AS INFÂNCIAS E O INFRAORDINÁRIO: NOTAS PARA RESISTIR À ACELERAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CHILDHOODS AND THE INFRAORDINARY: NOTES TO RESIST CONTEMPORARY ACCELERATION

LAS INFANCIAS Y LO INFRAORDINARIO: NOTAS PARA RESISTIR LA ACELERACIÓN CONTEMPORÁNEA

Alessandra Neiss[1]
Adilson Cristiano Habowski[2]

RESUMO
A sociedade contemporânea é caracterizada por um ritmo acelerado, em que prevalece a valorização das grandes e rápidas produções. Nesse contexto, outros aspectos da vida, como as experiências acabam relegados a segundo plano. Inseridas nesse cenário estão as infâncias, que recebem os efeitos dessas acelerações. Em casa, nas escolas ou em qualquer outro espaço social, as infâncias têm sido progressivamente afastadas da possibilidade de observar, imaginar e criar, uma vez que as demandas adultocêntricas impõem prioridades diferentes. Neste ensaio, são objeto de investigação os tempos da infância e a centralidade das experiências por meio de um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa. Inicialmente, a discussão aborda a aceleração contemporânea nas reflexões de Hartmut Rosa. Em seguida, é proposto um diálogo com autores como Walter Omar Kohan, Walter Benjamin e Giorgio Agamben, a partir da análise da necessidade de ressignificar os tempos e os espaços das infâncias. Por fim, é explorado o conceito de infraordinário, desenvolvido por Georges Perec, que ressalta a importância das experiências humanas ancoradas nas sutilezas e particularidades do cotidiano – frequentemente negligenciadas em uma sociedade acelerada, mas fundamentais para uma compreensão mais profunda e sensível da vida. A partir dessas perspectivas, conclui-se que é fundamental questionar e romper com os modelos hegemônicos tradicionais. É preciso abrir fissuras que possibilitem às infâncias serem atravessadas por experiências significativas, ao reconhecer e celebrar a beleza presente no infraordinário como uma dimensão essencial da existência.
PALAVRAS-CHAVE: infâncias; tempos; escolas; experiências; infraordinário.

ABSTRACT
Contemporary society is characterized by an accelerated pace, in which the value of large and rapid productions prevails. In this context, other aspects of life, such as experiences, end up relegated to the background. Childhood is part of this scenario, and it is affected by these accelerations. At home, at school, or in any other social space, childhood has been progressively removed from the possibility of observing, imagining, and creating, since adult-centric demands impose different priorities. This essay investigates childhood times and the centrality of experiences through a bibliographic study with a qualitative approach. Initially, the discussion addresses contemporary acceleration in the reflections of Hartmut Rosa. Then, a dialogue with authors such as Walter Omar Kohan, Walter Benjamin, and Giorgio Agamben is proposed, based on the analysis of the need to resignify the times and spaces of childhood. Finally, the concept of infraordinary, developed by Georges Perec, is explored, which highlights the importance of human experiences anchored in the subtleties and particularities of everyday life – often neglected in a fast-paced society, but fundamental to a deeper and more sensitive understanding of life. From these perspectives, it is concluded that it is essential to question and break with traditional hegemonic models. It is necessary to open fissures that allow childhoods to be traversed by significant experiences, by recognizing and celebrating the beauty present in the infraordinary as an essential dimension of existence.
KEYWORDS: childhoods; times; schools; experiences; infraordinary.

RESUMEN
La sociedad contemporánea se caracteriza por un ritmo rápido, en el que prevalece el valor de las producciones grandes y rápidas. En este contexto, otros aspectos de la vida, como las experiencias, acaban relegados a un segundo plano. En este escenario se incluyen las infancias, que reciben los efectos de estas aceleraciones. En

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. Orcid: 0009-0006-3746-1144
[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. Orcid: 0000-0002-5378-7981

casa, en la escuela o en cualquier otro espacio social, las infancias han sido progresivamente alejadas de la posibilidad de observar, imaginar y crear, ya que las demandas adultocéntricas imponen prioridades diferentes. En este ensayo, los tiempos de infancia y la centralidad de las vivencias son objeto de investigación a través de un estudio bibliográfico con enfoque cualitativo. Inicialmente, la discusión aborda la aceleración contemporánea en las reflexiones de Hartmut Rosa. A continuación, se propone un diálogo con autores como Walter Omar Kohan, Walter Benjamin y Giorgio Agamben, a partir del análisis de la necesidad de resignificar los tiempos y espacios de la infancia. Finalmente, se explora el concepto de infraordinario, desarrollado por Georges Perec, que resalta la importancia de las experiencias humanas ancladas en las sutilezas y particularidades de la vida cotidiana, a menudo descuidadas en una sociedad acelerada, pero fundamentales para una comprensión más profunda y sensible de la vida. Desde estas perspectivas se concluye que es imprescindible cuestionar y romper con los modelos hegemónicos tradicionales. Es necesario abrir fisuras que permitan que las infancias sean atravesadas por experiencias significativas, reconociendo y celebrando la belleza presente en lo infraordinario como dimensión esencial de la existencia.
PALABRAS CLAVE: infancias; tiempos; escuelas; experiencias; infraordinario.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> [...] A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. [...] A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos! (Barros, 1999, n. p.)

