

Trabalho de Conclusão de Curso

Curso de Graduação em Física

"COMPREENSÕES SOBRE O TEMPO POR MEIO DE DESENHOS À MÃO LIVRE DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL" OU "DESENHOS SOBRE O TEMPO PARA ADULTOS QUE NÃO TÊM TEMPO"

Camila Hardt

Prof(a).Dr(a). Roger Miarka (orientador)

Rio Claro - SP
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

CAMILA HARDT

“COMPREENSÕES SOBRE O TEMPO POR MEIO DE
DESENHOS À MÃO LIVRE DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL” OU “DESENHOS SOBRE
O TEMPO PARA ADULTOS QUE NÃO TÊM TEMPO”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -
Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do
grau de Licenciado em Física.

Rio Claro - SP
2023

H266"

Hardt, Camila

"Compreensões sobre o tempo por meio de desenhos à mão livre de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental " ou "Desenhos sobre o tempo para adultos que não têm tempo " / Camila Hardt. -- Rio Claro, 2023
87 p. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Física) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: Roger Miarka

1. Filosofia da Diferença. 2. Arte e educação. 3. Ensino de física. 4. Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CAMILA HARDT

“COMPREENSÕES SOBRE O TEMPO POR MEIO DE
DESENHOS À MÃO LIVRE DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL” OU “DESENHOS
SOBRE O TEMPO PARA ADULTOS QUE NÃO TÊM
TEMPO”

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Geociências e
Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Licenciado em Física.

Comissão Examinadora

Dr. Roger Miarka (orientador)

Dr. Giovanni Fornereto Gozzi

Dr. Cesar Donizeti Pereira Leite

Rio Claro, 1 de novembro de 2023.


Assinatura da aluna


assinatura do orientador

Aos doentes;

Ao desequilíbrio entrópico;

Ao Caos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo à vida. Não à um deus, mas à multiplicidade das divindades que regem o cosmos e se manifestam em tudo, através de tudo, e possibilitam a existência da vida - em sua complexa e infinita delicadeza.

Agradeço à minha família, minha mãe, Rosângela, meu pai, Carlos, minhas e meus avós, Vera e Maria, Paulo, já falecido, e Luiz (mais conhecido por Luizinho), que possibilitaram que meu corpo existisse no mundo mas não só; que me cultivaram com amor, cuidado e atenção que apenas aqueles que tecem uma existência são capazes de ter. Jamais conseguirei retribuir todo o carinho e tudo o que fizeram por mim, porque me criaram e possibilitaram, inclusive, eu me diferenciar de vocês. Agradeço imensamente por todo o apoio durante a graduação e para além dela também.

Agradeço às novas composições de minha família; meu companheiro e minha filha que estou gerando neste momento dentro de mim e está prestes a nascer. Agradeço toda a força que têm me dado, força mesmo vital. Ainda que gestar pese e seja tremendamente cansativo fisicamente, sentir que meu corpo está gerando uma vida me trouxe força e motivos para continuar, para concluir, para insistir, para transformar. Reconhecer que a grandiosidade da geração da vida também me habita é um privilégio e gestar tem sido uma forma de sentir isso na pele; sentir que a vida é tremendamente completa. Agradeço ao Nuno, meu companheiro, que constantemente me dá forças através do amor que investe em nós, do cuidado, da beleza das suas músicas e composições, agradeço por ter insistido em permanecer comigo mesmo em momentos difíceis e por sempre ser um colo e ser casa para nós, por tudo que me instiga a fazer e pela alegria que faz reverberar nas rodas de samba.

Agradeço à minha família como um todo, que também se presentifica sob a forma de amigos afetuosos e muito presentes, como a Mari Milani, que constantemente leu trechos de meu TCC, de minhas escritas, e compartilhou comigo durante anos de graduação incômodos, dores, alegrias, e que foi essencial para que eu concluísse o curso. Como a Dany, “da lua”, que esteve presente em vários momentos difíceis, assim como alegres e bonitos, com quem aprendi sobre a relação entre cura e transformação de si.

Agradeço infinitamente ao coletivo Cronopies++, que não podem se resumir a um *grupo de pesquisa*, mas são um grupo de amigos, um coletivo que procura sempre ser receptivo e acolhedor com as diferenças e pensa, constantemente, no meio de todos os problemas. Agradeço imensamente a todo o apoio que me deram em todos os momentos que estiveram presentes, seja sob a forma de orientação do trabalho, seja comprando fraldas para minha futura criança, seja me acolhendo e me abraçando em momentos de muita tristeza, seja compreendendo loucuras. Agradeço à Jeimy, ao Jorge, ao Lucas, à Cláudia, à Caroline, à Andréia, ao João, à Maiéli, ao Heinrich, à Ana e ao Wanderson. Agradeço especialmente ao nosso orientador Roger, por sua tremenda sensibilidade, por ser ponte para outras formas de pensar no meio institucional e rígido das ciências ditas exatas, por ser carinhoso e solidário e louco e engraçado.

Agradeço aos meus professores da universidade, que me ensinaram a importância do respeito às diferenças, a importância da escuta e da dedicação e, inclusive, me fizeram perceber, através de imensos cálculos muitas vezes sem correspondência imagética, a importância da repetição para “ver melhor”. Agradeço pelas trocas e agradeço especialmente àqueles que também se permitiram afetar com elas. Agradecimento especial ao professor Dirceu, que hoje não mais leciona nesta universidade, mas que foi para mim e para muitos um espaço de fortalecimento no campo da física. Porque através de sua disposição e alegria novos caminhos se abriram. Agradeço também ao Mário Novello, que não foi um professor desta universidade, mas foi um professor de física que me auxiliou a ver novos e ricos caminhos também dentro do campo da física, através de orientações e conversas via *meets*, e me fez crer que o universo talvez não seja assim tão linear, tão finito, mas, possivelmente, inacabado, incompleto, e essa característica cósmica me possibilitou sentir a imensidão que é poder viver neste ou nestes lugares.

Agradeço a todos aqueles que viveram comigo em repúblicas aqui em Rio Claro, por todo o aprendizado que é viver junto - aprendizados muitas vezes mais valiosos que as vivências nas salas de aula -, que é cooperar e o problema que é não cooperar. Agradeço os acolhimentos, os toques, as discussões e os entendimentos. Para dizer todos os nomes, agradeço à Pocahontas, à Juçara, à Pala, à Mari, ao Nugget, ao Niko,

à Fora, à Pam, à cheetos, ao Jhony, à Rô, à Mayara, ao Transtorno, ao Rupestre, ao Namba, ao Pajé, à Vicky, ao Folgado e talvez eu tenha esquecido de alguns, mais passageiros. Foram pessoas que compartilharam comigo muitas mudanças e intimidades e agradeço por se abrirem à minha presença.

Agradeço ao Bernard, por topar viajar comigo por cinco estados brasileiros, numa espécie de momento-disruptivo que tive ao trancar a universidade, quando já mais nada parecia fazer sentido por aqui. Agradeço a todas as pessoas que cruzaram meu caminho no ano de 2019 nessas estradas e me acolheram em suas casas, salas, campings, me apoiaram de alguma forma e me ensinaram algo de muitas formas. Guardarei sempre memórias lindas e aprendizados infinitos, sobre território, sobre urgências, sobre importâncias. Agradeço a todes que, inclusive, me incentivaram a voltar para a universidade neste percurso. Não para me repetir, mas para fazer diferente.

Agradeço ao meu terapeuta, José, que me acompanha já há três anos e me auxiliou de imensas formas, com sua escuta atenta, mas também indicando leituras, compartilhando ideias, me incentivando a “permanecer mais um pouco”, a experimentar novos formatos, a questionar ideias fixas. Agradeço infinitamente por todas as vezes que me fez ver o buraco que eu às vezes me enfio e por me auxiliar no encontro de palavras para retomar à saúde do meu corpo.

Agradeço à quem se disponibiliza a fazer tatuagens comigo, que de várias formas me incentivaram a subsistir e confiam na minha capacidade de criar.

