minuciosamente corpos e atividades, enquanto a segunda articula saberes e estratégias destinados à gestão de indivíduos e populações.

Em continuidade, o poder pastoral evidencia a atenção simultânea ao conjunto e a cada indivíduo. Na aula de 15 de fevereiro de 1978, Foucault (2008, p. 181-182) mostra que o pastor

precisa conduzir o rebanho sem perder de vista nenhuma de suas ovelhas. Essa lógica ajuda a compreender práticas escolares que combinam o acompanhamento da turma com a observação individual de cada estudante. Cuidado, conhecimento e condução podem, desse modo, integrar o exercício do poder, justamente porque permitem orientar e regular condutas.

Diante desse percurso, a infância moderna não pode ser entendida apenas como uma realidade natural reconhecida pelas instituições. Ela também é produzida pelas relações de poder e saber que a nomeiam, observam, classificam, disciplinam e governam. A escola ocupa posição decisiva nesse processo, pois organiza o corpo e o tempo da criança, acompanha seu desenvolvimento e participa da formação da relação que ela estabelece consigo mesma.

Por fim, essa análise não implica reduzir a educação ao controle nem considerar a criança inteiramente determinada pelas instituições. As relações de poder pressupõem sujeitos capazes de agir e, por isso, comportam resistências, recusas e deslocamentos. Tornar visíveis os mecanismos de disciplina, normalização e governo permite, justamente, interrogar as práticas que definem o que a criança é, como deve comportar-se, o que deve aprender e aquilo em que deverá tornar-se.

Nesse sentido, permanece um enigma da infância, como será apresentado no tópico seguinte, conforme a perspectiva de Larrosa.

5 O ENIGMA DA INFÂNCIA

Nos escritos de Jorge Larrosa sobre educação, filosofia, literatura e arte, a experiência ocupa um lugar central. Em *Tremores: escritos sobre experiência* (2014), ela é compreendida como aquilo que interrompe certezas, desloca o sujeito e rompe com processos excessivamente formalizados. Essa concepção prepara o caminho para a leitura da infância desenvolvida em *Pedagogia profana* (2001), sobretudo no capítulo “O enigma da infância”.

Para Larrosa, a infância não se deixa reduzir a uma fase cronológica nem a um objeto inteiramente disponível aos saberes adultos. Em nosso tempo, entretanto, ela é cercada por conhecimentos, técnicas e instituições que procuram explicá-la, classificá-la, protegê-la e conduzi-la, conforme, acrescentamos, descrito por Foucault, sumarizado no tópico anterior. O autor descreve esse primeiro modo de relação com a infância nos seguintes termos:

algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher [...] A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características, ou às suas demandas (Larrosa, 2001, p. 184).

A passagem evidencia que a infância é produzida como objeto de uma extensa rede de saberes e práticas: livros de psicologia, estudos sociológicos, políticas educacionais, diagnósticos, programas culturais e instituições especializadas procuram determinar o que as crianças são, o que necessitam e como devem ser educadas. Professores, psicólogos, pediatras, pedagogos e outros profissionais tornam-se autorizados a falar sobre elas e a intervir em suas vidas. Assim, nomear, acolher e proteger não são ações neutras, pois também envolvem técnicas de poder e critérios de normalização.

Todavia, Larrosa não se limita a denunciar essa captura. Em contraposição à infância convertida em objeto de conhecimento, propõe pensá-la como um outro. A criança chega ao mundo como alguém que ainda não partilha plenamente nossas linguagens, códigos e expectativas. Por essa razão, sua alteridade não representa apenas falta de conhecimento, mas a presença de uma diferença capaz de desestabilizar o mundo adulto. Nas palavras do autor:

sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar nessa inquietação, nesse questionamento e nesse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem nossa língua (Larrosa, 2001, p. 184).

