

REVISTA  
**DIÁLOGO  
EDUCACIONAL**

[periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional](http://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional)



# Desenhando currículos com os tempos da experiência da infância

*Drawing curriculums with the times of childhood experience*

*Diseñar planes de estudio teniendo en cuenta las experiencias de la infancia*

Sammy Lopes <sup>[a]</sup> 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

**Como citar:** LOPES, S. Desenhando currículos com a experiência da infância. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1861-1871, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS08>

## Resumo

O trabalho discute a força educadora das singularidades por meio das quais os currículos da educação infantil ocasionalmente se traçam, de maneira especial, quando acolhem as temporalidades diferenciais que compõem os processos de subjetivação do ser da infância. Desenvolve-se destacando como as modalidades distintivas de tempo, experimentadas pela infância nos referidos processos de subjetivação (principalmente, no que diz respeito ao tempo Kairós e ao tempo Aión), podem desenhar aberturas para produção de movimentos educadores mais pujantes. Como resultado destaca que apesar da tentativa capitalística de controlar as determinações espaço-temporais que conformam os currículos da educação infantil, tentando impor-lhes a predominância/exclusividade do tempo Chrónos e de espaços que predeterminam as possibilidades do movimento; tal vontade de poder não consegue nunca eliminar a coexistência e a potência educadora de temporalidades outras, não dominantes; aptas inclusive a (re) significar os sentidos instituídos dos espaços escolares. Nestes termos, conclui que a influência dos tempos Kairós e Aión - iminentes à singularidade da experiência subjetiva da infância - podem engendrar possibilidades para a composição de currículos mais abertos ao ato de criação de um novo, e não apenas à apropriação do mundo que já existe. O estudo se elabora baseando-se conceitualmente na leitura Deleuzeana de Baruch Spinoza e Henry Bergson, bem como no trabalho de Suely Rolnik e Felix Guattari.

**Palavras-chave:** Currículos. Infância. Tempo.

<sup>[a]</sup> Pós-Doutor em Educação pelo PPGE-UFES, Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Infância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DEDI-FE-UERJ), e-mail: [samwlopes@gmail.com](mailto:samwlopes@gmail.com)

## Abstract

*This paper discusses the educational power of the singularities through which the curriculum of early childhood education are occasionally outlined, especially when it welcome the differential temporalities that compose the processes of subjectivation of the being of childhood. It develops by highlighting how the distinctive modalities of time, experienced by childhood in these processes of subjectivation (especially with regard to Kairós time and Aión time), can create openings for the production of more powerful educational movements. As a result, it highlights that despite the capitalist attempt to control the spatiotemporal determinations that shape early childhood education curriculums, attempting to impose on them the predominance/exclusivity of Chrónos time and of spaces that predetermine the possibilities of movement, such a will to power can never eliminate the coexistence and educational power of other, non-dominant temporalities, capable even of (re)signifying the established meanings of school spaces. In these terms, it concludes that the influence of the Kairós and Aión times—immanent to the singularity of the subjective experience of childhood—can engender possibilities for the composition of curriculums more open to the act of creating something new, and not merely to the appropriation of the world that already exists. The study is conceptually based on Deleuze's reading of Baruch Spinoza and Henry Bergson, as well as the work of Suely Rolnik and Felix Guattari.*

**Keywords:** *Curriculums. Childhood. Time.*

## Resumen

*Este artículo analiza el poder educativo de las singularidades a través de las cuales se configuran ocasionalmente los currículos de educación infantil, especialmente cuando se acogen las temporalidades diferenciales que componen los procesos de subjetivación del ser infantil. Se desarrolla destacando cómo las modalidades temporales distintivas, experimentadas por la infancia en estos procesos de subjetivación (especialmente en relación con el tiempo Kairós y el tiempo Aión), pueden generar oportunidades para la producción de movimientos educativos más poderosos. En consecuencia, se subraya que, a pesar del intento capitalista de controlar las determinaciones espaciotemporales que configuran los currículos de educación infantil, tratando de imponerles la predominancia/exclusividad del tiempo Chrónos y de espacios que predeterminan las posibilidades de movimiento, tal voluntad de poder jamás podrá eliminar la coexistencia y el poder educativo de otras temporalidades no dominantes, capaces incluso de (re)significar los significados establecidos de los espacios escolares. En este sentido, concluye que la influencia de las épocas de Kairós y Aión —inmanente a la singularidad de la experiencia subjetiva de la infancia— puede generar posibilidades para la composición de currículos más abiertos al acto de crear algo nuevo, y no meramente a la apropiación del mundo ya existente. El estudio se basa conceptualmente en la lectura que Deleuze hace de Baruch Spinoza y Henry Bergson, así como en la obra de Suely Rolnik y Félix Guattari..*

**Palabras clave:** *Currículos. Infancia. Tiempo.*

---

## 1. Introdução

O currículo é uma máquina de produção. Isto é, precisa produzir para produzir-se. E o que o currículo produz são as relações educadoras, na mesma medida que as relações educadoras o produzem.

