



AFFIDAVIT OF TRANSLATION ACCURACY

Order ID: 79594575-bee2-4d48-ba7a-553cc6bb4cf0

I, RENATA D. M. CARVALHO, Professional Translator, on behalf of YELLOWLING, hereby certify that this is a true and accurate translation from PORTUGUESE into ENGLISH of the original document(s). I also certify that I am fluent in both above-mentioned languages and that the translation was carried out according to the best of my knowledge and belief.

This is to certify the correctness of the translation only. We do not guarantee that the original is a genuine document or that the statements contained in the original document are true. Furthermore, YELLOWLING assumes no liability for the way in which the translation is used by the customer or any third party, including end-users of the translation.

Renata D. M. Carvalho

October 21, 2025

Designing curricula with the times of childhood experience

Drawing curriculums with the times of childhood experience

Abstract

The paper discusses the educational power of singularities through which early childhood education curricula are occasionally outlined, especially when they embrace 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 subjectivation processes (mainly, regarding 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 curricula, trying 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 Kairós and Aión times—immanent to the singularity of the subjective experience of childhood—can engender possibilities for the composition of curricula 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.

Abstract

This paper discusses the educational power of the singularities through which the curriculum of early childhood education are occasionally outlined, especially when it welcomes 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.

Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025

1

Article title in the first language

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.

1. Introduction

The curriculum is a machine for production. That is, it needs to produce in order to produce itself. And what the curriculum produces are educational relationships, to the same extent that educational relationships produce it.

Under such energetic conditions, the curriculum involves (implies) and develops (explains itself) in the flow of an experience whose gears move both to embrace and to transfer life power, according to a dynamic-kinetic process that is usually articulated as learning-teaching.

Thus, when a cause (or even a set of causes) is highlighted as a determining factor for the favorable occurrence of the referred movement/process of the curriculum (learning-teaching); it is always a choice of a political-epistemological

nature, which is composed and asserted amidst a universe where other options can also appear as possible and appropriate.

It is considered that, in terms of its micropolitical dimension, early childhood education curricula can be taken as true plans of constitution upon which the being of childhood seeks to conceive (sensitive, memorial, imaginative, and intellectually) a body of thought and language. A body through which the child seeks to express a certain will of power, that is, the spirit to affirm the actuality of their political, ethical, aesthetic, and intellectual demands; and, based on such affirmation, to realize the desire to participate more actively in the social game of producing the real.

From such a point of view, the political importance of acknowledging the singularity of the processes of childhood subjectivation¹ emerges, inherent to the educational experience designed in/by the curricula of Early Childhood Education. In the sense of affirming the educational power of the differentiation potential inherent to such processes, that is, the distinctive styles of enunciation of the world scribbled by the being of childhood. Since such an artifice tends to enable childhood to enhance itself more and better to learn based on the experience of educational experiences open to the singular specificities of their life demands. That is, open to the possibility not only of knowing and appropriating the world that already exists but also of experiencing and envisioning other possible worlds - other styles of feeling, thinking, and pronouncing this world.

¹ According to Rolnik (2006, p. 49 to 54), subjectivation processes shape the ways in which we assign meaning to the world, according to the production of regimes of signs that enable us to sketch certain images of social reality. Thus, the modes of subjectivation are directly implicated in the politics of production of desire (micropolitics).

Rev. Dialogue Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025

2

Article title in the first language

This is why curricula designed within early childhood education contexts can present themselves as drafts of differential styles of weaving the educational process, as they are usually outlined under the political influence of the said powers of differentiation or the singular modes of self-subjectivation woven by childhoods. Above all, because the processes of subjective constitution of the being of childhood tend to be scribbled in the educational-curricular movement under the extension of other temporal relations, which confront the temporality inherent to the frameworks of the classical school curriculum.

It is about the mentioned confrontation - or more specifically - about how such confrontation tends to potentiate the educational process by opening the curriculum to the distinctive times of being of childhood; that this text delves henceforth.