Agradeço aos meus colegas de curso, que são muitos, mas que foram, de modos diferentes, presentes, carinhosos, viajandões, interessados, e me fizeram buscar por novas formas de aprender conteúdos, em muitos momentos.

Agradeço à minha gata, Sol, por toda a sua braveza no trato comigo. Por me pedir para abrir a janela todos os dias de manhã. Por me pedir carinho. Agradeço à Niara, a cachorra, por sua rebeldia e alegria, por seus berros que se diferenciam de latidos caninos, mas são próprios dela, por seu amor ao pedir comida e por estar comigo nos momentos de tristeza.

Agradeço aos beija-flores, às aranhas e às borboletas, que me ensinam a olhar para outra coisa de outro modo. Não sei explicar de que modo, mas o encontro

inesperado me faz crer que a vida é indescritivelmente complexa e relacional. Talvez soe confuso. Mas agradeço ao infinito cosmos que me acolhe diariamente e me possibilita não-entender-tudo.

Agradeço à UNESP, seus gestores, funcionários, todos, que possibilitam que esta escrita e tantas outras se façam possíveis, assim como incentivam a troca de ideias, de saberes e modos de viver. Agradeço ao pessoal da escola que me permitiu realizar a pesquisa, por todo o apoio e por possibilitar que esta pesquisa fosse possível.

Agradeço ao PIBIC Programa UNESP de Bolsas de Iniciação Científica pelo apoio e financiamento da pesquisa que realizou este trabalho, cujo número do projeto é 6506.

Agradeço por todos os tempos vividos e por aqueles que ainda virão.

Resumo

Ao assumir o tempo como um conceito plural, esta proposta visa produzir compreensões sobre o tempo por meio de desenhos à mão livre de estudantes na escola antes que esse assunto seja tematizado curricularmente. Para isso, se guiará pela pergunta diretriz “Quais compreensões sobre o tempo podem ser produzidas a partir de desenhos à mão livre sobre o tempo realizados por crianças que frequentam salas de aula do primeiro ciclo do Ensino Fundamental?”. Como objetivos específicos, se propõe a 1) apresentar a potência do uso de desenhos realizados por crianças como instrumento metodológico para discutir questões sobre o tempo; 2) perceber o tempo das crianças no processo de suas próprias produções, na tentativa de perseguir novas possibilidades de olhar para o tempo enquanto conceito; e 3) produzir material que vise, por um lado, olhar para as marcas que o tempo gerou nestas crianças e, por outro, para as questões produzidas na pesquisadora. Como operante teórico, assume a Filosofia da Diferença. Metodologicamente, a pesquisa será realizada com crianças das diferentes salas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Serão utilizados dois instrumentos metodológicos: a produção de desenhos à mão livre sobre o tempo e conversas com as crianças gravadas sobre seus desenhos. A análise de dados se dará por composição utilizando os dois instrumentos metodológicos junto a textos da literatura, materializados em textos da pesquisadora, que não visam representar ou interpretar, mas produzir efeitos de abertura do próprio conceito de tempo. Como resultados, espera-se que o material produzido por composições possa agir em uma via de mão dupla: por um lado, como potência de olhar para as marcas que o tempo gerou nestas crianças; por outro lado, como potência de tomar essas marcas como potenciais instrumentos do “fora” para produzir concepções de tempo outras.

Palavras-chave: Filosofia da Diferença. Arte e Educação. Ensino de Física. Educação.

Abstract

By assuming time as a plural concept, this proposal aims to open understandings about time through freehand drawings by students at school before this subject is curricularly thematized. To do this, it will be guided by the guiding question “What understandings about time can be produced from freehand drawings about time made by children who attend primary school classrooms?” As specific objectives, it is proposed to 1) present the power of using drawings made by children as a methodological instrument to discuss issues about time; 2) perceive children's time in the process of their own productions, in an attempt to pursue new possibilities of looking at time as a concept; and 3) produce material that aims, on the one hand, to look at the marks that time has created in these children and, on the other, at the questions raised in the researcher. As a theoretical operator, it assumes the Philosophy of Difference. Methodologically, the research will be carried out with children from different classes in the first cycle of Elementary School. Two methodological instruments will be used: the production of freehand drawings about time and recorded conversations with children about their drawings. Data analysis will be carried out by composition using the two methodological instruments together with literature texts, materialized in the researcher's texts, which do not aim to represent or interpret, but to produce effects of opening up the concept of time itself. As a result, it is expected that the material produced by compositions can act in a two-way street: on the one hand, as a power to look at the marks that time has created in these children; on the other hand, as a power to take these brands as potential instruments of the “outside” to produce other conceptions of time.

Keywords: Philosophy of Difference. Art and Education. Physics Teaching. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da parede da escola no dia 10 de abril de 2023.	49
Figura 2 - Desenhos em guache sobre papel canson. 3º E.F.I.	57
Figura 3 - Desenhos em guache sobre papel canson. 3º E.F.I.	58
Figura 4 - Desenhos em guache sobre papel canson. 3º E.F.I.	58
Figura 5 - Desenho de Guache sobre papel, Miguel, 4º ano.	61
Figura 6 - Guache sobre papel. Luiza, primeiro ano E.F.I.	64
Figura 7 - Guache sobre papel. Amanda, 1º Ano E.F.I. Contém uma inscrição de fala sobre o desenho.	65
Figura 8 - Diálogo proponente-aluno.	66
Figura 9 - Desenho do Gabriel, 1º E.F.I, em guache.	66
Figura 10 - Desenho da Gabi, terceiro ano E.F.I.	67
Figura 11 - Desenho de criança do primeiro ano do ensino fundamental. Sobre o desenho, inscrição de diálogo.	69
Figura 12 - Desenho de criança do primeiro ano, E.F.I.	70
Figura 13 - Desenho do Enzo, 4º ano E.F.I.	71
Figura 14 - Montagem com desenhos das crianças do primeiro ano (5 primeiras) e do quinto ano (5 últimas). Sequenciadas de cima para baixo, da esquerda para a direita.	73
Figura 15 - Desenho de criança do quarto ano E.F.I. Sobre o desenho, inscrição de diálogo.	74
Figura 16 - Desenho da Júlia, 4º E.F.I.	76
Figura 17 - Desenho do Igor, 4º Ano, E.F.I.	77
Figura 18 - Desenho da Sofia, feito com guache sobre Canson. 3º Ano E.F.I.	78
Figura 19 - Desenho de criança do 3º Ano E.F.I.	80
Figura 20 - Desenho da Isa, 4º Ano E.F.I.	81

SUMÁRIO

PELO MEIO, ME PERGUNTO, ANTES DE TUDO, PARA QUEM ESCREVO?	13
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 O Tempo na BNCC	22
1.2 O desenho à mão livre como proposta de meio e de fim	24
1.3 Pergunta de pesquisa	25
1.4 Objetivo geral	25
1.5 Objetivos específicos	25
2 JUSTIFICATIVA E REVISÃO DE LITERATURA	26
3 METODOLOGIA	29
4 ATRAVESSAMENTOS TEÓRICOS E REFLEXÕES PARA PROBLEMATIZAR O CONCEITO DE TEMPO JUNTO AO PESQUISAR	32
4.1 A disciplinaridade como um ideal de representação	38
4.2 A educação na escola e nosso desejo	40
5 “UMA REVISITA METODOLÓGICA” OU “DEVIR-BORBOLETA”	43
5.1 O sobrevoar da borboleta	43
5.2 Por que o desenho em um devir-borboleta?	46
6 CONHECENDO A ESCOLA	48
6.1 Querido Diário, 10 de abril de 2023	49
6.2 Querido Diário, 17 de abril de 2023	53
6.3 Querido Diário, 19 de abril de 2023	55
6.4 Querido Diário, 3 de maio de 2023	56
7 COMPOSIÇÕES OU “DESENHOS DO TEMPO”	57
7.1 O tempo e o território	57
7.2 O tempo marcado	61
7.2.1 O tempo que muda e o tempo que volta	67
7.2.2 As linhas do tempo	69
7.3 O Tempo do fim e os tempos do futuro	74
7.4 É tempo de amor?	78
8 CONSIDERAÇÃO PSEUDO-FINAIS	82
REFERÊNCIAS	83

PELO MEIO, ME PERGUNTO, ANTES DE TUDO, PARA QUEM ESCREVO?