Nos escritos de Manoel de Barros, manifesta-se a potência das infâncias, marcada por uma inventividade que extrapola aquilo que se espera da mentalidade adulta. Através de imagens poéticas como *carregar água na peneira*, *criar peixes no bolso* e *catar espinhos na água*, o poeta nos conduz a um universo onde a liberdade inventiva e o brincar com as palavras rompem com as rigidezes que tentam definir e restringir as formas de ser e agir no mundo. Essa potência, que tem suas raízes na infância, mostra a potência da imaginação, capaz de ressignificar e instaurar novas possibilidades de viver.

Na poesia, a infância pode ser compreendida como uma condição subjetiva como um espaço de criação poética. A infância, nesse contexto, é permeada pelo contemplar, analisar, construir, reconstruir, destruir, ser e estar. No entanto, essa liberdade de experiência tem sido progressivamente restringida, especialmente nas últimas décadas[3]. Cada vez mais, as crianças têm sido marcadas por uma constante pressa, ouvindo expressões como "vamos, acabou o

[3] Segundo Carvalho (2021), o sistema educacional tem passado por diversas transformações que impactam diretamente o cotidiano das escolas. O autor destaca que a adoção de apostilamentos e, especialmente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017) resultaram na consolidação de um "padrão de docência". Esse modelo é amplamente promovido por meio de materiais didáticos, cursos, livros e transmissões ao vivo oferecidos no mercado pedagógico, que frequentemente apresentam propostas normativas de como os professores devem exercer sua prática docente. Tais diretrizes, frequentemente hegemonizadas, tendem a enfatizar a aplicação de conteúdos extensos, seguidos de longas listas de exercícios resolvidos de forma mecânica. Esse cenário contribui para a redução da autoria docente e para a desconsideração das diversidades regionais e econômicas que caracterizam o Brasil.

tempo", "estamos atrasados" ou "precisamos ir", seja no ambiente familiar, escolar ou até mesmo durante um simples passeio no parque.

As infâncias têm sido progressivamente despojadas de sua subjetividade, numa tentativa de conformação às expectativas adultas sobre o que as crianças devem fazer, pensar e argumentar. Em outras palavras, espera-se que as crianças aceitem passivamente tudo o que lhes é imposto, sem questionamentos, sob a premissa de que são vistas como adultos em miniatura, inseridas em um processo de preparação para a vida adulta. Nessa perspectiva, se ignora o fato de serem indivíduos conscientes, com desejos e ambições próprias, capazes de construir suas trajetórias e participar ativamente das situações que lhes dizem respeito.

Esse ponto de vista também se reflete nas práticas escolares, nas quais se observa uma tentativa de controle sobre as ações das crianças, seja no que dizem ou fazem, nos tempos rigidamente estabelecidos para a realização de atividades, na interrupção das brincadeiras, ou ainda na concepção ultrapassada que persiste em muitos ambientes, segundo a qual os adultos são os únicos detentores do saber. Essa compreensão negligencia a importância da participação e da troca de saberes, tanto entre as crianças quanto com elas. Em síntese, vivemos uma realidade em que as crianças pouco têm permissão para serem apenas crianças.

Para pensadores como Walter Benjamin e Giorgio Agamben, que nos auxiliam a compreender a fragilidade da experiência na contemporaneidade, os modos de vida atuais estão impregnados de vivências que não se transformam em experiência. Eles destacam que, para restaurar a experiência, é fundamental compreender a infância enquanto uma condição essencial da existência. A partir dessas reflexões, propõe-se uma análise sobre os fatores que contribuem para a perpetuação e intensificação dessa realidade, além de considerar outras perspectivas sobre as infâncias. Assim, o texto se estrutura em quatro seções: a primeira discute como o contexto acelerado da sociedade neoliberal influencia o olhar sobre as infâncias e as práticas escolares. Em seguida, abordaremos os tempos vividos pelas infâncias, à luz das contribuições de Walter Omar Kohan e Carlos Skliar. Por fim, discutiremos como a Educação pode se articular com as infâncias, ampliando e potencializando essas experiências, à luz das contribuições de Georges Perec, particularmente por meio de sua noção de experiências infraordinárias.

A ACELERAÇÃO DO TEMPO NA SOCIEDADE NEOLIBERAL E SEUS EFEITOS NAS INFÂNCIAS E NA ESCOLA

O tempo contemporâneo é caracterizado pela aceleração social, conforme descrito por Hartmut Rosa[4] (2003), que a associa à lógica neoliberal que privilegia a produtividade e o desempenho. O sociólogo alemão argumenta que esse aumento constante da velocidade impacta todos os aspectos da vida social, resultando em um processo de "destemporalização", no qual a certeza do presente é efêmera: "hoje é assim; amanhã tudo, inclusive os próprios desejos, pode ser diferente" (Rosa, 2017, p. 28). Tal aceleração gera uma sensação de alienação e de perda de controle sobre a própria vida. O autor critica a ideia de que o desenvolvimento contínuo e progressivo é invariavelmente benéfico, destacando que, frequentemente, ele acarreta consequências negativas, como a degradação ambiental, a ampliação das desigualdades sociais e a perda de sentido da existência. Para o autor, a Modernidade configura-se como um sistema autorreprodutivo em constante aceleração, marcado por uma incessante busca por evolução, muitas vezes desprovida de autonomia e estabilidade (Rosa, 2019).