2. The occurrence of time

There are four important theoretical assumptions about time, to be highlighted in the development of this essay, namely:

(1) qualitatively there are different temporal modalities, however, despite the nature difference that distinguishes them, such modalities coexist and dynamically complicate;

(2) time is, in itself, an affection - that is, an intensive effect that occurs in the encounter of bodies², causing an increase and/or decrease in the potency of being of such bodies. Hence it is induced that...

(3) the ways in which children affectively experience time necessarily influence the processes of production of subjectivities that they weave and through which they seek to attribute meaning to themselves, to others, and to the world; constituting the ideal-linguistic relationships that connect them (common notions) and/or separate them;

(4) in the attempt to institute governing devices capable of maximizing the degree of exploitation, capitalist control systems act to capture and subjugate the processes of subjectivation, limiting since childhood, among others, the possibilities of being of time according to the interests and needs of their production and consumption policies.

That being said - in order to discuss the educational strength of the singular modes by which early childhood education curricula are occasionally drawn, when they allow themselves to embrace the powers of differentiation that compose the processes of subjectivation of the being of childhood; it is analyzed, from here on, how the distinctive modalities of time, experienced by childhood in the referred subjectivation processes, can

² Considering, based on Deleuze (2002, p. 23-35), that a body can be anything, that is, any set of relational compositions: it can be an animal, a sound body, a soul, or an idea; it can be a linguistic corpus, a social body, a culture, or a collectivity.

Rev. Dialogue Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025

3

Article title in the first language

draw openings for us to sketch more and better politically committed educational-curricular movements with the artistic, relational, thoughtful, and linguistic demands inherent to childhood.

In this path, reference will be made to three different modalities of time, originating from the Western tradition, associated with Greek mythology: the times *Chrónos*, *Kairós*, and *Aión*. Focusing primarily on the ways in which each of these times is characterized, predominantly, by privileging a certain dimension of the real: the actual, the possible, and the virtual.

This aims to enable, further on, an analysis of the importance of the aforementioned temporal aspects in the processes of production of infant subjectivities that compose and influence the design of curricula in Early Childhood Education.

2.1 The modalities of time

It is demonstrated in the everyday life of ordinary life that the chronological modality of time (*Chrónos*) imposes itself under a relative condition of sovereignty within the school form. Notably, due to its strategic association with capitalist modes of production. So that, in such a context, time *Chrónos* asserts itself as...

[...] a time that belongs to human life and productive action, expresses a conception of time in which the predominant characteristic is measure, quantity, duration, or the extent of a period. It is related to the acceleration of bodies and objects in the world. In other words, it deals with the possibility of mathematizing temporal perception. (Haubert, 2019, p. 61)

Thus, it is a temporal determination marked by the notions of succession and continuity. Notions that make it possible to establish the ideas of past, present, and future, as well as to imprint on such ideas a cause-and-effect relationship capable of expressing itself under the numerical logic, intrinsic to the cultural artifact designated as clock.

From this point of view, it should be mentioned that time *Chrónos* differs from the other temporal modalities by characterizing the real by primarily privileging the dimension of the actual; that is, the objective modes of relationship that constitute what is already concretely and effectively given, instituted, or identifiable at the present moment.

However, time *Chrónos* (the time of adulthood in general ³) and the artifice of predictability/anticipation that it establishes to fund the formal possibility of representation of the real; can never

³ Just like the [...] The idea of the association between god and time [in Greek mythology], is the notion that just as the god *Krónoç* (*Kronos*) the successive temporality [...] acts as a sovereign for men, and appears to him as a destructive force that devours successively life, and of which one cannot

Article title in the first language

fully impose sovereign. There are discomforts and affronts. Other plans, dimensions, or differential modes of being of time (such as, for instance, the distinctive times of childhood). These differential modes that the time *Chrónos* cannot easily devour and that coexist and assert themselves in intersection.

Sketching itself on a plane of essentially distinct constitution, yet intersecting with chronological temporality, the modality of time *Kairós* asserts itself according to a difference in nature that empowers it to individualize the real based on the precepts of the dimension of the possible. That is, the expectation of actualizing something new in the composition of the real, which succeeds from the relationships that, at a critical moment, the components of the actual engender uniquely among themselves under the influence of a certain casual nature.