Para o começo da escrita desta pesquisa, resolvi me perguntar para quem eu estou escrevendo. Não exatamente “para quê”, já que definir, de antemão, uma utilidade para este texto antes mesmo de sua produção seria precipitada. Afinal, escrever e realizar um trabalho são experiências que podem nos modificar profundamente e no decorrer do processo da própria pesquisa o texto final não teria o mesmo propósito inicial. Afinal, *isto não é um objeto*, mas está vivo, produz afetos e é produto de afetos do decorrer da pesquisa. Resolvi não partir deste utilitarismo, até porque as coisas, os objetos mesmos, podem até ter algumas utilidades, mas não são únicas e exclusivas e as coisas não podem ser reduzidas a esta ou aquela função, muito menos no nosso modo de consumi-las. Então me pergunto, *para quem escrevo?*

Durante as últimas reuniões do coletivo de pesquisa Cronopies+¹, do qual participo e pelo qual sou de algum modo (des)orientada, temos nos perguntado sobre modos outros de afirmar a vida na academia. Para quem estamos escrevendo nossas pesquisas?

Aliás, a pessoa que me lê pode estar já se perguntando “que pesquisa?”. Bom, minha proposta é simples e detalharei mais adiante, mas, em linhas gerais, sou uma estudante de Física, curso em que o conceito de *tempo* é constantemente operado, por vezes de formas canônicas. Minha proposta é assumir esse conceito em sua multiplicidade, possivelmente fraturando-o em alguma oportunidade. Como? Por meio de desenhos de crianças à mão livre.

A proposta que dá a este trabalho um corpo - ou, talvez, um organismo e suas intensidades - conta com as crianças, para que, com elas, ou melhor, com seus desenhos, eu possa produzir alguma coisa, que se materializará em uma escrita para a academia. E pensar na produção de um texto acadêmico talvez seja mesmo uma das grandes dificuldades, já que atravessa um campo disciplinar, de definição e, também, de utilidade. E aí podemos até pensar que a produção de um trabalho acadêmico poderia nos remeter à verdade, ou poderia assumir outro caminho, junto ao que

¹ Mais informações e produções do Coletivo Cronopies+ podem ser encontrados em www.cronopiando.org

Deleuze e Guattari (1992) chamam de Plano de Imanência², relacionado à produção de conceitos e sua operação. Segundo o mesmo livro, aliás, esta é a função da filosofia: fabricar conceitos para serem operados. Este trabalho, como já dito, se dá dentro do campo científico, na graduação em física. Apesar desse espaço científico, assumimos que aqui nos questionaremos e promoveremos possíveis atravessamentos da filosofia na física, da física na filosofia e ambos com a arte.

De alguma forma, o plano de referência - da ciência - e o plano de imanência podem ser entendidos como necessários quando buscamos alguma coerência de ideias no campo da história, seja por alguma cronologia, coerência ou progresso. Entretanto, muitos filósofos sugerem ser necessário assumir alguma desconfiança diante dos conceitos que não foram criados por nós mesmos³. Desconfiança útil para produzir certa diferença relativa ao nosso tempo.

Jamais a relação do pensamento com o verdadeiro foi um negócio simples, ainda menos constante, nas ambigüidades do movimento infinito. É por isso que é vão [os gregos] invocar uma tal relação para definir a filosofia. O primeiro caráter da imagem moderna do pensamento é talvez o de renunciar completamente a esta relação, para considerar que **a verdade é somente o que o pensamento cria**, tendo-se em conta o plano de imanência que se dá por pressuposto, e todos os traços deste plano, negativos tanto quanto positivos, tornados indiscerníveis: pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 67).

Estamos aqui falando da relação entre ciência e filosofia. E me apropriando de algumas definições destes filósofos, posso afirmar que ao pensar o conceito de Tempo

² Segundo o livro *O que é filosofia?*, de Deleuze e Guattari (1992), o plano de imanência está associado à “produção de conceitos”. O plano de composição, da arte, está associado à força da sensação. Por fim, o Plano de referência estaria associado à função do conhecimento.

³ De acordo com Deleuze e Guattari, a “idéia de uma conversação democrática ocidental entre amigos não produziu nunca o menor conceito; ela vem talvez dos gregos, mas estes dela desconfiavam de tal maneira, e a faziam sofrer um tratamento tão rude, que o conceito era antes como o pássaro-solilóquio-irônico que sobrevoava o campo de batalha das opiniões rivais aniquiladas (os convidados bêbados do banquete). A filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões. A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas. Os Universais de contemplação, e em seguida de reflexão, são como duas ilusões que a filosofia já percorreu em seu sonho de dominar as outras disciplinas (idealismo objetivo e idealismo subjetivo), e a filosofia não se engrandece mais apresentando-se como uma nova Atenas e se desviando sobre Universais da comunicação que forneceriam as regras de um domínio imaginário dos mercados e da mídia (idealismo inter-subjetivo). Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 5).

não quero com isto defini-lo; assumir “*um céu para o conceito*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.11), tomar uma imagem como ideal e a partir dela defender o meu ponto de vista. Não é este o objetivo deste trabalho. Assumimos que há, em todos nós, adultos e crianças, suficientes marcas relacionadas ao conceito do “tempo”. Já operamos com ele de diversas maneiras. As relações que podem se estabelecer a partir do conceito é que dão sentido à própria ideia de tempo. Essas relações não se dão exclusivamente através de um encadeamento lógico, linear e coerente. Ainda assim, podemos atribuir um nexos ao delírio, ao incoerente, a partir dos atravessamentos para além da disciplinaridade, para dar passagem aos afetos deste plano que chamamos de real e criar agenciamentos significativos. É importante que seja assim se desejamos pensar assumindo a diferença e não apenas a possibilidade de reprodução da igualdade e semelhança.

Pensar com as crianças não é tarefa simples. Elas não parecem muito preocupadas com o tal plano de referência ou limite disciplinar e, por isso, sua linguagem, poderíamos dizer, é própria. Assumimos a potência da criança não como falta, não como aquela que ainda não “foi formada”, mas como um ser disposto a criar sem tantas *ideias fixas*, sem tantos conceitos bem delimitados e definitivos. Isso nos exige, inevitavelmente, o cuidado da redução da interpretação. Interpretar como explicação não é o que pretendemos aqui. Diferentemente, buscamos uma composição com elas.

Acabei pensando em vários momentos se eu não deveria endereçar este meu texto às crianças, mas concluí que seria uma bobagem. Poderia acabar desejando formatá-las. E então pensei na escola. Para as escolas? Para os professores? O que eu quero que chegue a esta classe de trabalhadores? Um texto sobre uma boa educação? Ou então, uma crítica ressentida sobre tudo o que “deu errado”? Quero que leiam aqueles que se identificam com isso de ser professor, de ser aluno, de ser diretor, coordenador pedagógico, para que sofram juntos nossas dores, ou para construirmos idealizações? Não sei se tenho algo a dizer sobre isso. Além disso, não sei se acredito que todos os trabalhadores se identifiquem com seus próprios trabalhos. Um artigo para professores frustrados soaria também um pouco como uma auto-ajuda e não estou aqui para ajudar ninguém. Não tenho condições para isso. Quem se identifica plenamente

com o que faz? Ocorre muitas vezes o contrário: uma grande insatisfação generalizada com o que somos. Como se ainda devêssemos uma série de coisas que estão num processo eterno de “se aprimorarem”. Na verdade, essa insatisfação me interessa, pois a partir dela sabemos também que existe a possibilidade de algo novo aparecer, mas, sobretudo, evidencia nossa angústia.