A incessante busca por movimentos e processos cada vez mais rápidos impulsiona uma tendência ao crescimento acelerado, estabelecendo dinâmicas que permeiam todos os aspectos da sociedade. Essa lógica é fundamentada em uma ideia compulsiva de eficiência, superação, intensidade e inovação, todas elas herdeiras de um fascínio pelo 'progresso', que molda e orienta as práticas sociais contemporâneas. Nas palavras do pensador, "[a]qui se manifesta, de forma especialmente impressionante, a irracionalidade moderna da lógica escalar, que se assemelha a um 'correr às cegas': os esforços de hoje não significam um alívio duradouro amanhã, antes uma dificuldade e uma agudização do problema" (Rosa, 2019, p. 15).

[4] O autor baseia-se em teorizações sobre aceleração e ressonância, bem como na noção de competição como modelo de subjetivação, para discutir a vida acelerada e o esgotamento na sociedade contemporânea. A ideia central é que a aceleração social e a alienação resultante dela podem ser superadas por meio do estabelecimento e manutenção de relações de ressonância com o mundo e com os outros. A ressonância como a capacidade de estabelecer e manter uma conexão significativa com o mundo e com os outros. Essa conexão demanda tempo e envolvimento, e é oposta à alienação, que é caracterizada pela falta de conexão e pelo distanciamento. A aceleração social, um dos principais temas abordados por Rosa (2019), é entendida como a intensificação do ritmo de vida e das demandas sociais, que leva à alienação e à perda de sentido. A busca pela ressonância envolve tanto o estabelecimento de relações significativas com os outros, como a família, os amigos e a comunidade, quanto a conexão com os objetos, o espaço e o trabalho. É um processo que exige tempo, atenção e envolvimento, mas que, segundo Rosa (2019), é fundamental para a nossa realização pessoal e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

De acordo com Sibilia (2002), essa aceleração vivenciada no contexto da sociedade neoliberal, é resultado da busca por uma sincronização mundial das tarefas humanas a serviço do capitalismo industrial, realidade em que surgem as expressões como ‘perda de tempo’ e ‘tempo é dinheiro’, por meio das quais, pode-se ter uma compreensão acerca da supervalorização de uma grande produção, realizada em curto espaço de tempo, em detrimento de outros aspectos tão importantes da vida em sociedade, como a valorização do sujeito, sua cultura e contextos de vida. A crescente velocidade da sociedade neoliberal resulta na transformação da biopolítica do *homo economicus* de Foucault (2008) em uma psicopolítica do esgotamento, fundamentada na aceleração dos ritmos de vida (Rosa, 2019) e baseada na noção de desempenho (Han, 2015).

Segundo Rosa (2019), o ritmo, a velocidade, a duração e a sequência de nossas atividades são predeterminadas pelos modelos temporais coletivos, em uma busca pela sincronização da sociedade, frequentemente desconsiderando os desejos e preferências individuais das pessoas. Ainda de acordo com o autor, há um paradoxo na aceleração social moderna, impulsionada pelo desenvolvimento das novas e ágeis tecnologias de transporte, comunicação e produção, que, em teoria, deveriam gerar um contexto mais leve e tranquilo, graças à economia de tempo proporcionada por essas ferramentas. No entanto, a realidade vivida atualmente é caracterizada por um cotidiano acelerado, no qual se intensifica a sensação de que temos cada vez menos tempo (Rosa, 2019).

Essa aceleração social, descrita por Rosa (2019) e percebida atualmente nos mais diversos contextos, incide diretamente na maneira como nós (inter)agimos com o mundo, da mesma forma que ‘redefine’ o tempo das infâncias, transformando-as em períodos de pressa e antecipação, e impacta a escola, que se adapta a currículos densos e práticas voltadas à eficiência, muitas vezes em detrimento de experiências significativas.

Segundo Kenski (2007), a Educação que visava uma formação que possibilitasse o domínio de conhecimentos e melhora da qualidade de vida, convive hoje com o surgimento de outras relações de poder dentro do contexto educacional, como por exemplo, a escolha de um currículo socialmente válido. O que, exerce domínio direto no que deve ser trabalhado nas instituições escolares, por meio das diretrizes e parâmetros impostos de maneira generalizada e superficial pelas políticas públicas. Realidade esta, que exige um cenário de muitas cobranças, de roteiros pré-estabelecidos, pautada no controle, por meio de práticas que se limitam às quatro paredes da sala de aula, que vê no professor, a centralidade dos processos e deixa de lado as experiências que promovem uma conexão simples e potencial com as crianças.

Para Kohan (2015, p. 217), “a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação”, todavia, em meio aos prazos, metas e padrões instituídos dentro e fora das escolas, as infâncias têm sido afastadas dessas possibilidades e recebem cada vez mais, comandos e tarefas determinadas por outras pessoas e que devem, obrigatoriamente ser seguidas, caso contrário, são taxados como ‘alunos ruins’. Tem-se construído uma visão de que o melhor aluno é o que fica mais quieto, concorda com tudo, não mais aquele que questiona e argumenta. Afinal, é essa a lógica que o sistema defende e que vêm modificando em muitos sentidos, a Educação.