The first characteristic of *Kairós*, the occasion or opportunity, is its rarity, its uniqueness: it is fleeting, transitory [...] not because as they pass through each moment or present, one after the other, regularly and irrevocably, but because it occurs rarely, suddenly and, even so, does so furtively, disguising its contours, so that we do not perceive its presence more than when it has already gone. *Kairós* is the occasion, and the occasion is always unique, fleeting, unrepeatable. This means that *Kairós* is never present: it always belongs to the past or the future, what has not yet arrived or what has already left; what is still imminent or what is already absent; what is about to happen or what has already happened [...] This exception and transience of the *Kairós*, its elusive character and its absence of precise contours, reveal themselves more disturbing if considering that it affects not only physical time, not only psychic time, but both simultaneously since both are, in fact, two faces of metric time, of *chronos*. *Kairós* belongs neither to the external domain of nature nor to the internal realm of the soul but lies on the border between them and destroys it, erases, makes it disappear, confusing the external circumstances and internal dispositions into a single structure, the physical and the psychic, the exterior and the interior. *Kairós* is both a state of things and a disposition of the soul. [...] (Campillo, 1991, p. 61, apud Haubert, 2019, p. 67)

From this perspective, time Kairós instills a certain opportunity for surpassing/breaking with the current form of the real; potentially opening the said actuality to the possibility of combinations/conformations (unusual and extraordinary) that, in an occasional and extraordinary way, establish themselves among components of the actual.

It is thus a singular moment that still holds a certain degree of connection with the components of the actual, but that, from there, overflows in some way from the molds of the established cause-and-effect relationships.

So that the continuity/succession of time - numerically marked in the hands of the clock (which enables to represent the according to the incessant affirmation of an identity for things) - is provisional, precarious, and partially destitute by the composition of a possible: that is, by the

ultimately escape. It is also still the notion of a judge [...], who sees everything and knows everything because he knows the past and the future and is thus responsible for determining what belongs to each man. Time is the sovereign god. (Haubert, 2019, p. 62).

Rev. Dialogue Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025

5

Article title in the first language

elaboration of a singular relationship, scratched from the components of the actual, but that, inventively resignifies them 4.

Time Kairós 5 thus configures as the time of the opportune moment, of the opening of the real to the possibility of actualizing a distinctive physical-subjective conjunction. Allowing us to be in the world according to styles that are more spontaneous, creative, fruitful, and sensitive. However, being a fleeting time, time Kairós tends, naturally, to flow back to the hours when the occasion sketched in the instant is not somehow apprehended.

On a differential plane of occurrence, interconnected with the two other referenced temporalities, the third modality of time is outlined: the time Aión. According to Alliez (2004), cited by Haubert (2019), it is with Plato that the temporality Aión gains an unlimited dimension...

[...] becoming an eternity that is not properly in time but is outside of it and may even be responsible for generating time. [Aión] became the translation of a model of time in which the very demiurge who created the world, is an eternal living being. (Haubert, 2019, p. 59)

From another perspective, the distinctive power of the temporality Aión (its eternity) 6 is constituted by delineating the real from the dimension of the virtual: a non-linear and non-specific accumulation of time, a kind of past in general, in which we are occasionally immersed by the force of pre-subjective circumstances, not to fish for a particular memory dated in an old present; but instead to fish the entire ocean of an indistinct totality of time.

Thus, the virtual dimension of the real expresses itself in the form of the occurrence of a certain quality of memory: communal, immeasurable, infinite, compressed. A quality in which time can flow free of any marking, that is, while pure duration/intensity, while pure flow of time. A flow in which particular durations empty themselves into a sea of nebulous reminiscences.

4 Just as children use, for instance, the desks and chairs in the classroom to creatively create specific scenarios/contexts for their play.

5 According to Balibar, Buttgen, and Cassin (2004), the first meaning of this word [Kairós] was related to a spatial idea, still in the work Iliad, and referred to a mortal cutting point where a flaw in armor could be found, such as the breastplate, hinges, or joins, and that once applied would result in a lethal blow (Haubert, 2009, p. 64).