Talvez eu possa afirmar que meu campo de pesquisa habita entre mundos, entre a ciência dura da física, que busca *criar relações entre objetos e estabelecer funções*, o plano de imanência, da filosofia, e o plano da *subjetividade* ou, ainda, dos afetos e perceptos, das Artes (esqueci de contar ao leitor que não me conhece que, além de estudante de Física, sou tatuadora). Posso dizer que, nesse rastro, minha pesquisa habita um entre mundos: uns objetivos, imagéticos, representativos; outros sensoriais, subjetivos, imanentes.

Então, supus que endereçar para profissionais soaria ruim - estamos frustrados com nossas identidades e o texto ficaria assim, meio “sem público”. Me peguei pensando sobre isso em alguns momentos e não é que este texto não possa ser lido por quem quiser lê-lo, mas, sobretudo, escolhi um direcionamento. Talvez por uma questão de afinidade, ressonância, resolvi escrever para *os doentes*. Para aqueles que estão incomodados com este mundo, com suas condições, e que, por qualquer razão que seja, sentem dor. Que sofrem profundamente com estas dores e que em muitos momentos já não aguentam mais. Resolvi escrever para estes que, segundo tradução de Rolnik (2019), referente ao termo “Ñe’ê” em Guarani - que significa tanto *palavra* como *alma* -, têm sua *alma* separada da palavra e a doença é parte da consequência dessa separação. Escrevo para nós que, inclusive, possivelmente não mais vemos sentido nisso que chamamos de *alma*. Palavra tão vasta, utilizada e apropriada pelo cristianismo, nos remete mesmo à coisa toda da doença - *por que a alma nos remete a outro mundo quando vivemos num universo ainda inacabado⁴ e tão cheio de possibilidades?*

⁴ Novello (2018), ao tratar da ideia de Big Bang como o começo do universo sugere que esta tenha se infiltrado nos pensamentos cosmológicos principalmente por meio de um viés ideológico. De modo diferente, ele sugere que o universo não precisa ter um início identificado com o lugar conhecido como Big Bang e que, na realidade, o universo segue-se por sua história de modo ainda incompleto, a se construir.

Não desejo curá-los. Eu não poderia, de toda maneira. Como disse, eu também estou doente. Escrever, aliás, provavelmente, é uma das formas que encontrei para que esta doença possa se tornar evidente. E também para que, a partir dessa doença, desses sintomas, dessa visualização daquilo que *nos* decompõe, disso de sentir dor, possamos perceber novos caminhos. Estes escritos, esta pesquisa, são assim, também, uma forma de expressão da dor, dos descaminhos e de criações possíveis, por meio e através, principalmente, do tempo.

O trabalho se fundamenta no conceito do tempo. E não nos propusemos a defini-lo, reduzindo-o a uma descrição. Desejamos, com ele, criar conexões com palavras distintas, criar fraturas no próprio conceito, fissuras no espaço, para elaborar novas relações possíveis entre diferentes objetos, interrupções na aceleração desenfreada que a contemporaneidade, os dispositivos tecnológicos e nosso exacerbado individualismo têm nos conduzido a cultivar. Não haveria aqui um único modo de abordar o problema do tempo, mas há modos de romper com tempos já há muito enrijecidos em nós. Quem sabe assim não devolvemos à palavra - tempo - sua alma?

Estamos doentes, podemos dizer. Esta doença dorme conosco, acorda conosco e nos lembra, instante após instante, da medicação. Conscientes de um desequilíbrio instaurado no corpo supomos que precisamos retomar alguma saúde e optamos pelo sedativo, isto que visa à certa anestesia de nossa condição: não queremos *perceber* a morte, desejamos retardá-la, silenciar o sintoma. Porque, apesar de reconhecermos que hora ou outra devemos morrer, não suportamos considerar que teremos que lidar com o desejo do nosso corpo de, inclusive, pôr fim a si mesmo, conscientes de que isto também é um impulso de vida⁵. Tememos a passagem dos instantes, dizemos então que é hora de despertar, hora de dormir, hora de se esticar- um yoga matinal? Hora de sonhar, hora de se inspirar, hora de trabalhar. Que a vida é boa, que a vida é linda, que precisamos ser alegres e sorrir! Mas quando foi que *isto* começou? Instante após instante, cronologicamente, é a entropia que cresce - O que possibilita a existência da flecha do tempo, segundo algumas perspectivas no ambiente da cosmologia e teorias da dinâmica não linear. Desordem e caos. Ironicamente, afirmamos que é a vida que

⁵ Na perspectiva da Filosofia da Diferença, não há pulsão de morte. Todo desejo é manifestação da vida e sua vontade de duração.

nasce do caos - mas para isso, ela necessita encontrar centros de equilíbrio. E, sabemos: estamos desequilibrados. O tempo não parará, o equilíbrio deve ser também dinâmico. Retomar este equilíbrio ou, ainda, encontrar palavras para dar vida aos *gérmenes de mundo* que se instauram em nosso corpo, segundo Rolnik (2019), é a *função*, em certo sentido, da criação.

Por isso, em nome, do resgate da alma de uma palavra, em nome da possibilidade de dar vida aos gérmenes que se acumulam em nossas gargantas em busca de nascimento, em nome da potência de assumir um caminho que não respeite as fronteiras entre ciência, filosofia e arte, em nome de assumir a afirmação de vidas produzidas por crianças... Em nome de tudo isso, me pergunto:

O que podem desenhos criados por crianças produzir em nós ao pensarmos sobre *o que significa tempo*?

Para discutir essa questão, este trabalho está organizado em 9 seções, além desta apresentação. Na próxima seção, discutirei um pouco modos como o tempo se presentifica em nossas vidas, tanto cotidianamente como em uma perspectiva teórica, com a intenção de mostrar a multiplicidade desse conceito, sem nenhuma intenção de esgotá-lo, assim como um movimento detalhado de como a pergunta perseguida neste texto foi cunhada. A segunda seção será dedicada à justificativa da proposta e a uma revisão de literatura. A terceira seção falará do caminho metodológico assumido. A quarta seção trará autores contemporâneos para ajudar a problematizar o conceito do tempo e a própria pesquisa. A quinta seção realizará uma nova visita metodológica compondo a pesquisa com um devir-borboleta. A sexta seção operará com meu encontro com a escola, em forma de um diário compartilhado. A sétima seção trará composições texto-imagéticas, produzidas em torno do conceito de tempo, alimentadas pelo meu percurso metodológico e pelas diversas leituras realizadas. A oitava seção encerrará – em termos de TCC mas não de tema – com um texto sobre os efeitos de meu percurso de pesquisa em minha formação. Finalizo o texto com uma seção de referências.

1 INTRODUÇÃO

O tempo é um dos conceitos mais operados pela Física. Para além de um conceito presente em uma disciplina, o tempo é um conceito vivido de algum modo por todos os indivíduos de uma sociedade, mesmo antes da escolarização por meio, por exemplo, de diferentes marcadores temporais como o momento em que o Sol nasce e se põe e o modo como nossas rotinas são organizadas desde crianças.

Se focarmos neste conceito – o tempo – perceberemos que não se trata de algo trivial. Diferentes pensadores ao longo da história o destacaram em seus estudos. No seio da tradição ocidental, Agostinho pensa o tempo junto da ideia da criação do mundo por Deus. Afirma que a existência de Deus é independente do tempo e que a eternidade é maior que o tempo - ele não existe “na eternidade” (CARDOSO, 2010).

[...] ao contrário, nada passa, tudo é presente, ao passo que o tempo nunca é todo presente. Esse tal, verá que o passado é impelido pelo futuro e que todo o futuro está precedido dum passado, e todo o passado e futuro são criados e dimanam d'Aquele que sempre é presente. (AGOSTINHO, 1981, p. 301).

Na perspectiva newtoniana, que muito se aproxima da de Agostinho, do tempo absoluto, o tempo está desassociado do espaço. Pensa-se o tempo apenas enquanto fator de operação - como que para medir uma velocidade, uma distância, uma intensidade, mas ele próprio, sua passagem, não efetua qualquer transformação no meio espacial nem, tampouco, modifica-se em sua própria dinâmica. É possível associar a imagem de eternidade em Agostinho ou Newton ao tempo do inconsciente em Freud já que este também pode ser representado por um espaço atemporal (PELLICIARI, 2018).