Conforme Gert Biesta (2017, p. 19-20), “o trabalho da escolarização é cada vez mais visto como a produção efetiva de ‘resultados de aprendizagem’ predefinidos em um pequeno número de disciplinas”. Ainda, segundo ele, o ato educativo é muito singular e precisa estar aberto ao imprevisto, porém, está cada vez mais confrontado pela concretude das definições. Uma vez que tentamos tornar a educação previsível e sem riscos, acabamos também por negar as experiências, afinal, elas são fruto da imprevisibilidade:

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

De acordo com Luft, Rodriguez e Souza Filho (2023, p. 48), a partir de uma análise do contexto educacional atual, “a escola perdeu o sentido da gratuidade, da solidariedade, da cooperação, da dignidade, sendo dominada por valores como a eficiência, a competição, o individualismo e o presenteísmo”. Ainda, segundo os autores, “dos valores históricos e humanos, migramos para o domínio da ação imediata. O saber tornou-se um saber-fazer. De sua função de formar, a escola passou apenas a informar” (Luft; Rodriguez e Souza Filho, 2023, p. 49).

Frente a esta realidade, pode-se notar as inúmeras consequências que o efeito da aceleração traz para as infâncias e a maneira como a mesma restringe as possibilidades de experiências vivenciadas nas escolas, corroborando para uma perda de sentido daquilo que, de fato, ‘deveria’ ser a Educação. A aceleração enfraquece a ressonância, importante para conexões e aprendizagens transformadoras, e impõe à escola um ritmo que privilegia resultados rápidos, deixando de lado a atenção às especificidades e às relações humanas.

Responder a esse contexto exige resistir à lógica da pressa, criando espaços educativos que valorizem ritmos equilibrados e experiências mais humanas e significativas.

OS TEMPOS QUE PERMEIAM AS INFÂNCIAS

As infâncias estão imersas em uma multiplicidade de desafios, iniciando com as imposições externas que ditam o que deve ou não ser feito, como e de que maneira cada tarefa deve ser executada. Frequentemente, há pressões para que as crianças realizem atividades rapidamente, enquanto, em muitos casos, elas poderiam passar horas explorando e fazendo novas descobertas. Esse é, muitas vezes, o modo como as infâncias são percebidas: pequenos indivíduos frágeis e sem poder de decisão, cujas ações são guiadas pelos comandos de adultos, sempre dentro dos tempos definidos por estes. A partir dessa perspectiva, propomos uma reflexão inicial sobre os tempos disponíveis para as infâncias. Nesse sentido, as contribuições de Walter Kohan (2004), oferecem uma abordagem importante ao tratar dos diferentes tempos vivenciados pelas crianças, como os conceitos de *chrónos, kairós* e *aión*. Estes termos ajudam a compreender as temporalidades das experiências infantis e os ritmos que as caracterizam.

O conceito de tempo na Filosofia greco-ocidental distingue-se entre o tempo *chrónos*, que é controlado pelo relógio e pelo calendário, e o tempo *aión*, associado a uma temporalidade mais profunda e qualitativa. O tempo *chrónos* é linear, sucessivo e calculável, estruturado pelas divisões de passado, presente e futuro (Kohan, 2004). Esse tipo de temporalidade permeia nossa vida cotidiana, sendo responsável pela organização de grande parte das nossas ações. No contexto escolar, o tempo *chrónos* domina a rotina, desde a entrada até a saída de educandos e profissionais, regulando as atividades segundo horários fixos. As ações são frequentemente interrompidas pelo fim da aula ou do recreio, e, caso não sejam concluídas, corre-se o risco de atraso. No entanto, observa-se uma crescente ênfase no controle rígido do tempo *chrónos*, frequentemente em detrimento da valorização do tempo *aión*, que permite uma experiência mais reflexiva e menos mecânica da temporalidade.

Diferentemente do tempo que pode ser medido e controlado, o tempo *aión* refere-se às experiências das crianças que emergem daquilo que faz sentido para cada uma, manifestando-se na intensidade com que se dedicam a determinadas atividades, como brincar, dançar e movimentar-se livremente. Nessas práticas, a criança vivencia o presente de forma significativa (Skliar, 2018). Além dos tempos *chrónos* e *aión*, destaca-se o tempo *kairós*, que se situa entre esses dois e é conhecido como o "tempo oportuno". Esse conceito representa

momentos em que, ao realizar uma mesma atividade proposta, as crianças podem demonstrar diferentes interesses ou enfoques. Isso significa que a tarefa planejada pelo professor pode não ser atraente para algumas crianças naquele instante, mas, simultaneamente, no mesmo contexto, pode emergir um novo campo de investigação que desperta o desejo de exploração. O tempo *kairós*, portanto, caracteriza-se por sua imprevisibilidade e pela capacidade de abrir caminhos inesperados para o aprendizado.

Habowski e Ratto (2022), a partir das reflexões de Kohan (2004), argumentam que compreender a diferença entre os tempos *chrónos, kairós* e *aión* permite uma compreensão mais profunda sobre as infâncias e os modos como as crianças experienciam o tempo. Esses tempos, embora distintos, não se excluem, mas se entrelaçam nas vivências temporais das crianças. Contudo, essa concepção é frequentemente submetida às interpretações adultocêntricas, nas quais as infâncias são rotuladas e moldadas a partir de perspectivas que priorizam normas e regras impostas pelos adultos. Esse controle, orientado por uma lógica de produtividade e eficácia, frequentemente negligencia a importância das experiências vividas pelas crianças, essenciais para os aspectos subjetivos e relacionais que podem ser tão ou mais significativos quanto as competências práticas e instrumentais.

A valorização predominante do tempo *chrónos* em detrimento de outros tempos vivenciados pelas crianças decorre, em grande parte, dos currículos rigidamente estruturados que orientam as práticas escolares, bem como das exigências relacionadas às atividades pré-definidas, que oferecem pouca abertura para a vivência do tempo *aión*. Contudo, o tempo das crianças não deve ser reduzido à métrica de horas e minutos concebida pelo "relógio adulto". Para as crianças, o tempo é constituído por experiências singulares, vivenciadas por meio do brincar, da observação, da investigação, da exploração, da criação, da recriação e da repetição desses movimentos, quantas vezes considerarem necessário e significativo.