16

A alteridade da infância não decorre somente da resistência das crianças às instituições e aos discursos que procuram compreendê-las. Ela é mais radical: indica uma heterogeneidade que não pode ser inteiramente absorvida pelo já conhecido. Desse modo, pensar a infância como outro significa reconhecer aquilo que escapa à objetificação, interrompe nossas certezas e impede que os saberes adultos se apresentem como medidas definitivas da experiência infantil.

Essa perspectiva conduz à noção de hospitalidade. A infância coloca o adulto diante de “[...] uma verdade que não aceita a medida de nosso poder, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder e como uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa” (Larrosa, 2001, p. 186). A hospitalidade, portanto, não consiste em assimilar a criança à ordem já estabelecida, mas em criar condições para recebê-la sem anular

sua diferença. Trata-se de abrir espaço para aquilo que chega e que, precisamente por ser novo, não pode ser antecipado por completo.

Ao desenvolver essa reflexão, Larrosa retoma o conceito de natalidade de Hannah Arendt. A educação relaciona-se ao nascimento porque novos seres humanos chegam continuamente a um mundo que os precede. Embora o nascimento seja um acontecimento cotidiano, ele carrega uma dupla temporalidade: insere a criança em uma cronologia já existente e, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de renovação. Cada nascimento traz consigo algo que pode interromper projetos, expectativas e certezas consolidadas.

É justamente a vulnerabilidade daquele que chega que torna a hospitalidade uma responsabilidade educativa. Receber a infância implica reconhecer sua dependência sem transformar essa dependência em justificativa para um poder ilimitado. Por isso, Larrosa afirma que “[...] receber é um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera nossa casa” (Larrosa, 2001, p. 188). A educação torna-se, assim, o gesto de oferecer um mundo comum sem impedir que o recém-chegado o interogue e o transforme.

A natalidade também permite relacionar infância e totalitarismo. Ao retomar a figura de Herodes, Larrosa mostra que toda ordem que pretende eliminar a incerteza se sente ameaçada pela novidade trazida pelo nascimento. O totalitarismo constitui “[...] uma ordem estável e estabilizada, à qual repugna a incerteza [...]. Daí o ato totalitário por excelência: matar as crianças, para eliminar do mundo a novidade de ameaçá-lo” (Larrosa, 2001, p. 190). Nessa leitura, matar a infância não significa apenas destruir fisicamente as crianças, mas neutralizar a diferença, a imprevisibilidade e a capacidade de inaugurar outros mundos.

O ‘novo rosto’ de Herodes tem uma amabilidade democrática e já não mostra uma organização política autoritária, um uso sistemático do terror ou aparatos metódicos de propaganda. Mas as crianças são sacrificadas a esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade (Larrosa, 2001, p. 191).

Com essa imagem, Larrosa critica formas contemporâneas de submeter a infância às exigências do mercado, da produtividade e da preparação permanente para o futuro. A novidade encarnada pela criança é convertida em capital a ser administrado: a educação passa a ser avaliada pelo rendimento, pela eficiência e pela capacidade de fabricar sujeitos adaptados a um mundo previamente planejado. Dessa maneira, mesmo discursos aparentemente benevolentes

podem sacrificar a infância ao impor-lhe um destino antes que ela possa participar de sua construção.

Essa crítica alcança diretamente as práticas pedagógicas. Se a educação moderna é concebida como fabricação, o adulto ocupa a posição daquele que projeta e intervém para produzir um resultado. Larrosa observa que “[...] a educação moderna é tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra” (Larrosa, 2001, p. 193). Para romper com essa lógica, seria necessário desaprender as verdades positivas que ocultam a singularidade daquele que nasce, pois “[...] a verdade à qual aspira aquele que nasce deve ser entendida segundo o primitivo de verdade como *alétheia*, aí a verdade não se opõe a erro ou falsidade, mas a ocultamento, a engano e esquecimento” (Larrosa, 2001, p. 195).