6 [According to the] Translation of the excerpt from Plato (2011, p.109): "As this is an eternal being, it tried, as far as possible, to make the world eternal as well. But it happened that the nature of that being was eternal, and it was not possible to adjust it completely to the generated being. So, he thought of constructing a mobile image of eternity, and when he ordered the heavens, he constructed from eternity a unit, an eternal image that progresses according to number; that is what we call time" (Haubert, 2019, p. 59).

Rev. Dialogue Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025

6

Article title in the first language

These are thus invisible and inaudible images of memory and past, but which necessarily substantiate the genesis of the present. Since, without them, the actual and the relationships that may compose the future of the possible could not constitute themselves, order, and reorder subjectively.

Thus, from the singular perspective of the virtual dimension of the real, in which the child can draw purely intuitive,

abstract, and potentially creative relationships (relationships that detach radically from the actual and the possible to be constituted intensively, sensitively, and affectively, for example, merely under the influence of the plane of imagination); the past and memory do not configure anymore as substantial entities or phenomena, whose modes of functioning can be identified and defined formally, but rather as dynamic processes that are conceived essentially under the nature or disordered order of occurrence and becoming ⁷ .

Outlined are the more general contours of distinct modalities of time - according to the Western tradition based on Greek mythology and according to the dimensions of the real that these temporalities privilege (the actual, the possible, and the virtual) - it will be analyzed in the next session how such temporal modalities - affecting the processes of subjectivation of childhoods - consequently affect movements of production of early childhood education curricula.

3. Time, curriculum, and childhood education

3.1 The time *Chrónos* and the march to schooling

In the domains of the modes of subjectivation constituted under the influence of chronological temporality (determining the frames of the adult world), the curriculum movements unfolded in Early Childhood Education tend to appropriate notions of child and childhood entangled under the simplism of a common time. Thus imprinting an instructionist nature on the educational process.

This is because we have come to privilege experience as socio-historical accumulations and the evolution of biological development processes, which express/manifest in the established cultural and scientific models. It is thus considered that the child (for the purposes of their socialization and intellectual, ethical, and aesthetic development) does not yet possess the necessary experience or accumulation of the past,

⁷ According to Deleuze (1992, pp. 27-47), the event is configured as a sensitive experience conceived (informally and unpredictably) in the encounter of bodies among the different degrees of intensity that effect them in such encounters. From the experience of the event, the body can enter into becoming in the interval of time in which, detaching from instituted forms, models, and patterns (deterritorialization), it does not yet constitute another possible form (reterritorialization).

Rev. Dialogue Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025

7

Article title in the first language

as a reference the molds of the said experience. So that childhood would be configured, therefore, as a phase or stage of life said to be immature, precarious, needy.

In this way, the past is taken merely as a socio-historical and cultural accumulation of knowledge and values, produced and rendered dominant in an old present. In this past, the child - living in an initial stage of their existence (childhood) - must appropriate themselves in order to socialize and develop to integrate harmoniously and productively into the established standards, models, and patterns.

Under the evident influence of the modes of operation of chronological temporality, such a device for constituting the processes of subjectivation of childhood delineates in the educational curriculum an image of the child as an entity devoid of the essential; that is, incapable or in deficit with the capitalistically organized society. This is because culture, norms of sociability, technical-scientific understanding, and certain sensitive nature would necessarily be lacking.

These said markings would thus justify the need for the elaboration and implementation, as quickly as possible, of curricula capable of accelerating the educational process. This in the sense of supplying the child with the competencies and skills that their natural condition of need (childhood) would demand so that such shortcomings could be swiftly overcome.

In this path, the educational relationships that then constitute themselves to engender the acts of learning-teaching tend to be traced under curricular movements that impose rigorous determinations on the organization of spaces, times, and modes of action by teachers/students in Early Childhood Education. Even as it establishes, at the same time, a certain demand for a pedagogical approach playfully oriented.