Outro fator que incide diretamente as concepções acerca das infâncias, especialmente no contexto educacional, é a visão equivocada de que os adultos são os únicos detentores do saber e os únicos capazes de ensinar. Para Kohan (2004), o lugar do professor não pode ser o de impor uma visão de mundo, mas sim o de acompanhar os educandos na busca por seus conhecimentos. Cada indivíduo carrega uma história singular, marcada por saberes diversos adquiridos ao longo de sua trajetória, baseados em suas experiências. Nesse sentido, tanto adultos quanto crianças são capazes de oferecer contribuições e construir seus próprios conhecimentos.

Conforme argumenta Biesta (2017, p. 20), existe uma tendência contemporânea de buscar uma educação "robusta, garantida e previsível, e que seja livre de riscos em todos os

níveis". No entanto, um aprendizado pautado nos interesses dos participantes possibilita a interação, a mudança de foco e até mesmo a exploração de temáticas não previstas, desde que estas despertem interesse. Para alguns, esse processo representa um grande desafio. Nesse sentido, Biesta (2017, p. 128) afirma: "no momento em que apagamos a alteridade dos outros tentando controlar como eles respondem às nossas iniciativas – os privamos de suas ações e de sua liberdade". Assim, uma educação que se limita a reproduzir aquilo que é socialmente aceito não possui o potencial de promover transformação.

Precisamos, portanto, assumir um lugar semelhante ao que é retratado no poema *"O menino que carregava água na peneira"*, de Manoel de Barros (1999). No poema, a mãe do menino, apesar de inicialmente estranhar suas ideias, consideradas impossíveis de serem realizadas sob a lógica adulta, posteriormente o incentiva, reconhecendo que, por meio de suas travessuras e inventividade, ele se tornará um poeta e será amado por isso. Essa postura ressoa com a defesa de Kohan (2004), que destaca a importância de priorizar a compreensão das infâncias, em vez de buscar controlá-las.

A ARTE DE EXPERIENCIAR

Olhar, sentir, tocar, brincar, explorar... são algumas das formas de conhecer algo novo e estabelecer conexões com o que nos rodeia. Talvez seja uma das maiores "lições" que as infâncias podem nos oferecer: a redescoberta do infraordinário, do que importa e desperta interesse em cada um de nós.

Uma experiência não precisa ser grandiosa nem ter um propósito específico; 'basta que ela aconteça'. Ela pode estar em uma folha coberta de orvalho, em um inseto que voa pelo pátio, ou em um detalhe que passamos a notar pela primeira vez em um local que visitamos há muito tempo. Conforme Larrosa (2014, p. 68), "a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição". Para o autor, não é possível reduzir a experiência a um único conceito; em vez disso, ela deve ser compreendida como uma palavra que traduz uma multiplicidade de significados e dimensões.

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

Assim, a experiência pode ser compreendida de maneira distinta entre os sujeitos, variando, inclusive, ao longo do tempo: o que em um dia pode ser percebido de uma maneira, no outro já pode ter seu significado transformado. Dessa forma, a experiência está presente em diversos contextos e pode se manifestar de múltiplas formas, sendo necessária apenas a disposição de alguém para experienciá-la. No entanto, na realidade contemporânea, parece não haver tempo ou espaço para a vivência plena da experiência. Vivemos de maneira que frequentemente dependemos da validação de outras pessoas, em especial de autoridades reconhecidas, como grandes estudiosos e especialistas (Agamben, 2008; Benjamin, 1994).

Ao que parece, tudo o que ultrapassa os limites do já estudado e publicado perde sua validade, tornando-se algo trivial. No entanto, é justamente a partir do imprevisto, do acaso, que a experiência emerge, desafiando a lógica das ciências e daquilo que é passível de cálculo rigoroso. Nesse sentido, Agamben (2008, p. 26) sustenta que "a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade". Para Larrosa (2014, p. 68), a experiência possui a capacidade de nos singularizar, porque

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

De acordo com Agamben (2008, p. 22), os sujeitos contemporâneos retornam para "casa à noitinha extenuados por uma mixórdia de eventos", sejam estes alegres ou tristes, variando em intensidade, mas nenhum deles é capaz de se traduzir em experiências. Essa falta de profundidade nas vivências cotidianas, conforme o autor, torna a vida insuportável, pois, ao invés de experiências significativas, os indivíduos se veem absorvidos por uma rotina de acontecimentos efêmeros e desconexos. Nas palavras do pensador:

> É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana, e não uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea confrontada com a do passado (aliás, talvez jamais como hoje a existência cotidiana tenha sido tão rica de eventos significativos) (Agamben, 2008, p. 22).

Benjamin (1994, p. 198) já havia apontado essa fragilidade de experiências há bastante tempo, observando que ela se tornava evidente ao término da Segunda Guerra Mundial, quando os "combatentes retornavam mudos do campo de batalha, não mais ricos, mas empobrecidos em experiências comunicáveis". Desde então, a desvalorização das

experiências tem se intensificado progressivamente, refletindo-se em diversos aspectos do cotidiano. A partir das contribuições de Agamben (2008), Habowski e Ratto (2022) argumentam que a contemporaneidade materializa o projeto moderno de destruição do sujeito e do saber a partir da experiência, ao mesmo tempo em que consolida o sujeito do conhecimento, da consciência e seus ideais de objetividade.