Sob tal energética, o currículo envolve (implica) e se desenvolve (explica-se) no fluxo de uma experiência cujas engrenagens se movem tanto para acolher quanto para transferir potência de vida, conforme um processo dinâmico-cinético que, usualmente, enuncia-se como aprendizagem-ensino.

Dessa forma, quando se evidencia uma causa (ou mesmo um conjunto de causas) como fator (es) determinante (s) para a ocorrência favorável do referido movimento/processo curricular (aprender-ensinar); trata-se sempre de uma opção de natureza político-epistemológica, a qual se compõe e afirma-se em meio a um universo onde outras opções podem se apresentar também como possíveis e apropriadas.

Considera-se assim que, nos termos da sua dimensão micropolítica, os currículos da educação infantil podem ser tomados enquanto verdadeiros planos de constituição sobre os quais o ser da infância busca conceber (sensível, memorial, imaginativa e intelectualmente) um corpo de pensamento e linguagem. Corpo por meio do qual o infante busca expressar certa vontade de potência, ou seja, o ânimo de afirmar a atualidade das suas demandas políticas, éticas, estéticas e intelectuais; e, em função de tal afirmação, realizar o desejo de participar mais ativamente do jogo social de produção do real.

Sob tal ponto de vista, destaca-se a importância política de tomarmos a singularidade dos processos de subjetivação da infância<sup>1</sup>, imanentes à experiência educadora desenhada nos/pelos currículos da Educação Infantil. No sentido de afirmarmos a força educadora da potência de diferenciação inerente a tais processos, ou seja, os distintivos estilos de enunciação do mundo neles rabiscados pelo ser da infância. Uma vez que tal artifício tende a possibilitar que a infância se potencialize mais e melhor para aprender em função da vivência de experiências educadoras abertas às especificidades singulares de suas demandas de vida. Ou seja, abertas à possibilidade não apenas de se conhecer e apropriar-se do mundo que já existe, mas também de se experimentar e figurar outros mundos possíveis- outros estilos de sentir, pensar e pronunciar este mundo.

Eis porque os currículos desenhados nos contextos da educação infantil podem se apresentar enquanto esboços de estilos diferenciais de tessitura do processo educador, na medida em que são traçados, usualmente, sob a influência política das ditas potências de diferenciação ou dos modos singulares de subjetivação de si e do mundo tecidos pelas infâncias. Sobre tudo, porque os processos de constituição subjetiva do ser da infância tendem a rabiscar-se no movimento educador-curricular sob a extensão de relações temporais outras, as quais afrontam a temporalidade inerente aos enquadres do currículo escolar clássico.

É sobre a dita afronta- ou mais especificamente- sobre como tal afronta tende a potencializar o processo educador ao abrir o currículo aos tempos distintivos do ser da infância; que este texto se debruça doravante.

## 2.O acontecimento do tempo

Existem quatro pressupostos teóricos importantes sobre o tempo, a serem destacados no desenvolvimento deste ensaio, a saber:

- (1) qualitativamente existem diferentes modalidades temporais, contudo, apesar da diferença de natureza que as distinguem, tais modalidades coexistem e se complicam dinamicamente;

---

<sup>1</sup> Segundo Rolnik (2006, p. 49 a 54), aos processos de subjetivação conformam os modos por meio dos quais atribuímos sentido ao mundo, segundo a produção de regimes de signos que nos habilitam a desenhar certas imagens do real social. De tal forma, os modos de subjetivação estão diretamente implicados nas políticas de produção do desejo (micropolíticas).

- (2) o tempo é, ele mesmo, um afeto- ou seja, um efeito intensivo que se realiza no encontro dos corpos<sup>2</sup>, provocando um aumento e/ou uma diminuição da potência de ser de tais corpos. Onde se induz que...
- (3) as formas pelas quais as crianças experimentam afetivamente o tempo, influenciam necessariamente os processos de produção de subjetividades que elas tecem e por meio dos quais buscam atribuir sentido a si, ao outro e ao mundo; constituindo as relações ideais-linguageiras que os conectam (noções comuns) e/ou os apartam;
- (4) na tentativa de instituir dispositivos de governo capazes de maximizar o grau de exploração, os sistemas capitalísticos de controle atuam no sentido de capturar e subjugar os processos de subjetivação, limitando desde a infância, dentre outras, as possibilidades de ser do tempo conforme os interesses e necessidades das suas políticas de produção e consumo.

Dito isso- em função de discutir a força educadora dos modos singulares pelos quais os currículos da Educação Infantil ocasionalmente se traçam, quando se autorizam a acolher as potências de diferenciação que compõem os processos de subjetivação do ser da infância; analisa-se, daqui em diante, como as modalidades distintivas de tempo, experimentadas pela infância nos referidos processos de subjetivação, podem desenhar aberturas para rabiscarmos movimentos curriculares-educadores mais e melhor comprometidos politicamente com as demandas artísticas, relacionais, pensantes e linguageiras próprias da infância.