Typically based on activities disguised as games, such curricula ultimately aim (according to the elaboration and execution of rigid didactic-pedagogical planning) at the information, transmission, and formalization of elementary contents capable of developing the aforementioned competencies and skills, defined as necessary for each age group in Early Childhood Education; taking the disciplinary areas of scientific knowledge as the organizing reference.

In the aridity of the mentioned context, childhood itself: its processes, times, spaces, experiences, sensitivities, desires, affections, and joys - essential for the becoming of its singular powers of being - is continuously placed in a plane of exclusion. So that, when the mathematical logics of time *Chrónos* begin to determine the constitution of the subjectivities of both students and teachers that engender the

Article title in the first language

curricula of Early Childhood Education, the entire educational process turns towards an instructionist, suffocating, and unbroken march towards the anticipation of schooling.

In this context, a truly important question arises, one much older than we can imagine: How to produce curricula with childhood? In other words: How to conceive educational relationships capable of generating modes of learning-teaching that are constituted from the singularities that the differential temporalities, unique to the being of childhood, cause to bloom in the curricula of early childhood education?

3.2 The Time Kairós and the Opening of the Curriculum to the Dimension of the Possible (or to the production of the common)

The condition of the modes of subjectivation that constitute the being of childhood usually differ in nature from the modes of constitution of adult subjectivities; this occurs because, among other issues, childhood allows itself to experience the encounter with the world according to different temporalities from the chronological.

Under the effect/influence of time Kairós, the being of childhood can, even if occasionally, inflict upon the curricula of Early Childhood Education the momentary sense of the possible, which tends to enhance differential curricular movements by establishing a temporal flow open to the contingencies that unfold in the encounter between the child and the world.

This is because, due to the emergence of critical occurrences - that become in the circumstantial time of the real experience blossomed in the said encounter - the child can subjectivize under the extension of singular image-signs that tend to provoke the intensification of their ability for symbolic production. Instigating them, for example, to develop unique problematic situations, which require the production of equally original or extraordinary modes of resolution.

In terms of time Kairós, it is understood that the real experience of the encounter refers to a time-space...

[...] of passage, something like a sensitive surface [in which] what happens [...] produces some affects, inscribes some marks, leaves some traces, some effects... the subject [child] of the experience is a point of arrival, a place to which things arrive, like a place that receives what arrives and that, by receiving, gives it place... [if] the experience sounds like "what happens to us, what occurs to us... the subject [child] of the experience is above all a space [time] where events take place. In any case, whether as a territory of passage, whether as a place of arrival or as a space [time] of happening, the subject [child] of the experience is defined not [only] by their activity but [also] by their passivity, by their receptivity, by their availability, by their openness. However, this is a passivity prior to the opposition between active and passive, a passivity made of passion, of suffering, of patience, of attention [and

Article title in the first language

of joy], as a primary receptivity, as a fundamental availability, as an essential openness. (Larrosa, 2009, p.19).

Thus, it is in the curricular experience that we authorize ourselves to promote the playful encounters of childhood with the world - encounters in which experience can become joy - that the temporality Kairós transmutes the curriculum into the flow of movement of a kind of torrential current of time. This current, whose continuous displacement, establishes an opening, sensitive and affective in the process of producing regimes of sign amid the experience of free play.

It is therefore an opening, in which the objective events and the infantile processes of subjectivation (or meaning-making) can connect without the formal or logical-rational hindrances that habitually determine the adult condition; thus enhancing the capacity to engender sensitivities, imaginations, memories, ideas, and other languages: unusual, differential, and potentially educational.

In the uncertain and adventurous trajectory of the mentioned current, the infant canoeists need to remain attentive to the emergence of fortuitous possibilities to navigate their own storms: dangers, accidents, beings, phenomena, and objects that suddenly arise in the flow of their course. Taking them then according to the demands, interests, needs, and styles of life of childhood itself, that is, as opportunities to conceive thought and language relationships that enable them to continue navigating in search of producing a new.