Foi a partir de Rudolf Clausius (1822-1888) e seu conceito de entropia - a “segunda lei da termodinâmica” - que a ideia de *seta do tempo* passou a ganhar corpo no universo da ciência. Esta lei afirma que a entropia de um sistema isolado sempre aumenta. Isso seria como fechar em caixas partes do mundo e perceber, então, a irreversibilidade dos processos que ocorrem dentro das caixas. Ou seja, é válida a entropia para sistemas fechados. Ao supor que a entropia no universo aumenta, também supõe-se que o universo é um sistema fechado. Dizemos, assim, que o

universo tende ao caos. E, a partir desta noção de aumento da entropia, temos uma diferença que marcaria, essencialmente, a passagem do tempo. Para o universo quantitativo das ciências exatas, a marcação e quantificação da passagem do tempo enquanto diferença no espaço foi importante para o desenvolvimento, também qualitativo, de novas maneiras de pensar. De acordo com Prigogine (1996), o desenvolvimento da Teoria do Caos esteve bastante associado à ideia de seta do tempo. Este autor considera que o senso comum tende a afirmar que todo evento é causado por um evento que o precede, de modo que se poderia predizer ou explicar qualquer evento. Por outro lado, atribui às pessoas sadias e adultas a capacidade de escolher livremente entre várias vias de ação distintas – o que William James nomeia de “dilema do determinismo” –, de maneira que as teorias da complexidade e incerteza surgem como contraponto a esta lógica (PRIGOGINE, 1996).

Albert Einstein buscou uma unificação espaço-temporal com suas teorias da relatividade e a chamada métrica riemanniana. A métrica possibilita uma variação na representação matemática que modifica a maneira de olhar para o conceito. É uma dobra. As noções de tempo próprio e linha de tempo surgem a partir disto já que se nota que um corpo com uma velocidade próxima à da luz sofre contrações espaço-temporais com relação a um referencial estacionário. Ainda que seja preciso notar que, em nossa pequena dimensionalidade e velocidades ditas baixas comparadas à velocidade da luz, nossas linhas de tempo não são consideravelmente diferentes na terra, nessa perspectiva.

Associa-se, comumente, o tempo a determinismos: é esse tempo newtoniano que comumente impera nas instituições de ensino de física. Uma certa ideia de que, se juntássemos os dados do mundo teríamos o próximo instante. Mário Novello afirma, a respeito da linearidade newtoniana, diz que:

O que melhor identifica este modo newtoniano de descrever a natureza pode ser resumido em uma única característica, a linearidade. Ao descrevermos processos físicos através de um modo específico- por exemplo, o modo linear -, estamos simplesmente tratando de uma linguagem, de uma representação do mundo. Não deveríamos esperar que a Natureza, os diferentes processos que percebemos no mundo e que fazem parte das ciências físicas sejam verdadeiramente lineares. (NOVELLO, 2021, p.25).

Kurt Gödel (1906-1978), em 1949, já havia se debruçado sobre o problema do tempo e se encantou com as novas possibilidades de representação. Ainda que pouco aceito dentro da academia enquanto um modelo cosmológico coerente, Gödel construiu uma solução exata para as equações da Teoria da Relatividade Geral de Einstein, em que haveria soluções para determinadas regiões gravitacionais nas quais existem curvas de tempo fechadas (CTCs) (SANTOS, 2016). Assim, abrindo caminho para discussões a respeito de circularidades temporais, também se discute algo a respeito da possibilidade de viagem ao passado.

As curvas tipo-tempo fechadas podem ser pensadas a partir da Teoria da Relatividade Geral tomando a noção de que um cone de luz se movimenta “para frente” no tempo, mas sua trajetória pode ser entortada por meio do efeito gravitacional e isso faria com que o mesmo ponto pudesse ser revisitado mais vezes ao caminharmos para frente no tempo (nos aproximando de nosso passado). E quando questionado sobre como havia desenvolvido sua teoria circular, Gödel respondeu, apontando para o lado de fora da janela, *“Você pode me mostrar aí fora algo que não esteja girando?”* (NOVELLO, 2010, p. 43).

Até o momento, temos apresentado diferentes modos de entender o tempo de uma perspectiva ocidental. Se abrimos as possibilidades de entender o tempo através de pequenos vislumbres de outras *cosmopercepções* (não ocidentais), por exemplo, na tradição chinesa dita clássica, perceberemos que não existe uma única palavra para defini-lo. A partir de pesquisas com os ideogramas do chinês clássico notou-se, segundo Trigoso (2006), que o tempo é denotado por dois conceitos principais: Shi e Jiu. O primeiro, tempo como intensidade, o segundo tempo como duração.

Interessante é pensar que os ideogramas deste chinês clássico do tempo como duração (Jiu) estão relacionados a um personagem sem raízes e não há uma representação para a palavra “ser” (TRIGOSO, 2006). Não se trata aqui de pensar o mundo como criação como na perspectiva monoteísta de uma criação do mundo por Deus. A ideia de tempo para a filosofia chinesa, diferente da tradição cristã, não trata de uma redução em um único conceito, capaz de nele caber a criação do mundo e sua destruição (TRIGOSO, 2006). Trata-se de uma visão que se relaciona a um processo auto-regulado associado ao yin-yang.

Certamente, as concepções sobre o que é e como opera o tempo não se esgotam com estes apontamentos. Independentemente da objetividade com que tratamos o conceito em questão, em certo momento incorremos em dizer: o tempo nos violenta. Inevitavelmente o tempo nos direciona para a morte, para o esquecimento, para a ameaça da completa transformação. Se é a tecnologia para o conforto, se existem técnicas para garantir ou aprimorar nossa sobrevivência, a ideia de uma máquina do tempo está entre a invenção mais aguardada.

De acordo com Deleuze (2003), pensamos porque somos forçados e o pensamento é produto desta necessidade das entranhas de entrar em devir, devido a um acontecimento. Se são as marcas que geram em nós essa necessidade de pensar e, portanto, mudar, o tempo se manifesta através de acontecimentos e nos convoca, sobretudo, a pensar.

Com essa breve apresentação, quisemos mostrar que o conceito de tempo pode ser entendido como uma pluralidade, que já é operada pelas pessoas mesmo antes de sua escolarização.

Em meio a essa pluralidade sobre o que pode ser o tempo, esse projeto visa abrir compreensões sobre o tempo apresentadas por estudantes na escola antes que esse assunto seja tematizado curricularmente.

Posta essa proposta inicial, seguimos para duas questões: com qual faixa etária trabalhar e que instrumentos metodológicos utilizar?

Para a primeira questão, nos voltamos ao estudo da presença do tempo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por este ser “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2018).

1.1 O Tempo na BNCC

Há, no documento da BNCC, a presença de algum conceito temporal em todas as faixas etárias da escolarização, ainda que o próprio tempo não seja definido ou categorizado enquanto um assunto no currículo a ser compreendido em todas elas.

Está presente na Base Nacional Comum Curricular ao se referir à educação infantil, com crianças e bebês, que entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tomados como essenciais temos, permeando alguma noção de desenvolvimento infantil, o conceito de tempo associado à distinção entre antes, durante e depois.

(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois) (BRASIL, 2018, p.51).

(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (BRASIL, 2018, p.51).

As formas de representação do tempo como signos matemáticos passam a ser pautados somente a partir do Ensino Fundamental, quando se opera e se nomeia o conceito de escala temporal, além de quantificar-se utilizando diferentes escalas, como o dia, a semana, o mês e o ano.

No contexto do Ensino Fundamental, ainda na grade das ciências, pensa-se também no tempo regular, dos fenômenos cíclicos, do calendário, das estações, nos períodos de translação e rotação.

(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. (BRASIL, 2018, p.333).

(EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas. (BRASIL, 2018, p.339).