Nesse caminho, tomar-se-á como referência as três diferentes modalidades do tempo, originárias da tradição ocidental, associada à mitologia grega: os tempos *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*. Focando-se, sobretudo, nos modos pelos quais cada um desses tempos se caracteriza, predominantemente, ao privilegiar certa dimensão do real: o atual, o possível e o virtual.

Buscar-se-á com isso possibilitar, mais adiante, uma análise da importância dos referidos aspectos temporais nos processos de produção das subjetividades infantis que compõem e influenciam o desenho dos currículos na Educação Infantil.

## 2.1 As modalidades do tempo

Demonstra-se no cotidiano da vida ordinária que a modalidade cronológica do tempo (*Chrónos*) se impõe sob uma condição relativa de soberania no âmbito da forma escola. Destacadamente, em função de sua associação estratégica com os modos de produção capitalísticos. De maneira que, em tal contexto, tempo *Chrónos* se afirma como...

[...] um tempo que é próprio da vida humana e da ação produtiva, expressa uma concepção de tempo em que a característica predominante é a medida, a quantidade, a duração, ou a extensão de um período. Ele está relacionado com a aceleração dos corpos e dos objetos no mundo. Dito de outra forma, ele trata da possibilidade de matematização da percepção temporal. (Haubert, 2019, p. 61)

Trata-se, portanto, de uma determinação temporal marcada pelas noções de sucessão e de continuidade. Noções essas que tornam possível instituir as ideias de passado, presente e futuro, bem como decalcar sobre tais ideias uma relação de causa e efeito capaz de se exprimir sob a lógica numérica, intrínseca ao artefato cultural designado como *relógio*.

Deste ponto de vista, é preciso referir que o tempo *Chrónos* distingue-se das demais modalidades temporais por caracterizar o real privilegiando, sobretudo, a dimensão do atual; ou seja, os modos objetivos de relação que constituem aquilo que já se encontra concreta e efetivamente dado, instituído ou identificável no instante presente.

<sup>2</sup> Considerando, a partir de Deleuze (2002, p. 23-35), que um corpo pode ser qualquer coisa, isto é, qualquer conjunto de relações de composição: pode ser um animal, um corpo sonoro, uma alma ou uma ideia; pode ser um corpus linguístico, um corpo social, uma cultura ou uma coletividade.

Entretanto, o tempo *Chrónos* (o tempo da vida adulta em geral<sup>3</sup>) e o artifício de previsibilidade/antecipação que instaura para fundar a possibilidade formal de representação do real; não consegue nunca se impor plenamente soberano. Há incômodos e afrontas. Outros planos, dimensões ou modos diferenciais de ser do tempo (como, por exemplo, os tempos distintivos da infância). Modos diferenciais estes que o tempo *Chrónos* não consegue devorar facilmente e que coexistem e se afirmam em interseção.

Rabiscando-se sobre um plano de constituição essencialmente distinto, porém em atravessamento com a temporalidade cronológica, a modalidade do tempo *Kairós* se assevera segundo uma diferença de natureza que a potencializa para individualizar o real a partir dos preceitos da dimensão do possível. Isto é, da expectativa de atualização de algo novo na composição do real, o qual se sucede das relações que, em dado momento crítico, os componentes do atual engendram singularmente entre si sob a influência de certa natureza casual.

A primeira característica do *Kairós*, a ocasião ou oportunidade, é sua raridade, sua singularidade: é passageira, transitória [...] não porque à medida que passam por meio de cada momento ou presente, um após o outro, de maneira regular e irrevogável, mas porque ocorre raramente, repentinamente e, mesmo assim, faz isso furtivamente, disfarçando seus contornos, de modo que não percebemos sua presença mais do que quando ele já se foi. O *Kairós* é a ocasião, e a ocasião é sempre única, fugaz, irrepetível. Isso significa que o *Kairós* nunca está presente: ele sempre pertence ao passado ou ao futuro, o que ainda não chegou ou o que já saiu; o que ainda é iminente ou o que já está ausente; o que está prestes a acontecer ou o que já aconteceu [...] Esta excepcionalidade e transitoriedade do *kairós*, seu caráter elusivo e sua ausência de contornos precisos, revelam-se mais perturbadores caso se leve em conta que ele não afeta apenas o tempo físico, não apenas o tempo psíquico, mas ambos simultaneamente, já que ambos são, na verdade, duas faces do tempo métrico, do *crónos*. O *Kairós* não pertence nem ao domínio externo da natureza nem ao reino interno da alma, mas fica na fronteira entre eles e o destrói, apaga, faz desaparecer, confundindo as circunstâncias externas e disposições internas em uma única estrutura, o físico e o psíquico, o exterior e o interior. O *Kairós* é tanto um estado de coisas quanto uma disposição da alma. [...] (Campillo, 1991, p. 61, apud Haubert, 2019, p. 67)

Nesta perspectiva, o tempo *Kairós* instaura certa oportunidade de ultrapassagem/ruptura com a forma atual do real; abrindo potencialmente a dita atualidade à possibilidade de combinações/conformações (inusitados e extraordinários) que, de modo ocasional e extraordinário, se estabelecem entre componentes do atual.