In the body of such experiences, it is common for children to manipulate already actualized concrete-symbolic components while adopting a posture of detachment or even renunciation regarding the forms that identify them under

the established order of the current dimension of the real. Thus, the time Kairós is fundamentally characterized by the opening it provides for childhood to experience the real, but this, according to possibilities of modification and recombination of components of the current in favor of producing singularities arising from the establishment of a differential and creative order for the ordinary.

From this perspective, we can sketch an image of childhood that surpasses the common sense that represents it as a phase or chronological stage of life: childhood can then be thought of as a process or experience of passage from the current to the possible (and, potentially, as we will see later, from the possible to the virtual). A process through which the child expresses their capacity to produce sensitivities, regimes of signs, ideal relationships, languages, problems, and singular modes of resolution; thus asserting themselves as beings whose power is produced in the very encounter with the world.

Rev. Dialogue Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025

10

Article title in the first language

Thus, the curricular movements designed under the force of time Kairós can open the act of educating to the influence of genuinely child subjectivities. Which, in their own way, seek to sketch the reality of life and the world. This is in accordance with a thinking-linguistic artifice that utilizes, indeed, the components of the current (but not to necessarily grasp them exactly as they are socio-historically, culturally, and technically-scientifically defined); but to produce common relationships or notions that recombine and resignify them under another, singular-differential order and, from the educator's point of view, more potent.

3.3 The Time Aión and the Opening of the Curriculum to the Dimension of the Virtual (or to intuitive knowledge)

Child subjectivity modes can differentiate even more singularly and potentially through the experimentation of affects that in encounters promote the passage of the child body to the time Aión.

Equally important for the realization of the possibility of producing more powerful curricula or educational relationships, woven with the force of differentiation of childhood, time Aión presents itself as a temporality fundamentally determined by the intensive force of affect-sensations that, occasionally, drag the child body into the pure flow of a time without numbers, characteristic of a more radical, abstract, and contemplative modality of memory-imagination.

Thus, time Aión can establish the possibility of constituting an act of thinking with a power of a superior creative force; that is, an act of thinking capable of radically detaching itself from the formal contours of the instituted and at the same time disassociating itself from the relational-intellectual affinities that characterize the being of the possible (imminently inventive production, but still directly associated with the manipulation/composition/resignification of the current components of the real).

From the differential subjective perspective opened by the experience of temporality Aión, the image of childhood can then be composed as a pure process of experimentation of a becoming-child. That is, as an experimentation of the passage from time to the virtual dimension of the real. This passage is characterized by radically breaking with the regimes of signs instituted by models of representation. So that the action of thinking can then be conceived (intensive, sensitive, and affectively) as a search for the composition of an act of creation of a new.

8 In the difficult educational terrain, the capitalistic mechanisms of capturing dissonant subjectivities tend to be constantly enacted. There remain, for instance, investments that actually seek to open the curriculum to the experience and the infant modes of subjectivation (constituted under the influence of time Kairós); however, this happens in a very partial and provisional manner. Because they quickly re-appropriate and reconfigure the experience under a network of didactic-pedagogical imperatives with a cognitive nature.

Rev. Dialogue Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025

11

Article title in the first language

Based on Deleuze and Guattari (1992), it is understood that, in the dimension of the virtual of the real - which distinguishes temporality Aión as determinant of subjectivities woven under a becoming-child; the processes of subjectivation of childhood do not depend on the possibility of conducting an objectivist rescue of a particular past (specific, locatable and definable), according to the instrumental use of a selective/photographic memory. More decisively, the said processes of subjectivation produce regimes of signs conformed under the influence of forces of an intensive, affective, desiring nature and, therefore, sensitively determined.

So that this modality of producing subjectivities in childhood can only constitute itself according to the fortuitous, random, and contingent character of a combination of intense components that trigger and expand an extreme and differential modality of memory, which immerses the child body in an indistinct, compressed, and integral past.

Thus, the very image of the child can also be resignified: it is no longer a being incapable (Chrónos time) or a being with relational/interactivity potential for understanding (Kairos temporality); but rather as the being of the experience itself: of sensations, of affective memory, of imagination, in short, of the power to produce an act of creation in thought.