Já no contexto do Ensino Médio, para a BNCC, o conceito de tempo já está relacionado à evolução, desenvolvimento, pensando nas interpretações das dinâmicas do passado visando fazer escolhas para o futuro.

Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis. (BRASIL, 2018, p.556).

A partir desse estudo da BNCC, escolhemos como sujeitos de pesquisa crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, compreendendo crianças entre o primeiro e o quinto ano, ou seja, de seu Primeiro Ciclo, com a proposta de perseguir as compreensões que essas crianças têm sobre o tempo. Optamos por esta faixa etária supondo que nesses anos ainda não está categorizado o tempo enquanto um assunto propriamente curricular a ser compreendido ou estruturado.

Estabelecida a faixa etária de trabalho, seguimos então para a segunda questão: que instrumento metodológico utilizar?

1.2 O desenho à mão livre como proposta de meio e de fim

Assumimos o desenho à mão livre como possibilidade para esta pesquisa como meio e fim. O desenho tomado como ferramenta para a pesquisa foi escolhido devido à proximidade do desenho à mão livre com uma experiência não enrijecida por formalismos escolares ou acadêmicos, por não ser reconhecido um único “*modo correto de desenhar*”, de forma que as crianças possam se sentir um pouco mais livres ao criarem suas próprias imagens, evocando alguma espontaneidade.

A escolha do desenho se dá num contexto em que temos a imagem, a figuração e a visão como conceitos pouco questionados e pouco operados num regime de verdade. Não é comum que nos questionem se “sabemos ver”, tampouco é comum que se associe a visão a alguma espécie de conhecimento ainda que seja possível estabelecer estas associações (COMPIANI, 2013).

Temos como foco da investigação o tempo. Como se vê, através da BNCC, o tempo aparece, na grande maioria das vezes, na escola como um conceito a ser operado, não necessariamente tratado como uma questão a se investigar e experimentar. Associado, em grande parte das vezes, à diferença entre presente, passado e futuro, ao tempo do relógio, ao tempo dos calendários, há outros modos

temporais em que surgem novos ritmos, passagens, velocidades e linhas que podemos compreender como outros modos de compreender o tempo?

Com isso, sentimos que já temos elementos suficientes para apresentar nossa pergunta de pesquisa.

1.3 Pergunta de pesquisa

Quais compreensões sobre o tempo podem ser produzidas a partir de desenhos à mão livre sobre o tempo realizados por crianças que frequentam salas de aula do primeiro ciclo do Ensino Fundamental?

1.4 Objetivo geral

Abrir compreensões sobre o tempo produzidas a partir de desenhos sobre o tempo realizados por crianças que frequentam salas de aula do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

1.5 Objetivos específicos

- a) Discutir a potência do uso de desenhos realizados por crianças como instrumento metodológico para discutir questões sobre o tempo.
- b) Perceber o tempo das crianças no processo de suas próprias produções, na tentativa de perseguir novas possibilidades de olhar para o tempo enquanto conceito.
- c) Produzir material que vise, por um lado, olhar para as marcas que o tempo gerou nestas crianças. Por outro lado, olhar para possíveis marcas que estas marcas das crianças geram em nós - como instrumento que nos instiga a pensar.

2 JUSTIFICATIVA E REVISÃO DE LITERATURA

Vimos, na seção anterior, que a Física não compreende o tempo de um único modo. Por exemplo, para a relatividade o tempo e o espaço não podem ser desassociados, já o tempo para Newton é apenas um fator de medida, mas não é colocado em questão enquanto relativo. Se compreendermos a potência do ensino destes diferentes modos de compreender a realidade, objetivamos, no percurso de ensino e aprendizagem, encontrar uma zona comum na qual conhecer estes diferentes modos de olhar para o mundo possa fazer sentido. Para Paulo Freire (1999), uma educação que vise a uma autonomia deve ter, sobretudo, significado para os indivíduos no processo educacional. Deste modo, entender quais são os modos que as crianças entendem o tempo antes de sua tematização pode ser um instrumento importante para o professor de Física.

Uma vez definida a proposta de pesquisa de maneira justificada, nos voltamos para uma revisão de literatura, buscando por pesquisas que tenham investigado o conceito *tempo* realizadas junto a produções de imagens. Como mecanismo de busca, nos valem dos repositórios da agência CAPES e do acervo da Unesp, utilizando as palavras-chave “tempo”, “marcadores temporais”, “criança” e “imagem”. Outros textos surgiram no próprio processo de pesquisar, por indicação do Coletivo em que participo ou em alegres encontros com autores que gosto, como o caso do trabalho de Pelbart (1996).

Também foram consideradas pesquisas centradas na análise da produção dos desenhos de crianças, no entorno da temática do tempo, como o trabalho de Selma Nascimento Vilas Boas e Adair Nacarato (2019) ou com centro em outros conceitos, como o caso do trabalho de Susan H. Picker e John S. Berry (2000), que concerne à investigação do imaginário infantil acerca do matemático por meio de seus desenhos.

Além disso, temos as pesquisas de Balduno e Cunha (2015) e de Gonçalves (2021), ambas dentro da área da pesquisa etnográfica com crianças na escola lançando mão da produção de desenhos como formas de narrar e compreender o universo em que estavam inscritas.

De modo geral, muitas das pesquisas encontradas até o momento parecem evidenciar certa preocupação com a ideia de interpretação e compreensão de objetos

dados, tais como as imagens, produzidas ou tomadas. Genericamente pode-se compreender também que evidenciam uma disputa entre modos temporais, tais como a diferença entre uma cronologia e uma kairologia guiadas, respectivamente, por uma concepção de tempo do tipo *chronos* e *kairós* provenientes da Mitologia Grega (GRIMAL, 1992). Tomamos, assim, alguns incômodos comuns pensando na temática do tempo enquanto produção de diferenças inevitáveis, apostando não necessariamente na interpretação das produções mas em uma produção conjunta operada a partir da passagem incessante dos instantes.

Pesquisas relacionadas ao conceito “tempo” enquanto levantamento bibliográfico foram consideradas como importantes operantes conceituais para este trabalho. Temos o caso de Sandrelena Monteiro (2017), que visa estabelecer diálogos possíveis entre os autores Piaget, Elias e Bergson acerca da temática em questão, e também enquanto reflexão do assunto do tempo em um determinado autor, como no caso do trabalho de Peter Paul Pelbart (1996) sobre a obra de Gilles Deleuze.

Em especial, a investigação do conceito do tempo nos trabalhos de Pelbart (1996) e Monteiro (2017) compuseram com autores já bastante consolidados enquanto filósofos e estudados com certa profundidade e atenção. Isto não é comum quando tratamos de obras produzidas por crianças, como se pretende nesta proposta de pesquisa.

Em nossa busca também encontramos pesquisas realizadas com a produção de imagens por crianças dentro da escola, como a pesquisa de César Donizetti Pereira Leite (2016), Bianca Santos Chisté; César Donizetti Pereira Leite e Luana Priscila de Oliveira (2015), e Rafaela Toledo (2022), que buscaram refletir e experimentar com e através da infância, das imagens produzidas por crianças, e gerar alguma provocação em ambientes educativos.

Os trabalhos de Leite (2016), Chisté, Leite e Oliveira (2015) e Toledo (2022) têm em comum o campo de pesquisa tomado como um campo de experimentação com crianças, e podemos dizer que até mesmo alguns dos objetivos, objetos, tratados, como diferença, composição, no e do tempo. As imagens em questão são registros fotográficos, diferentemente da produção de desenhos como proposição. Poderíamos destacar as potências dos diferentes recursos utilizados, assim como a ideia que

projetos aparentemente similares podem diferenciar-se totalmente em seus modos de criação. Por isso nos importam os modos de efetuação, os processos, não apenas os objetos.

É importante salientar adicionalmente que este projeto não visa necessariamente tomar a infância como centro mas sim a experiência do registro do tempo com desenhos, neste caso com crianças. Consideramos assim a experiência registrada e produzida nos trabalhos de Balduno e Cunha (2015) e de Gonçalves (2021) com certa importância no sentido de perceber o desenho como ferramenta para a produção das próprias narrativas.