No entanto, existe a possibilidade de fazer rachaduras com as convenções da realidade, criando espaços que valorizem e sustentem outras concepções de infância. Ao construir ambientes que reconheçam a importância das experiências, podemos priorizar o tempo *aión*, em detrimento do tempo *chrónos*, em que a percepção de uma infância mais fluida e significativa se torna possível. Essa perspectiva pode ser inspirada no poema *Achadouros* de Manoel de Barros (2003, p. 67): "O quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas". Assim, trata-se de uma educação que fomente a criação de intimidade com o mundo ao nosso redor, permitindo que possamos redescobrir os nossos quintais. A partir dos buracos que cavarmos, podemos reavivar a criança que fomos, com a experiência de explorar, sentir, pular e correr, como fazíamos enquanto criança. A infância, afinal, permanece viva dentro de cada um de nós, esperando para serem reencontradas nos achadouros da vida.

> [...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.
> Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.
> Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.
> Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
> Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos[...] (Barros, 2003, p. 67).

A potência poética de Manoel de Barros nos permite reavivar também a potência das infâncias e sua relação íntima com as experiências. Embora a modernidade tenha, de certa forma, diminuído o vigor e a intensidade do ato de experienciar, ainda é possível cavar esses "achadouros" que as tragam de volta, acessíveis a todos aqueles que desejam vivenciá-los. É provável que existam diversas formas de resgatar essas "memórias" da infância, cada uma adaptada ao que faz mais sentido para cada indivíduo.

A seguir, inspirados por Georges Perec, exploraremos uma das possibilidades que acreditamos ter grande potencial para aproximar as infâncias das experiências, numa tentativa de valorizar as pequenas coisas do cotidiano. Não é necessário aguardar eventos

extraordinários para vivermos experiências; elas também se manifestam no infraordinário, nas minúcias do dia a dia.

EXPERIÊNCIA INFRAORDINÁRIA

Georges Perec (1936-1982), escritor Francês do século XX, introduziu o conceito de "infraordinário" em sua obra, especialmente no livro *L'Infra-ordinaire* e traduzido para espanhol como *Lo infraordinário* (2013). O termo refere-se a aspectos do cotidiano que, comuns e frequentemente ignorados, são fundamentais para a compreensão da vida e da experiência humana. Perec (2013) propõe que a observação atenta do 'banal' pode revelar significados profundos e sutis sobre a condição humana, argumentando que, ao focar nos detalhes aparentemente insignificantes, como o ambiente ao nosso redor, as interações sociais e os objetos comuns, podemos desenvolver uma nova apreciação pela vida cotidiana. Esse entendimento se distancia da busca por eventos extraordinários e celebra a beleza do ordinário.

De acordo com Perec (2013), é necessário questionar o habitual, pois, devido à nossa familiaridade com ele, frequentemente deixamos de interrogá-lo ou de refletir sobre suas implicações. Esse estado de naturalização nos conduz a agir de maneira quase automatizada, como se estivéssemos anestesiados diante das dinâmicas rotineiras. Nosso foco tende a se voltar apenas para eventos de grande repercussão ou para aquilo que foge à chamada 'normalidade', elementos que, em última instância, pouco refletem as vivências e experiências que compõem o cotidiano.

> Do que estamos falando, me parece, é sempre do evento, do inusitado, do extraordinário: cinco colunas na frente, grandes manchetes. Os trens somente começam a existir quando algum descarrilha, e quanto mais viajantes mortos, mais trens existem; aviões só adquirem existência quando são sequestrados; os carros têm como único destino gerarem reclamações: cinquenta e dois finais de semana por ano, cinquenta e duas estatísticas: tantas mortes e tão melhor para a informação se os números não param de aumentar! Deve haver por trás do evento, um escândalo, uma fissura, um perigo, como se a vida somente se revelasse através do espetacular, como se o interessante, o significativo sempre fosse anormal: cataclismos naturais ou reviravoltas históricas, conflitos sociais, escândalos políticos... (Perec, 2013, p. 9).

Todavia, "é no cotidiano emergente das situações que vivenciamos habitualmente em nossas vidas que reside a potência de nossas relações e descobertas enquanto seres humanos" (Carvalho, 2021, p. 75). É nas pequenas coisas que moram as maiores descobertas e, também a partir delas que potencializamos nossas relações. Afinal: "a educação efetivamente acontece

no mínimo, nos pequenos atos cotidianos que, de forma geral, nos passam desapercebidos" (Gallo, 2014, p. 26).

No pátio da escola, as interações das crianças com o ambiente, embora frequentemente percebidas como triviais, estão impregnadas de significados. Cada brincadeira, conversa ou movimento constitui uma expressão singular do cotidiano que, à primeira vista, pode parecer banal, mas que, sob a perspectiva de Perec (2013), revela-se como um momento de descoberta e aprendizado. As maneiras pelas quais as crianças estruturam suas brincadeiras, inventam mundos e atribuem novos sentidos a objetos cotidianos são manifestações do infraordinário, evidenciando a virtualidade que permeia os gestos e práticas mais simples.