In these terms, the action of learning would also present itself renewed as a differential process in search of a singular quality of understanding: a search that starts and develops according to exercises of an artistic nature that can only express themselves in thought-language under the draft of a movement of creating something new. It concerns, therefore, the elaboration of extraordinary understandings, only plausibly conceived from the virtual context of the becoming-child that triggers an intensive experience of thought.

In summary: (a) although the distinct temporal modalities - Chrónos, Kairós, and Aión - are intrinsically complicated, they maintain differences of unmanageable nature among themselves; (b) such temporalities tend to influence the processes of subjectivation of childhood differently; (c) in such a way that the way time affects the aforementioned processes of subjectivation naturally reflects on the production of educational relationships or curricula in Early Childhood Education. That said, we return to the original question, previously posed, but then... How to compose curricula with childhood, that is, with the forces of differentiation that constitute them subjectively and differentially? Because it is intuited that such curricula would be configured as more potent for the education of the child?

9 In A Great Storyteller (2011): "[...] And then it was deserved for the lion, because he had no more powers, and then the power went to the hippopotamus, but the hippopotamus was allergic to magic."

Rev. Dialogue Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025

12

Article title in the first language

4. The Times of Childhood and the Meaning of Learning

Even though the modality of Chrónos time also composes, evidently, as an integral part of infant experience, what better enhances the educational relationships woven in/by the curricula of Early Childhood Education are the modes of subjectivation produced under the influence of the Kairós and Aión times.

This is because the child body, under the influence of the said temporalities, will seek to learn by sketching movements of a nature, essentially, sensitive-affective and desiring; which tend to produce more complex, sophisticated, and creative memorial, imaginative, intellectual, and linguistic processes. Thus demanding a certain openness of curricula to the production of singular regimes of signs, which can express the differential ways in which childhood-world relationships are being drawn in the occurrence of the experience of the encounter.

So that, under such an intensive and open modality of curricular-learning experience (possible to be caused under the influence of the temporalities Kairós and Aión), the child body can elect the notable points of a certain object of understanding, sketch primary relationships among such points and test them in relation to their own body. And, then, venture to constitute a primary common notion, materialize the differences in the body of a problem, as well as outline elementary modes of resolution... more or less inaccurate, more or less adequate, more or less fertile and creative.

In such a way that, when liberated from the chronological determinations that reinforce the regimes of representation of the real (which dominate the spaces-times of schooling), childhoods can seek to draw a privileged and singular image of their differential understandings of the world. This movement multiplies the force of the educational process as it expresses itself as the power of creation.

Thus, the times of free play assert themselves, under such a perspective, as true constitutive plans that enable the child body to exercise its subjective right of enunciation; that is, the right to attribute childlike meanings to the things of this world, to elaborate their own problems and modes of resolution. This movement is already configured, itself, as a fundamental learning artifice, from which other educational developments can (and should) unfold.

In any case, learnings based on the objective understanding of the current (determined by Chrónos time), that is, on the apprehension of the world that already exists; would not cease to configure as imperative. However, not as an end in itself, but as a means of production that enables childhoods to develop play according to the originality of their sensitive demands.

Rev. Dialogue Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025

13

Article title in the first language

In these terms, the primary aim of early childhood education would then fall on the need to move more powerful, more communal, participatory, and egalitarian educational processes. Since, in such curricula, designed with the times of childhood, learning would essentially be characterized by a search driven by the desire to be, as the child body, naturally,

desires to be in power.