Trata-se, assim, de um instante singular que guarda ainda certo grau de vinculação com os componentes do atual, mas que, a partir daí, transborda de alguma forma dos moldes das relações de causa e efeito instituídas.

De maneira que a continuidade/sucessão temporal- numericamente balizada nos ponteiros do relógio (e que torna viável representar o real conforme a afirmação incessante de uma identidade para as coisas)- é provisória, precária e parcialmente destituída pela composição de um possível: ou seja, pela elaboração de uma relação singular, rasurada desde os componentes do atual, mas que, inventivamente os ressignifica<sup>4</sup>.

O tempo *Kairós*<sup>5</sup> se configura, assim, como o tempo do instante propício, da abertura do real à possibilidade de atualização de uma conjugação físico-subjetiva distintiva. Nos propiciando ser no mundo segundo estilos mais espontâneos, criativos, fecundos e sensíveis. Entretanto, sendo um tempo fugaz, o tempo *Kairós* tende, naturalmente, a fluir de volta às horas quando a ocasião rabiscada no instante não é, de alguma forma, apreendida.

<sup>3</sup> Tal qual a [...] A ideia da associação entre o deus e o tempo [na mitologia grega], é a noção de que tal como o deus *κρόνος* (*Kronos*) a temporalidade sucessiva [...] atua como um soberano para os homens, e lhe aparece como uma força destruidora que devora sucessivamente a vida, e da qual não se pode escapar em última instância. Ele é também ainda, a noção de um juiz [...], que tudo vê e tudo sabe porque conhece o passado e o futuro e assim é responsável por determinar o que cabe a cada homem. O tempo é o deus soberano. (Haubert, 2019, p. 62).

<sup>4</sup> Tal como as crianças se utilizam, por exemplo, das carteiras e cadeiras da sala de aula para criarem, inventivamente, cenários/contextos específicos para suas brincadeiras.

<sup>5</sup> Segundo Balibar, Büttgen e Cassin (2004), o primeiro significado desta palavra [*Kairós*] estava relacionado com uma ideia espacial, ainda na obra *Iliada*, e referia-se a um ponto mortal de corte onde poderia encontrar-se uma falha na armadura, como o peitoral, dobradiças ou encaixes, e, que uma vez aplicado, resultaria em um golpe mortal (Haubert, 2009, p. 64).

Sobre um plano diferencial do acontecimento, interconexo às duas outras temporalidades referidas, traça-se a terceira modalidade do tempo: o tempo *Aión*. Segundo Alliez (2004), citado por Haubert (2019), é com Platão que a temporalidade *Aión* ganha uma dimensão ilimitada...

[...] passando a ser uma eternidade que não está propriamente no tempo, mas que está fora dele e pode ser inclusive responsável pela geração temporal. [*Aión*] passou a ser a tradução de um modelo de tempo no qual habitava o próprio demiurgo que criou o mundo, que é um ser vivo eterno. (Haubert, 2019, p. 59)

Em uma outra perspectiva, a potência distintiva da temporalidade *Aión* (sua eternidade)<sup>6</sup> se constitui ao delinear o real desde a dimensão do virtual: um acúmulo não linear nem específico de tempo, uma espécie de passado em geral, no qual ocasionalmente somos mergulhados pela força de circunstâncias pré-subjetivas, não para pescar uma memória em particular, datada em um antigo presente; mas sim para pescarmos o oceano inteiro de um todo temporal indistinto.

Logo, a dimensão virtual do real se expressa na forma do acontecimento de certa qualidade especial de memória: comunitária, incomensurável, infinita, comprimida. Qualidade na qual o tempo pode fluir livre de qualquer marcação, isto é, enquanto pura duração/intensidade, enquanto puro fluxo de tempo. Fluxo no qual as durações particulares desaguam e dissolvem-se de si mesmas em um mar de reminiscências nebulosas.

Trata-se, assim, de imagens invisíveis e inaudíveis de memória e de passado, mas que consubstanciam necessariamente a gênese do presente. Uma vez que, sem elas, o atual e as relações que poderão compor o por vir do possível não poderiam se constituir, se ordenar e se reordenar subjetivamente.

Assim, desde a perspectiva singular da dimensão virtual do real, na qual a criança pode traçar relações puramente intuitivas, abstratas e, potencialmente, criadoras (relações estas que se desprendem radicalmente do atual e do possível para se constituírem intensiva, sensível e afetivamente, por exemplo, apenas sob influência do plano da imaginação); o passado e a memória não se configuram mais como entes ou fenômenos substanciais, cujos modos de funcionamento podem ser identificados e definidos formalmente, mas sim como processos dinâmicos que se concebem, essencialmente, sob a natureza ou ordem disforme do acontecimento e do devir<sup>7</sup>.