O problema, portanto, não reside em educar ou apresentar o mundo às crianças, mas em transformar a educação em domínio técnico do futuro. Segundo Larrosa, “[...] porque, para fabricar o futuro e construir o mundo, a pedagogia tinha que dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) as crianças que encarnaram o futuro por vir e o mundo por fabricar” (Larrosa, 2001, p. 196). A “missão impossível da educação” exigiria, em contrapartida, aprender a escutar a verdade trazida pelos recém-chegados. Isso supõe renunciar “[...] a toda a vontade de saber e poder, a toda vontade de domínio [...] o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida” (Larrosa, 2001, p. 196-197).

18

Em síntese, a infância, em Larrosa, é simultaneamente enigma, alteridade e acontecimento. Ela não se opõe à educação, mas exige outra relação educativa: menos orientada pela fabricação e mais disponível à experiência, à escuta e à transformação recíproca. Essa crítica à perda de abertura ao acontecimento aproxima Larrosa de Giorgio Agamben, para quem a modernidade também se caracteriza por uma crise da experiência.

6 INFÂNCIA, LINGUAGEM E HISTÓRIA

Giorgio Agamben apresenta outra abordagem da infância: não como etapa do desenvolvimento, mas como *in-fans*, isto é, como ausência de fala ou experiência anterior à plena apropriação da linguagem (Agamben, 2005). Essa ausência não constitui uma deficiência a ser superada. Ao contrário, é a condição pela qual o ser humano pode experimentar a linguagem, constituir-se como sujeito e produzir história.

No ensaio “*Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência*”, Agamben parte de uma ontologia do presente e afirma que a modernidade é marcada por uma crise da experiência. Em diálogo com Walter Benjamin, recorda a imagem dos soldados que retornavam da guerra incapazes de narrar o vivido. Contudo, não são necessários acontecimentos extremos para que a experiência seja expropriada: no cotidiano contemporâneo, muitas coisas são vividas, mas poucas efetivamente nos acontecem. O autor esclarece:

O que não significa que hoje não existam mais experiências. Mas estas se efetuam fora do homem. E, curiosamente, o homem olha para elas com alívio. Uma visita a um museu ou a um lugar de peregrinação turística é, desse ponto de vista, particularmente instrutiva (Agamben, 2005, p. 23).

Para compreender essa expropriação, Agamben percorre diferentes concepções históricas de experiência. Na Antiguidade, a experiência era algo que se fazia e cuja autoridade dependia da capacidade de narrar e transmitir o vivido. Na modernidade, entretanto, a razão e a experimentação científica passam a definir o que pode ser reconhecido como verdadeiro. Por isso, “[...] em certo sentido, a expropriação da experiência estava implícita no projeto da ciência moderna” (Agamben, 2005, p. 25). A experiência deixa de valer por sua transmissibilidade e é submetida aos critérios de verificação do conhecimento científico.

Essa transformação modifica também a concepção de sujeito. Na Antiguidade clássica, o sujeito da experiência e o sujeito da ciência permaneciam separados; na modernidade, ambos são reunidos no *cogito*. O “eu penso” torna-se o princípio que organiza e valida o conhecimento. Agamben desloca o problema ao afirmar que, para dizer “eu penso”, o sujeito já precisa estar inserido na linguagem. Consequentemente, refletir sobre a experiência requer examinar o limite que a linguagem encontra em si mesma: a infância, entendida como uma experiência muda.

A infância ocupa, assim, uma posição central no pensamento de Agamben. Distanciando-se das interpretações que a reduzem a uma fase destinada a ser superada, o autor a vincula à constituição da linguagem e da historicidade. Essa reflexão nasce da constatação de que a experiência se encontra empobrecida: a aceleração da vida cotidiana, a multiplicação das informações e a sucessão de acontecimentos fazem com que muitas situações não se convertam em experiência. Como observa Agamben, “[...] todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer” (Agamben, 2005, p. 21).