Para dizer algo sobre a ideia de infância e de criança optamos por, em um primeiro momento, dizer o que entendemos não ser infância e o que se contrapõe, em certo sentido, ao infantil. Começamos dizendo que a criança **não** é um sujeito bem definido, formado, um ser inferior ou imaturo, inapropriado ou incompleto.

Leite (2016) defende a ideia de que a infância se apresenta como o reverso da experiência. Ao olharmos para a criança como aquela que ainda não detém uma vivência formativa podemos entender também que não está ligada à noção de verdade a ponto de se condicionar a ser um sujeito possuidor de uma razão de mundo ou que a compreenda.

Sabendo que a linguagem pode ser considerada, segundo Leite (2016), como o espaço da verdade assumindo grandes proporções ao remeter a um estatuto de poder e razão, é a linguagem que dita a verdade do sujeito em um espaço em que se pode dizer que “o *sujeito é*”. Assumimos que a criança, com sua linguagem, possivelmente ainda não totalmente capturada por estruturas lógicas, pode ser assim entendida como potência de invenção.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa assume-se qualitativa, buscando experimentar com desenhos à mão livre de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa aqui é compreendida como uma análise de modos de produção que não busca uma generalização, mas trabalhar com singularidades em sua potência. Nesse sentido não nos preocupamos com o estabelecimento de uma lei para a determinação de padrões específicos a serem assimilados. Tampouco nos instiga olhar para algum tipo de repetição e nela notar somente a igualdade.

Segundo Goldenberg (2004), os pesquisadores na pesquisa qualitativa não se preocupam com a legitimação dos seus conhecimentos por processos quantificáveis que viriam a se transformar em explicações gerais. “Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.” (GOLDENBERG, 2004, p.53).

Como *operante teórico*, assumimos a Filosofia da Diferença, na medida em que as obras no bojo dessa filosofia assumem a potência da diferença, o que está consonante com nosso objetivo, que é de abertura de compreensões e não de busca de interpretações como representação.

A *produção de dados* foi organizada em duas etapas, após sua devida aprovação pelo Comitê de Ética⁶. Na primeira etapa, convidamos⁷ crianças de cada uma das diferentes salas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola a realizar um desenho à mão livre sobre o tempo. Para isso, foram entregues papéis, pincéis, tinta guache etc. Não se delimitou um número específico de crianças participantes da pesquisa, uma vez que a participação se deu por meio de convites a todas as crianças de cada sala e que a pesquisa não procedeu por um viés comparativo.

Na segunda etapa, chamamos as crianças novamente para conversar sobre suas produções. Essas conversas não visaram à interpretação dos desenhos em si; pelo contrário, tiveram como finalidade engajar as crianças em apresentar os

⁶ CAAE número 65302922.7.0000.5411

⁷ Passo a utilizar a primeira pessoa do plural para indicar que esse movimento de escolha e de produção foi dado em grupo, junto a meu orientador e ao Coletivo de pesquisa que participo, chamdo de Cronopies+.

significados que têm sobre o tempo a partir de seus desenhos. A pesquisadora, por sua vez, evitou impor suas concepções de tempo nessa conversa, assumindo uma escuta atenta ao que as crianças tinham a dizer. Essas conversas foram gravadas.

Com isso, tivemos dois grupos de dados – os desenhos e as conversas gravadas – utilizados na pesquisa. De posse desses dados, evitamos cair na busca por uma idealidade ou essencialidade. Para isso, não nos propomos a interpretar os desenhos num sentido de impor uma verdade única para eles, mas os compreendemos como produção de vidas e modos de tempos. Assim, antes de interpretá-los como identidade, nos propomos a compor com eles.

Assumimos a *análise enquanto composição*, não necessariamente buscando coerência a um plano de referência, mas tomando o material produzido como potência de aberturas. A análise como composição não tem os instrumentos metodológicos enquanto legitimadores da própria pesquisa, mas sim a produção gerada nesse encontro. Os instrumentos metodológicos aqui são ferramentas que visam produzir intensidades (MIARKA, 2019).

Ainda que os planos de referência não tenham sido de todo descartados, não os consideramos centrais, sendo utilizados apenas como elementos de uma composição maior. Tomamos a diferença enquanto protagonista e as bases referenciais são consideradas *operantes* no encontro com o material produzido. Desse modo, para a produção dessas composições nos valem os desenhos das crianças e das conversas gravadas operadas junto à revisão de literatura sobre o tema e conceitos da Filosofia da Diferença, tais como *diferença*, *repetição*, *menor* e *Maior* (DELEUZE, 2006, DELEUZE; GUATTARI, 1977). Desse modo, entendemos que o estudo dessas obras operadas – da revisão de literatura levantada e de autores da Filosofia da Diferença – são parte do percurso metodológico da pesquisa.

Destacamos que o *rigor* estabelecido nesse processo de produção por composição é, sobretudo, ético-estético-político. Inspirados em Suely Rolnik (1993,), compreendemos que o rigor ético acontece na afirmação do devir que se dá nas escutas das diferenças. Estético é o rigor da criação, não do domínio de um campo pronto. E político por se travar como uma luta contra as forças em nós que buscam silenciar-nos de nossa criação.

Como resultados, entendemos esse material produzido por composições como possibilidade em via de mão dupla: por um lado, tem a potência de olhar para as marcas que o tempo gerou nestas crianças; por outro lado, traz a potência de tomar essas marcas para nós mesmos como potenciais instrumentos do “fora”, instigando-nos a pensar e produzir concepções de tempo outras.

4 ATRAVESSAMENTOS TEÓRICOS E REFLEXÕES PARA PROBLEMATIZAR O CONCEITO DE TEMPO JUNTO AO PESQUISAR

Antes de prosseguir com a apresentação dos dados, apresentarei alguns atravessamentos teóricos e reflexões que me movimentaram em meio ao processo de pesquisa, em relação ao tempo e à escola. Entendo essa baliza importante, pois na medida em que estudava e investigava, novos anseios surgiam e eu também me transformava.

Há, comumente, nos trabalhos acadêmicos, uma proposta de futuro. Desde a escrita da proposta à apresentação do trabalho, o que quer que se produza, espera-se que exista um “*algo*” a se apresentar e, preferencialmente, que este ‘algo’ seja de algum modo premeditado, uma continuidade coerente, coesa, do princípio projetado, para alcançar um fim, uma conclusão. Espera-se que a *flecha do tempo* possa atuar na direção de uma evolução, de um avanço do próprio trabalho. É Cronos que impera nos *modus operandi* dos projetos acadêmicos. Uma cronologia linearizante própria disso que chamamos por progresso; progredir, avançar, caminhar são sinônimos aqui de mudanças que visam ao mesmo, mudanças que garantam a manutenção de uma identidade principal. É mudança, entretanto, tomando como base sempre a semelhança e não a transformação do próprio problema.

O futurismo, como corrente artística europeia do século 20, marcou o culto à guerra e à velocidade. No manifesto futurista de Filippo Tommaso Marinetti, em 1909, propunha-se a destruição do passado, o culto às máquinas do futuro e o desenvolvimento técnico, a robotização do mundo, a urbanização e o progresso. Pregavam também a eliminação da sujeira do mundo. O futurismo foi utilizado como propaganda do fascismo em seu contexto e ganhou popularidade e seguidores na medida em que expressava estes desejos de futuro. Um futuro cuja dominância das técnicas anseiam por transcendência, desejo por uma humanidade ideal, superior, por salvação. Desejos, no limite, que marcariam o início do fascismo e disso que ainda vivemos, uma tal aceleração de tudo, expressos através de propostas estéticas, com imagens, pinturas, esculturas, obras de arte no geral, que visavam exprimir o movimento, a aceleração e os ideais próprios deste movimento.