Para Perec (2013), a vida cotidiana é marcada por muitos detalhes que, por serem tão presentes, acabam muitas vezes passando despercebidos. As crianças, entretanto, emergem como 'protagonistas' do mundo infraordinário, vivenciando essas pequenas experiências sem pressa e sem um propósito definido, sem um propósito aparente que vá além do momento presente. Ao propor uma articulação entre o conceito de infraordinário e as infâncias, estamos defendendo uma pedagogia que reconheça e valorize a importância de oferecer às crianças momentos de imersão em um mundo onde os elementos do cotidiano - seus ritmos, texturas e sons - sejam percebidas, apreciadas e cultivadas.

É fundamental destacar o lugar que professores e demais profissionais das escolas ocupam na criação de vivências e ambientes que favoreçam o espaço para o infraordinário. Nesse contexto, esses profissionais deixam de ocupar o lugar central no processo educativo, assim como abdicam da função de estabelecer todas as orientações e regras para cada atividade proposta. Essa postura reflete o reconhecimento de que o controle absoluto sobre os aspectos da aprendizagem é uma ilusão. Afinal, a aprendizagem transcende qualquer tentativa de controle rígido (Gallo, 2002).

Ao reconhecer que a aprendizagem escapa ao controle total, abrem-se possibilidades para questionar o que está previamente estabelecido e para (re)imaginar os processos pedagógicos. Nesse contexto, os educadores tornam-se incentivadores da curiosidade e da potência criativa das infâncias, colocando as crianças no centro das descobertas e experiências. Em um ambiente orientado para o infraordinário, cabe aos adultos promover a abertura para novas possibilidades, criando um espaço acolhedor e propício à exploração livre. Isso é especialmente relevante em relação aos elementos da natureza, que oferecem uma diversidade de ritmos, texturas, cheiros, cores e sons. Ou seja, vai além da transmissão de conteúdos dentro de uma sala de aula convencional, entre quatro paredes. O potencial investigativo e criativo das crianças é inerente às suas vivências; 'basta' garantir-lhes o espaço

para se expressarem, permitindo as experiências com as pequenas surpresas e (re)descobertas cotidianas.

A educação maior, caracterizada por agendas e currículos rígidos, frequentemente imprime um ritmo acelerado que silencia a dimensão do tempo lento e contemplativo, elemento intrínseco às infâncias. Segundo Carvalho (2015), a organização temporal na escola exerce uma influência direta nas experiências das crianças, uma vez que o tempo institucional tende a sobrepor-se às outras temporalidades que compõem suas vivências. Nesse contexto, abordar o infraordinário no ambiente educacional contemporâneo emerge como uma abordagem necessária e relevante. Nas palavras de Carvalho (2021, p. 72),

> É um desafio porque tal discussão se coloca na contramão do modo adultocêntrico, propedêutico e mercadológico como geralmente vem sendo debatida a prática docente na Educação Infantil e, de forma correlata, a formação continuada para atuação nessa etapa educacional. Em um contexto contemporâneo em que as narrativas pedagógicas enunciadas se orientam pelo extraordinário das abordagens, dos mobiliários, dos materiais, dos espaços, das didáticas e dos currículos, propor-se a pensar no infraordinário é situar-se no sentido oposto à ordem vigente.

A escola, nesse sentido, pode ser concebida como um espaço que acolhe e valoriza as experiências infraordinárias. Em vez de se restringir à transmissão 'abstrata' de conhecimentos sobre as materialidades, transforma-se em um ambiente que assegura o direito da criança de vivenciar as temáticas de estudo de maneira prazerosa, respeitosa e integradora. Assim, as salas de aula, os pátios e os jardins assumem o lugar de espaços de vivência, onde as crianças experimentam diretamente e de forma contínua os saberes, nas suas singularidades e nos pequenos gestos do cotidiano.

Carvalho (2021) enfatiza o caráter relacional e contextual da docência, destacando que o processo de constituição profissional do docente ocorre a partir da abertura para ser afetado pelas crianças. Nesse sentido, não há uma fórmula única ou material previamente elaborado que ensine como se tornar docente. A docência, ao contrário, é construída cotidianamente, no espaço da sala de aula e por meio das interações e relações forjadas. Nessa perspectiva, explica que o professor

> [...] reconhece a intencionalidade educativa de suas ações, respeita a alteridade da infância, coloca-se como parceiro(a) das crianças apoiado(a) em relações sociais horizontais baseadas na confiança e na reciprocidade, além de promover mediações intencionais qualificadas entre as crianças e os objetos de conhecimento (Carvalho 2021, p. 75).

Pensamos que, ao nos voltarmos para uma educação que reconhece o infraordinário, pode-se criar um espaço para que as crianças possam cultivar o ambiente ao seu redor sem a

pressa de cumprir uma tarefa ou alcançar um objetivo pré-determinado. Ao transformar o espaço escolar em um lugar de encontros infraordinários, possibilitamos que as crianças reconheçam o ambiente não como algo externo a elas, mas como algo que faz parte de sua própria existência cotidiana. Para as crianças, o ato de observar uma joaninha, de tocar uma folha ou de escutar o barulho da chuva já é um acontecimento extraordinário. Não há uma agenda a seguir, um objetivo específico a atingir – é a experiência em si que importa.

Cultivar a delicadeza e a atenção, despertar os sentidos para perceber as sutilezas do infraordinário, valorizar a lentidão como uma forma de aprendizado, ouvir os outros com atenção, cultivar a arte do encontro, silenciar quando necessário, praticar a paciência e conceder a si mesmo tempo e espaço para refletir e estar presente.