É nesse contexto que a etimologia de *in-fans* — “aquele que não fala” — adquire sentido filosófico. Ela não indica incapacidade, mas a distância originária entre o humano e a linguagem. Diferentemente dos animais, cujo sistema de comunicação estaria imediatamente ligado à natureza, o ser humano precisa apropriar-se de uma língua para constituir-se como sujeito. Essa passagem nunca se encerra inteiramente; por isso, a infância não desaparece com o crescimento, mas permanece coexistindo com toda experiência linguística.

A não coincidência entre o humano e a linguagem fundamenta uma das afirmações centrais de Agamben: “[...] a experiência é a simples diferença entre o humano e o linguístico” (Agamben, 2005, p. 62). A experiência não decorre somente de viver acontecimentos, mas da possibilidade de significá-los. Se o homem coincide plenamente com a linguagem desde o nascimento, sua existência se reduziria à ordem natural. Ao instaurar essa distância constitutiva, a infância abre o espaço em que o sujeito pode produzir sentidos sobre o mundo.

Essa reflexão conduz ao conceito de *experimentum linguae*. Mais do que aprender uma língua ou dominar um instrumento de comunicação, o ser humano experimenta a própria linguagem. A infância corresponde a essa experiência originária, na qual a palavra deixa de ser um simples recurso e se torna o lugar em que o sujeito se constitui. Toda enunciação conserva, portanto, algo da experiência muda que a antecede.

20

Para aprofundar o argumento, Agamben recorre à distinção de Benveniste entre o semiótico e o semântico. O primeiro plano refere-se ao sistema de signos que constitui a língua; o segundo, ao discurso assumido por um sujeito em uma situação concreta de enunciação. Entre ambos, abre-se o intervalo da passagem da língua ao discurso. É nesse limiar que Agamben situa a infância: ela designa o movimento pelo qual o ser humano ingressa na linguagem e converte um sistema de signos em experiência compartilhável.

A infância revela, desse modo, que a linguagem nunca coincide integralmente consigo mesma. Entre o signo reconhecível e aquilo que é efetivamente dito permanece uma abertura na qual o sujeito se constitui. Falar não significa apenas empregar palavras, mas produzir sentidos a partir de uma relação singular com a linguagem. É por essa razão que Agamben compreende a infância como condição permanente da experiência, e não como um período biologicamente delimitado.

A relação entre infância e linguagem conduz à história. Se o ser humano precisa apropriar-se da linguagem para tornar-se sujeito, sua existência não pode ser reduzida ao

funcionamento da natureza. A historicidade nasce dessa distância entre vida e linguagem, que impede qualquer coincidência imediata entre ambas. Ao afirmar que a infância constitui a “pátria transcendental da história”, Agamben (2005, p. 64) mostra que a história não resulta apenas da sucessão dos acontecimentos, mas da capacidade humana de transformar a experiência em discurso, memória e cultura.

Essa perspectiva torna-se particularmente expressiva quando Agamben aproxima infância, mistério e fábula. O mistério remete ao silêncio que acompanha toda palavra, isto é, àquilo que permanece irreduzível ao discurso. A fábula, por sua vez, manifesta a potência narrativa da linguagem e permite compartilhar a experiência sem eliminar sua singularidade. Entre o silêncio e a palavra permanece a infância: não como algo simplesmente anterior à linguagem, mas como o limiar em que ela continuamente se constitui. A experiência pode ser narrada, mas nunca pode ser inteiramente traduzida.