Esboçados os contornos mais gerais das distintas modalidades de tempo - segundo a tradição ocidental baseada na mitologia grega e conforme as dimensões do real que as ditas temporalidades privilegiam (o atual, o possível e o virtual) - analisa-se na próxima sessão como tais modalidades temporais - afetando os processos de subjetivação das infâncias - afetam, consequentemente, movimentos de produção dos currículos da Educação Infantil.

### 3. O tempo, o currículo e a educação da infância

#### 3.1 O tempo *Chrónos* e a marcha à escolarização

Nos domínios dos modos de subjetivação constituídos sob a influência da temporalidade cronológica (determinante dos enquadres do mundo adulto), os movimentos curriculares desenrolados na Educação Infantil tendem a se apropriar de noções de criança e infância embaraçadas sob o simplismo de um tempo comum. Imprimindo-se, a partir daí, uma natureza instrucionista ao processo educador.

<sup>6</sup> [Segundo a] Tradução do trecho de Platão (2011, p.109): "Como acontece que este é um ser eterno, tentou, na medida do possível, tornar o mundo também ele eterno. Mas acontecia que a natureza daquele ser era eterna, e não era possível ajustá-la por completo ao ser gerado. Então, pensou em construir uma imagem móvel da eternidade, e, quando ordenou o céu, construiu a partir da eternidade que permanece uma unidade, uma imagem eterna que avança de acordo com o número; é aquilo a que chamamos tempo" (Haubert, 2019, p. 59).

<sup>7</sup> Conforme Deleuze (1992, p. 27-47), o acontecimento se configura como experiência sensível que se concebe (informe e imprevisivelmente) no encontro dos corpos entre os distintos graus de intensidade que os efetuam em tal encontro. Deste a experiência do acontecimento, o corpo pode entrar em devir no intervalo de tempo em que, se desprendendo das formas, modelos e padrões instituídos (desterritorialização), **não** chega ainda a constituir outra forma possível (reterritorialização).

Isso porque passamos a privilegiar a experiência enquanto acúmulos sócio-históricos e de evolução dos processos de desenvolvimento biológico, que se expressam/manifestam-se nos modelos culturais e científicos instituídos. Considera-se assim que a criança (para efeito de sua socialização e do seu desenvolvimento intelectual, ético e estético) ainda não possui a necessária vivência ou acúmulo de passado, tomando-se como referência os moldes da dita experiência. De modo que a infância se configuraria, portanto, como uma fase ou estágio da vida dito imaturo, precário, carente.

Dessa maneira, toma-se o passado tão-somente como um amontoamento sócio-histórico e cultural de saberes e valores, produzidos e tornados dominantes em um antigo presente. Passado este no qual a criança- vivendo em um estágio inicial da sua existência (a infância)- deve se apropriar para fins de socializar-se e desenvolver-se de modo a se integrar harmônica e produtivamente às formas, modelos e padrões instituídos.

Sob evidente influência dos modos de funcionamento da temporalidade cronológica, tal dispositivo de constituição dos processos de subjetivação da infância delinea no processo curricular-educador uma imagem de criança como um ser desprovido do essencial; ou seja, incapaz ou em déficit com a sociedade *capitalisticamente* organizada. Isso porque a cultura, as normas de sociabilidade, o entendimento técnico-científico e certa índole sensível, necessariamente, lhe faltariam.

As ditas marcações justificariam, assim, a necessidade de que se elabore e se implemente, o mais rápido possível, currículos aptos a acelerar o processo educador. Isso no sentido de suprir a criança com as competências e habilidades que sua condição natural de carência (infância) demandaria em função de que tais *faltas* pudessem ser celeremente superadas.

Neste caminho, as relações educadoras que então se constituem para engendrar os atos de aprender-ensinar tendem a se traçar sob movimentos curriculares que impõem determinações rigorosas à organização dos espaços, dos tempos e dos modos de atuação docentes/discentes na Educação Infantil. Ainda que se fixe, ao mesmo tempo, certa demanda por uma abordagem pedagógica *ludicamente orientada*.

Baseando-se usualmente em atividades maquiadas de brincantes, tais currículos visam, em última instância (conforme a elaboração e execução de planejamentos didático-pedagógicos rígidos), a informação, transmissão e formalização de conteúdos elementares, capazes de desenvolver as citadas competências e habilidades, definidas como necessárias para cada faixa etária da Educação Infantil; assumindo como referência organizadora as áreas disciplinares do conhecimento científico.

Na aridez do referido contexto, a infância, ela mesma: seus processos, tempos, espaços, experiências, sensibilidades, desejos, afetos e alegrias- imprescindíveis ao devir de suas potências singulares de ser- são postos continuamente em um plano de exclusão. De maneira que, quando as lógicas matemáticas do tempo *Chrónos* passam a determinar a constituição das subjetividades discentes e docentes que engendram os currículos da Educação Infantil, todo o processo educador se volta para uma marcha instrucionista, asfixiante e ininterrupta rumo à antecipação da escolarização.