Esse "tempo das crianças", que é também o tempo da natureza, contrasta radicalmente com o tempo escolar maior, que geralmente se organiza por meio de cronogramas e currículos rígidos, marcados por horários, atividades e metas a serem cumpridas. Na perspectiva do infraordinário, as educações poderiam se 'alinhar' a esse ritmo mais fluido e espontâneo, onde o processo de aprendizagem se dá de maneira emergente, em consonância com o tempo da observação, da escuta e do toque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade neoliberal impõe uma transformação substancial nas formas de regular e perceber o tempo. Em um cenário onde há sempre algo a ser feito, modificado ou aprimorado, tem-se perdido a oportunidade de 'simplesmente' olhar, contemplar, sentir e explorar. Tanto adultos quanto crianças recebem efeitos desse ritmo acelerado, o qual tem privado as infâncias de seu maior potencial: a 'capacidade' de vivenciar e se conectar com o que as cerca. Frequentemente, passamos repetidamente pelos mesmos lugares ao longo de uma semana, mas raramente somos capazes de descrever o que há nesses espaços, uma vez que transitamos rapidamente por eles, sem dedicar tempo para apreciar as pequenas coisas que compõem o cotidiano e que tornam cada lugar único.

Nas escolas, observa-se uma dinâmica similar, em que as atividades dos educandos são rigidamente controladas pelo tempo de duração das aulas, horários de entrada, intervalos e saída. Muitas vezes, são os adultos que determinam o que, quando e como as ações devem ser realizadas, sem dar espaço para que as crianças possam tomar decisões, criar ou explorar de maneira que faça sentido para elas. Essa perspectiva restringe as possibilidades das crianças,

transformando a escola em apenas um espaço de transmissão de informações e comprometendo sua função formativa.

Em meio ao cenário contemporâneo, diversas práticas emergem com o objetivo de contrariar as tendências predominantes nas últimas décadas, buscando reverter a desvalorização das infâncias e possibilitar que as crianças vivenciem experiências no seu próprio ritmo. Inspirados pelo conceito de infraordinário de Georges Perec, defendemos um reposicionamento nas práticas de interação com as infâncias, tanto nas escolas quanto fora delas. Em vez de uma pedagogia centrada em grandes narrativas, propomos uma pedagogia das miudezas, que valoriza os pequenos gestos e as sutilezas do cotidiano. Essa abordagem educacional, ao invés de impor um modelo prescritivo, cria um espaço para que as crianças possam experimentar, sentir e construir suas próprias relações de maneira aberta e sensível, garantindo-lhes o direito a uma conexão que fortaleça a afeição, o respeito e a integração com todas as formas de vida. Ao aprender a valorizar o que está próximo e o que é aparentemente insignificante, as crianças são gradualmente conduzidas à construção de uma consciência que se enraíza nas suas vivências diárias e nas interações infraordinárias.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BARROS, Manoel De. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel De. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e polític**a: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. 1. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

CARVALHO, Rodrigo Saballa De. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa De. O infraordinário na docência com crianças na educação infantil. *In:* SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida De [Orgs.]. **Infâncias e docências:** descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-176, 2002.

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Analice (org). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas).** Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 20-33.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. Tempos de infância: linguagem e experiência. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, dez. 2022, p. 01-29. DOI: 10.12957/childphilo.2022.69450

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** neoliberalismo e novas técnicas de poder. Lisboa: Relógio D'água, 2015.

KENSKI, Vani**. Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia:** infância. ALEA, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

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

LUFT, Hedi Maria; RODRIGUES, Anelise de Oliveira; SOUZA FILHO, Adão Eurides de. Mediação pedagógica e amorosidade na educação básica. **Revista Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, v. 19, n. 33, p. 42–55, 2024. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.42-55

PEREC, Georges. **Lo infraordinário.** Buenos Aires: Eterna Cadência, 2013.

ROSA, Hartmut. Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society. **Constellations**, v. 1, n. 1, p. 3-33, 2003.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. Traduzido por Rafael H. Silveira. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico:** a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v.14, n.30, p. 245-260. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Neiss
Mestranda em Educação pela URI - FW. Especialista em Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação Especial pela FAVENI (2024). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fai (2023). Durante a trajetória acadêmica atuou em diversas áreas de pesquisa, participando de grupos de estudo e produzindo diversos materiais abordando principalmente as seguintes temáticas: Prática Pedagógica, Educação, Planejamento, Educação Infantil, Educação Especial, Didática, a Influência do meio natural para o desenvolvimento integral da criança e Educação Ambiental Menor. Possui experiência prática nas áreas de: Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação Especial. Atualmente é docente em cargo efetivo da rede estadual de educação de Santa Catarina. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0535843097535748
E-mail: neissalessandra@gmail.com

Adilson Cristiano Habowski
Pós-doutorando no PPGEdu da Universidade La Salle (CNPq/PDJ). Doutor em Educação (aprovado com louvor e tese indicada ao Prêmio CAPES de melhor Tese – 2023). Participa da Cátedra UNESCO UniTwin - A Cidade que Educa e Transforma. Desde 2022 desempenha a função de Editor Assistente da Revista Educação, Ciência e Cultura [RECC/ISSN 2236-6377]. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas (CNPq), coordenado pelo professor Dr. Cleber Gibbon Ratto (UNILASALLE). Lattes: http://lattes.cnpq.br/2627205889047749
E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

Artigo recebido em 24/01/2025.
Artigo aceito em 20/05/2025.