Compreender a infância em Agamben significa, portanto, reconhecê-la como condição da existência humana. É porque o homem não coincide plenamente com a linguagem que pode experimentar o mundo, produzir sentidos e construir sua história. A infância preserva essa abertura constitutiva e mantém viva a possibilidade de novos modos de dizer, compreender e habitar o mundo. Mais do que um conceito sobre uma fase da vida, Agamben oferece uma filosofia na qual linguagem, experiência e história permanecem indissociavelmente articuladas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste estudo permitem compreender que a infância não constitui uma categoria simples, natural ou universal. Ao contrário, é atravessada por diferentes regimes de saber, práticas institucionais, relações de poder, formas de linguagem e modos de experiência. Pensar as infâncias exige, portanto, examinar a escola, a filosofia, a pedagogia e os processos pelos quais os sujeitos se formam em relação consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Com Lipman, torna-se possível reconhecer a criança como sujeito capaz de filosofar. Sua proposta de Filosofia para Crianças rompe com a ideia de que o pensamento filosófico pertence exclusivamente aos adultos e afirma a possibilidade de a criança perguntar, dialogar, argumentar e refletir sobre sua experiência. A crítica de Kohan, entretanto, amplia e tensiona

essa proposta ao mostrar que a filosofia não pode ser reduzida a um método ou a um conjunto de habilidades previamente determinadas.

Em Kohan, a infância aparece como tempo de criação, pergunta e abertura ao pensamento. A filosofia não deve apenas conduzir a criança a formas de raciocínio consideradas corretas, mas criar condições para que ela produza perguntas, sentidos e modos próprios de relação com o mundo. Por isso, a infância não pode ser concebida somente como preparação para algo que virá depois, mas como experiência que possui valor em si mesma.

Com Foucault, compreende-se que a infância moderna é inseparável dos dispositivos que a produzem. Escola, disciplina, vigilância, exame, normalização e governo participam da constituição da criança como aluno, isto é, como sujeito observável, avaliável, corrigível e governável. Essa reflexão não implica negar a importância da escola, mas recusar uma visão ingênua sobre ela: a instituição não apenas acolhe a infância, pois também organiza corpos, classifica desempenhos e conduz condutas.

Larrosa, por sua vez, desloca a discussão ao apresentar a infância como enigma e alteridade. Sua contribuição evidencia que a criança não cabe inteiramente nos saberes que procuram explicá-la nem nas instituições que pretendem acolhê-la. Há sempre algo que escapa e desestabiliza o mundo adulto. Desse modo, educar não pode significar apenas formar, adaptar ou preparar para um futuro determinado; exige também hospitalidade diante do novo, do desconhecido e da diferença que cada infância traz consigo.

Agamben permite compreender a infância como condição da linguagem e da história. Ela não se limita ao momento anterior à fala, mas designa a passagem pela qual o humano se constitui como sujeito de linguagem. A experiência forma-se no intervalo entre silêncio e palavra e, por isso, torna possível a produção de memória, narrativa e história.

Em conjunto, Lipman, Kohan, Foucault, Larrosa e Agamben permitem pensar as infâncias como um campo de tensão entre a captura e a criação. De um lado, discursos, instituições e práticas procuram definir, conduzir e normalizar as crianças; de outro, permanece a potência da infância como pergunta, experiência, linguagem, alteridade e invenção. Pensar criticamente as infâncias significa, portanto, questionar os modos pelos quais falamos sobre as crianças e agimos sobre elas, reconhecendo, ao mesmo tempo, que sua presença continua abrindo possibilidades para o pensamento, a educação e o mundo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e história**. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-78.
- BROCALLI, C. R. **Filosofia para crianças**: contribuições de Matheus Lipman. Marília: p. 44, 2006. Universidade Estadual Paulista UNESP — “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Filosofia+para+crian%C3%A7as%3A+contribui%C3%A7%C3%B5es+de+Matheus+Lipman+de+Cl%C3%A1udio+Roberto+Brocanelli&btnG=. Acesso: 19 jun. 2026.
- CARVALHO, M. C. **Filosofia para crianças**: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. (Coleção Ensaio; 4).
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 79-98.
- FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.
- KOHAN, W. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOHAN, W.; LEAL, B.; RIBEIRO, Á. (Orgd.). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 310 p. (Coleção filosofia na escola).
- KOHAN, W. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- KOHAN, W. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 8 jun. 2026.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI, M. A. **Ensinar filosofia e a filosofar**: necessidade urgente. Rio de Janeiro: NEFI, 2023.