Surge neste contexto uma questão deveras importante, e muito mais antiga do que imaginamos: Como produzir então currículos *com a infância*? Em outras palavras: Como conceber relações educadoras capazes de engendrar modos de aprender-ensinar que se constituam desde as singularidades que as temporalidades diferenciais, próprias ao ser da infância, fazem desabrochar nos currículos da educação infantil?

### 3.2 O Tempo *Kairós* e a Abertura do Currículo à Dimensão do Possível (ou à produção do comum)

A condição de os modos de subjetivação que constituem o ser da infância diferirem usualmente em natureza dos modos de constituição das subjetividades adultas; isto se dá porque, dentre outras questões, em função de que a infância se permite experimentar o encontro com o mundo segundo temporalidades distintas da cronológica.

Sob o efeito/influência do tempo *Kairós*, o ser da infância pode, ainda que ocasionalmente, infligir aos currículos da Educação Infantil o senso momentâneo do possível, o qual tende a potencializar movimentos curriculares



diferenciais ao instaurar um fluxo temporal aberto às contingências que se desenhavam no acontecimento do encontro infante-mundo.

Isso porque, em função do surgimento de ocorrências críticas - que devem no tempo circunstancial da experiência real desabrochada no dito encontro - o ser infante pode subjetivar-se sob a extensão de imagens-signos singulares que tendem a provocar a intensificação da sua aptidão para a produção simbólica. Instigando-o, por exemplo, a elaborar situações problemáticas únicas, as quais requerem a produção de modos de resolução igualmente originais ou *extra-ordinários*.

Nos termos do tempo *Kayrós*, entende-se que a experiência real do encontro diz respeito a um tempo-espaco...

[...] de passagem, algo como uma superfície sensível [na qual] aquilo que acontece [...] produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos... o sujeito [infante] da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar... [se] a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede...o sujeito [infante] da experiência é sobretudo um espaço [tempo] onde têm lugar os acontecimentos. Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço [tempo] do acontecer, o sujeito [infante] da experiência se define não [somente] por sua atividade, mas [também] por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção [e de alegria], como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Larrosa, 2009, p.19).

Desse modo, é na vivência curricular que nos autorizamos a promover os encontros brincantes das infâncias com o mundo - encontros nos quais a experiência pode vir em alegria - que a temporalidade *Kairós* transmuta o currículo no fluxo de movimento de uma espécie de corredeira caudalosa do tempo. Corredeira esta, cujo deslocamento contínuo, instaura uma abertura, sensível e afetiva no processo de produção dos regimes de signo em meio à experiência da brincadeira livre.

Trata-se de uma abertura, portanto, na qual os acontecimentos objetivos e os processos infantis de subjetivação (ou de produção de sentido) podem se conectar sem os impedimentos formais ou lógico-rationais que, habitualmente, determinam a condição adulta; potencializando-se assim para engendrar sensibilidades, imaginações, memórias, ideias e linguagens outras: inusitadas, diferenciais e potencialmente educadoras.

Na trajetória incerta e aventureira da referida corredeira, os canoístas-infantes precisam estar atentos ao surgimento de possibilidades fortuitas para fazerem uso navegacional das próprias intempéries: perigos, acidentes, seres, fenômenos e objetos surgidos repentinamente no fluxo do seu curso. Tomando-os então conforme as demandas, interesses, necessidades e estilos de vida da própria infância, ou seja, como oportunidades para conceber relações de pensamento e linguagem que os habilitem a permanecerem navegando em busca da produção de um novo.

No corpo de tais experiências, é corriqueiro que as infâncias manipulem componentes concretos-simbólicos já atualizados adotando, contudo, uma postura de desapego ou mesmo de renúncia em relação às formas que os identificam sob a ordem instituída da dimensão atual do real. De maneira que, o tempo *Kairós* caracteriza-se fundamentalmente pela abertura que propicia para que as infâncias possam vivenciar o real, mas isso, segundo possibilidades de modificação e recombinação dos componentes do atual a favor da produção de singularidades advindas da elaboração de uma ordem diferencial e criativa para o ordinário.

Sob tal perspectiva, podemos rabiscar uma imagem de infância que ultrapassa o senso comum que a representa como uma fase ou etapa cronológica da vida: a infância pode ser pensada, então, como processo ou experiência de passagem do atual ao possível (e, potencialmente, como veremos mais adiante, do possível ao virtual). Processo por meio do qual a criança expressa sua capacidade de produzir sensibilidades, regimes de signos, relações ideais, linguagens, problemas e modos de resolução próprios e singulares; afirmando-se, assim, como ser cuja potência se produz no encontro mesmo com o mundo.



De tal modo, os movimentos curriculares desenhados sob a força do tempo *Kairós* podem abrir a ação de educar à influência de subjetividades propriamente infantis. As quais, à sua maneira, buscam rabiscar uma realidade própria de vida e de mundo. Isto, conforme um artifício pensante-linguageiro que se utiliza, sim, dos componentes do atual (mas não para apreendê-los necessariamente tal e qual encontram-se sócio-histórico, cultural e técnico-cientificamente definidos); e sim para produzir relações ou noções comuns que os recombina e os ressignifica sob uma ordem outra, singular-diferencial e, do ponto de vista educador, mais potente<sup>8</sup>.