References

- DELEUZE, Gilles. Difference and Repetition. Translation by Luiz Orlandi and Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006,
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Conversations. Translation by Peter Pal Pébart. São Paulo, SP: Brasiliense, 2005a.
- DELEUZE, Gilles. The Time-Image. Translation by Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005b.
- DELEUZE, Gilles. Proust and the Signs. Translation by Antônio Carlos Piquet and Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003,
- DELEUZE, Gilles. Espinoza: Practical Philosophy. Translation by Daniel Lins and Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002,
- DELEUZE, Gilles. Bergsonism. Translation by Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles. Dialogues. Translation by Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998,
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. What is Philosophy? Translation by Bento Prado Jr. and Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. The Abecedarium of Gilles Deleuze: a realization of Pierre-André Boutang, produced by Éditions Montparnesse, Paris. 1988-1989. Available at: <www.ufrgs.br/corpoartecli-nica/obra/abc.prn.pdf>. Accessed on: Jul 18, 2011.
- HAUBERT, Laura Elizia. Notes on the question of time in Greece: Karpóo, xpóvoo and alwv. Prometheus - Journal of Philosophy. , [S. l.], v. 11, n. 31, 2019. DOI: 10.52052Zissn.2176-5960.pro.v11i31.10676. Available at: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/10676>, Accessed on: Jun 22, 2025.
- HEIDEGGER, Martin. Being and Time. Petrópolis: Vozes, 2006,
- LARROSA, Jorge. Experience and alterity in education. In: Experience and Alterity in Education. Eds.: SKLIAR, Carlos and LARROSA, Jorge. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2009, Trans. Maria Carmem Silveira Barbosa and Susana Beatriz Fernandes.
- 10 Egalitarian refers to the absence of any determination capable of attributing any status of superiority to a certain style of sensitivity, ethical posture or modality of thought.
- Rev. Dialogue Educ., Curitiba, v. 25, n. 85, jun. 2025
14

Article title in the first language

- Author; CARVALHO, J. M. The curricula of early childhood education and the problem of experience. eCurriculum, v. 23, pp. 1-29, Jan/Dec, 2025. Available at: <https://doi.org/10.23Q25/180Q-3876.2025v23e68770>. Accessed on: Jun 22, 2025.
- Author. How to create for oneself a learning body? Or, what happens between desire, thought, and time in an education for power. Doctoral Thesis. Federal University of Espírito Santo, 2011,
- ROLNIK, Suely. Sentimental Cartography contemporary transformations of desire. Porto Alegre: Sulina, 2006,
- ROLNIK, Suely; GUATARRI, Felix. Micropolitics-Cartographies of desire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005,
- A Great Storyteller, 2011. 1 video (4 min). Published by Bruna Pacheco's channel. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=7W4VtK62JBw>. Accessed on: Jan 20, 2022.**

RECEIVED: 07/20/2025
APPROVED: xx/xx/xxxx

RECEIVED: 20/07/2025
APPROVED: xx/xx/xxxx



PUCPRESS

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

Desenhando currículos com **os tempos da** experiência da infância

*Drawing curriculums with the **times of** childhood experience*

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 - imanentes 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.

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.

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 infância¹, 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 experienciar e figurar outros mundos possíveis - outros estilos de sentir, pensar e pronunciar este mundo.

¹ 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).



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. Sobretudo, 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;

(2) o tempo é, ele mesmo, um afeto - ou seja, um efeito intensivo que se realiza no encontro dos corpos², 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

² 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.



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.



Entretanto, o tempo *Chrónos* (o tempo da vida adulta em geral³) 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 cronos. 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.

³ 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).



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 ressignifica⁴.

O tempo *Kairós*⁵ 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.

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)⁶ 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

⁴ 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.

⁵ 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).

⁶ [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).



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 devir⁷.

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.

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

⁷ 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).



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 delineia 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 desenham 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-espaço...

[...] 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 devir 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-racionais 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 ressignificam sob uma ordem outra, singular-diferencial e, do ponto de vista educador, mais potente⁸.

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/combinação/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

⁸ 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.



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 Chrónos*) 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.

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 pensamento⁹.

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

⁹ 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.”



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.



Nestes termos, a finalidade primordial da educação da infância recairia então sobre a necessidade de mover processos educadores mais potentes, mais comunitários, participativos e igualitários¹⁰. 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>. Acesso em: 18 jul. 2011.
- HAUBERT, Laura Elizia. Apontamentos sobre a questão do tempo na grécia: καιρός, χρόνος e αἶων. **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.

¹⁰ 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.



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.

RECEBIDO: 20/07/2025

RECEIVED: 20/07/2025

APROVADO: xx/xx/xxxx

APPROVED: xx/xx/xxxx