### 3.3 O Tempo *Aión* e a Abertura do Currículo à Dimensão do Virtual (ou ao conhecimento intuitivo)

Os modos infantis de subjetivação podem a se diferenciar ainda mais singular e potencialmente a partir da experimentação de afetos que nos encontros promovem a passagem do corpo infante ao tempo *Aión*.

Igualmente importante para a efetuação da possibilidade de se produzir currículos ou relações educadoras mais pujantes, tecidos com a força de diferenciação da infância, o tempo *Aión* se configura como uma temporalidade determinada fundamentalmente pela força intensiva de afetos-sensações que, de modo ocasional, arrastam o corpo infante para o puro fluxo de um tempo sem números, característico de uma modalidade mais radical, abstrata e contemplativa de memória-imaginação.

Dessa forma, o tempo *Aión* pode instaurar a possibilidade de constituição de um ato de pensar possuidor em potência de uma força criadora avantajada; isto é, um ato de pensar capaz de desprender-se radicalmente dos contornos formais do instituído e, ao mesmo tempo, de desvincular-se também das afinidades relacionais-intelectivas que caracterizam o ser do possível (produção iminentemente inventiva, mas ainda diretamente associada à manipulação/cominação/ressignificação dos componentes atuais do real).

Na perspectiva subjetiva diferencial aberta pela vivência da temporalidade *Aión*, a imagem da infância pode se compor então como puro processo de experimentação de um devir-criança. Ou seja, como experimentação da passagem do tempo à dimensão virtual do real. Passagem essa que se caracteriza por romper radicalmente com os regimes de signos instituídos pelos modelos de representação. De maneira que a ação de pensar pode se conceber então (intensiva, sensível e afetivamente) como busca pela composição de um ato de criação de um *novo*.

Baseando-se em Deleuze e Guattari (1992), compreende-se que, na dimensão do virtual do real- que distingue a temporalidade *Aión* como determinante de subjetividades tecidas sob um devir-criança; os processos de subjetivação da infância não dependem da possibilidade de se proceder a um resgate objetivista de um passado em particular (específico, localizável e definível), conforme o uso instrumental de uma memória seletiva/fotográfica. De modo mais decisivo, os ditos processos de subjetivação produzem regimes de signos conformados sob a influência de forças de natureza intensiva, afetiva, desejantes e, portanto, sensivelmente determinadas.

De forma que tal modalidade de produção das subjetividades infantis só pode se constituir conforme o caráter fortuito, aleatório e contingente de uma combinação de componentes intensos que desencadeiam e fazem expandir uma modalidade extrema e diferencial de memória, a qual imerge o corpo infante em um passado indistinto, comprimido e integral.

Assim, a própria imagem de criança pode ser igualmente ressignificada: não se trata mais de um ser incapaz (*tempo Chronos*) ou de um ser com potência relacional/interativa de entendimento (temporalidade *Kairós*); mas sim como ser da própria experiência: das sensações, da memória afetiva, da imaginação, enfim, da potência de produção de um ato de criação no pensamento.

---

<sup>8</sup> No difícil terreno educacional, os mecanismos capitalísticos de captura das subjetividades dissonantes tendem a se efetuar constantemente. Subsistem, por exemplo, investimentos que, de fato, procuram abrir o currículo à experiência e aos modos infantis de subjetivação (constituídos sob a influência do tempo *Kairós*); contudo, isto acontece de modo muito parcial e provisório. Pois, rapidamente se reapropriam e desconfiguram a experiência sob uma rede de imperativos didáticos-pedagógicos de teor cognitivista.

Nestes termos, a ação de aprender se apresentaria também renovada enquanto um processo diferencial de busca por uma qualidade singular de entendimento: uma busca que parte e se desenvolve conforme exercitações de natureza artística que só podem pronunciar-se no pensamento-linguagem sob o esboço de um movimento de criação de um novo. Trata-se, portanto, da elaboração de compreensões extraordinárias, apenas plausíveis de serem concebidas desde o contexto virtual do devir-criança que desencadeia uma experiência intensiva de pensamento<sup>9</sup>.

Em síntese: (a) apesar de estarem intrinsecamente complicadas, as distintas modalidades temporais - *Chrónos*, *Kairós* e *Aión* - guardam entre si diferenças de natureza intratáveis; (b) tais temporalidades tendem a influenciar diferentemente os processos de subjetivação das infâncias; (c) de maneira que a forma como o tempo afeta os ditos processos de subjetivação reflete-se naturalmente sobre a produção das relações educadoras ou dos curriculares na Educação Infantil. Dito isso, retorna-se à questão original, anteriormente colocada, mas então... Como compor currículos *com* as infâncias, isto é, com as forças de diferenciação que as constituem subjetiva e diferencialmente? Por que se intui que tais currículos se configurariam como mais potentes para a educação da criança?

## 4. Os tempos da infância e o sentido da aprendizagem

Ainda que a modalidade do tempo *Chrónos* também se componha, evidentemente, como parte integrante da vivência infante, o que melhor potencializa as relações educadoras tecidas nos/pelos currículos da Educação Infantil são os modos de subjetivação produzidos sob a influência dos tempos *Kairós* e *Aión*.

Isso porque o corpo infante, sob influência das ditas temporalidades, buscará aprender rascunhando movimentos de natureza, essencialmente, sensível-afetiva e desejante; os quais tendem a produzir processos memoriais, imaginativos, intelectivos e linguageiros mais complexos, sofisticados e criativos. Demandando, assim, certa abertura dos currículos à produção de regimes de signos singulares, os quais possam expressar os modos diferenciais pelos quais as relações infância-mundo estão a ser traçadas no acontecimento da experiência do encontro.

De modo que, sob tal modalidade intensiva e aberta de experiência curricular-aprendente (possível de ser causada sob a influência das temporalidades *Kairós* e *Aión*), o corpo infante pode eleger os pontos notáveis de certo objeto de entendimento, rabiscar relações primárias entre tais pontos e testá-las em referência ao corpo próprio. E, então, arriscar-se a constituir uma noção comum primária, materializar as diferenças no corpo de um problema, bem como esboçar modos elementares de resolução... mais ou menos inexatos, mais ou menos adequados, mais ou menos férteis e criativos.

De forma que, quando liberadas das determinações cronológicas que reafirmam os regimes de representação do real (os quais dominam os espaços-tempos da escolarização), as infâncias podem buscar desenhar uma imagem privilegiada e singular dos seus entendimentos diferenciais de mundo. Movimento este que multiplica a força do processo educador por se expressar enquanto potência de criação.

De modo que os tempos da brincadeira livre se afirmam, sob tal perspectiva, como verdadeiros planos de constituição que viabilizam ao corpo infante exercer o seu direito subjetivo de enunciação; ou seja, o direito de atribuir sentidos propriamente infantis às coisas deste mundo, de elaborar os próprios problemas e modos de resolução. Movimento esse que já se configura, ele mesmo, como um artifício aprendente fundamental, a partir do qual outros desdobramentos educadores podem (e devem) desenrolar-se.

Em todo caso, as aprendizagens baseadas na compreensão objetiva do atual (determinado pelo tempo *Chrónos*), isto é, na apreensão do mundo que já existe; não deixaria de se configurar como imperiosa. Todavia, não como fim em si mesmo, mas sim enquanto meio de produção que viabilizasse às infâncias desenvolver a brincadeira conforme a originalidade de suas demandas sensíveis.

---

<sup>9</sup> Em Uma grande contadora de histórias (2011): “[...] E então foi merecido para o leão, porque ele não tinha mais poderes, e daí o poder foi para o hipopótamo, mas o hipopótamo era alérgico à magia.”

Nestes termos, a finalidade primordial da educação da infância recairia então sobre a necessidade de mover processos educadores mais potentes, mais comunitários, participativos e igualitários<sup>10</sup>. Uma vez que, no âmbito de tais currículos, desenhados com os tempos da infância, aprender se caracterizaria essencialmente por uma busca movida pelo desejo de ser, porquanto o corpo infante, naturalmente, deseja ser em potência.

## Referências

- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Conversações**. Tradução de Peter Pal Pébart. São Paulo, SP: Brasiliense, 2005a.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005b.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Tradução de Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Espinoza: Filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnesse, Paris. 1988-1989. Disponível em: <[www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/abc.prn.pdf](http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/abc.prn.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2011.
- HAUBERT, Laura Elizia. Apontamentos sobre a questão do tempo na grécia: *καίρος, χρόνος e αἰών*. **Prometheus - Journal of Philosophy**, [S. l.], v. 11, n. 31, 2019. DOI: 10.52052/issn.2176-5960.pro.v11i31.10676. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/10676>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Experiencia y alteridade em educación**. Org.: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2009. Trad. Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes.
- Autor; CARVALHO, J. M. Os currículos da educação infantil e o problema da experiência. *eCurriculum*, v. 23, p. 1-29, jan/dez, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2025v23e68770>. Acesso em: 22 de jun. 2025.
- Autor. **Como criar para si um corpo aprendente? Ou, o que se passa entre o desejo, o pensamento e o tempo em uma educação para a potência**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- ROLNIK, Suely; GUATARRI, Felix. **Micropolíticas-Cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Uma grande contadora de histórias**, 2011. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Bruna Pacheco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7W4VtK62JBw>. Acesso em: 20 jan. 2022.

---

**Editor Responsável:** Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

**Recebido/Received:** 20.07.2025 / 07.20.2025

**Aprovado/Approved:** 08.10.2025 / 10.08.2025

---

<sup>10</sup> Igualitário diz respeito à ausência de qualquer determinação capaz de atribuir algum status de superioridade a certo estilo de sensibilidade, postura ética ou modalidade de pensamento.