O futuro é uma ideia facilmente apropriada pelo capitalismo. Para que este sistema se fundamente, é preciso que se produza uma ideia de um passado terrível. É necessário, neste modelo econômico, que se produza a ideia de que no passado era pior, era obsoleto, que o passado pertence aos povos subdesenvolvidos que "precisam" progredir. É preciso que seja assim, pois o capitalismo necessita da constante novidade, da perpétua inovação de tudo, para a movimentação econômica.

O futuro pode ser também do apocalipse. Um tempo do fim. Quando nossos motores civilizatórios, os aparatos tecnológicos de controle e reprodução alcançarão seu estágio de maior aperfeiçoamento? Quando os cataclismas religiosos se concretizarão? É também o fim da humanidade e de toda possibilidade de continuar no rumo do progresso. É o tempo da monocultura, da semelhança de tudo; de todas as técnicas, de todas as lógicas.

É comum que chamemos por 'tempo' o equivalente ao cronológico, àquilo que passa e come seus filhos. É também comum dizermos "Estou sem tempo!", ou, ainda, "por que o tempo passa tão rápido?". Talvez, enquanto lemos um texto como este estejamos pensando, também, que não temos tempo para ler. Podemos chamar este tempo de tempo do progresso; esta que sustenta os ideais do neoliberalismo e de uma tecnocracia baseada em imagens da urbanização. O tempo futuro é o tempo do progresso.

Para Novello (2021) uma das características dominantes da física clássica é a linearidade. Podemos perceber, desde a lógica de uma ciência baseada nas *leis de Newton*, que o tempo enquanto linear, na ciência clássica e até mesmo moderna, parece não implicar em nenhuma diferença na ordem do mundo. Que o tempo parece que não existe ele mesmo, mas apenas como um fator de referência, pois não há passagem no tempo que implique em qualquer alteração nas tais "leis da natureza".

Entendemos essa linearidade nas leis da física clássica quando percebemos que, por exemplo, elas são reversíveis no tempo. Neste campo, a força que empurra um copo no chão e o quebra, ao considerarmos isto um sistema fechado, podemos dizer que faria valer também o processo de reconstrução deste mesmo copo - mas sabemos que isto não ocorre. De acordo com Prigogine (2002), a maioria dos processos que experienciamos são na realidade irreversíveis.

A entropia é um conceito oriundo da termodinâmica e suas implicações para a teoria do caos geraram outros tipos de leituras sobre o tempo, já que a partir deste ponto passou-se a crer que há diferença substancial no cosmos com a passagem dos instantes: a segunda lei da termodinâmica é clara, a entropia no universo *só aumenta*. Ou seja, temos aqui um conceito para a cosmologia que garante que exista, com a passagem do tempo, mudanças significativas nas características do universo, de modo que é comum que afirmem que “o universo tende ao caos”. Mas neste mesmo plano desordenado surge, ironicamente, a estrutura mais organizada que conhecemos: o DNA.

Para Prigogine, na perspectiva clássica, “uma lei da natureza estava associada a uma descrição determinista e reversível no tempo, em que o futuro e o passado desempenhavam o mesmo papel”. (PRIGOGINE, 2002, p.11). Já a ciência moderna, continua, se baseia nas noções de lei da natureza e corrobora a eliminação do tempo nas formulações científicas (PRIGOGINE, 2002).

Prigogine afirma que *na* “imagem clássica, a irreversibilidade devia-se às nossas aproximações e à nossa ignorância” (PRIGOGINE, 2002, p. 29) e mais adiante acrescenta:

Já é muito que [...] hoje estejamos em condições de ligar a irreversibilidade não mais à nossa ignorância, mas à estrutura fundamental das leis da dinâmica clássica ou quântica, formuladas para os sistemas instáveis ou caóticos. [...] se creio que seja preciso reformular as leis da dinâmica é porque não vejo outra maneira de fazer caber o tempo na descrição física do mundo. (PRIGOGINE, 2002, p.30-31).

As leis da Física, tidas por vezes como eternas e imutáveis, podem nos dar a impressão de que a natureza é algo determinável, determinista. Como se a natureza, ela mesma, não fizesse escolhas, como se os princípios aos quais ela obedece fossem constantes. A ação e reação, na natureza, ainda assim, é sobretudo política.⁸ É o efeito, sempre, de uma escolha e de uma intenção que levam a natureza a encontrar e criar seus caminhos.

Newton resumiu a ação e reação com um dos *Principia*, a terceira lei de Newton. A descrição matematizada corrobora uma noção universal do que isso significa. Mais

⁸ Fala de Eduardo Viveiros de Castro, um antropólogo brasileiro, em uma conversa gravada com Ailton krenak, num ciclo de estudos e encontros chamado “conversas na rede”. <https://youtube.com/watch?v=wp5NlnNE4BI&feature=share7>.

precisamente, de modo prático, significa que *toda força aplicada em um corpo resulta em outra força de mesmo módulo e sentido oposto no outro corpo*. Mas a questão política por trás destes efeitos e movimentos fica atribuída a outras áreas do conhecimento, outras disciplinas.

Para Deleuze e Guattari (1992), o tempo da ciência não corresponde exatamente ao tempo linear, mas ao estratigráfico, que exprime o antes e o depois,

[...] numa ordem de superposições, a ciência desdobra um tempo propriamente serial, ramificado, em que o antes (o precedente) designa sempre bifurcações e rupturas por vir, e depois, reencadeamentos retroativos. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 148).

Rovelli (2018) defende a ideia de que *toda a Física é uma ciência de como as coisas evoluem segundo "a ordem do tempo"* (ROVELLI, 2018, p.21). E contrapondo a ideia de que a Física, depois de Einstein, descreve como as coisas se "desenvolvem de acordo com o tempo", afirma que, na realidade, ela descreve como as coisas se desenvolvem "*em seus tempos e como os tempos evoluem um em relação ao outro*" (ROVELLI, 2023, p.22). E por *tempo*, aqui, podemos entender no mesmo sentido em que fala Einstein, sobre uma tal *linha de tempo* em que cada corpo, cada partícula, teria a sua correspondente.

Com esta ideia de Rovelli (2018), extraída de Einstein, podemos "fazer cair" um tempo universal e unívoco, para compreender que cada lugar teria um tempo diferente, relativo aos outros tempos.

A própria vida, como um todo, se elabora no tempo. Se percebemos a vida como uma linha reta, entre começo e fim, é possível dizer que ela se trata, então, de continuidade. Continuidade, sobreposição e marcas. Uma história, coerente, de uma vida. Ainda assim, o viver em si não é pensável do exterior (TRIGOSO, 2006), como "um todo". Os problemas da vida só podem ser vistos e assimilados dentro dessa mesma vida.

Segundo Trigoso (2006), a filosofia Chinesa, em traduções do Chinês Clássico, não elaborou um conceito único, universal e homogêneo de tempo. Mas isto não os impediu de marcar o tempo e operar com ele de diversas formas. A mesma autora afirma, ainda, que esta tradição não elaborou uma ideia de mundo como *criação*, como num *big bang*, por exemplo, mas como um cosmos autorregulado, decorrente da ação

entre opostos complementares do tipo *yin-yang*. Deste modo, a ideia de um tempo linear, como princípio e fim, não parece caber muito bem.

O pensamento chinês não apreendeu a natureza como movimento, à semelhança de Aristóteles, mas como *interação* permanente entre energias opostas e complementares (o *yin* e *yang*). Daí que ele se tenha virado para a ideia do processo interessando-o sobretudo as formas como ele é auto-regulado, o mecanismo que lhe permite nunca ser interrompido. [...]. Não separando o temporal do atemporal, a China não concebeu o eterno mas o *constante*. Tal como o eterno, a noção de *chang* também denota a permanência mas fá-lo de outra forma já que não remete para o ser, isto é para o fora do tempo, mas para a viabilidade e não interrupção dos processos (TRIGOSO, 2006, p.2-3).

Latour (1994) nos faz pensar sobre a relação entre uma linearidade temporal e a construção da modernidade. Afirma que foi a constituição da modernidade, inclusive, que estabeleceu a imagem, ideia, de um *tempo que passa*. E chamou de *temporalidade* as distintas formas de interpretação dessa passagem, distinguindo-a do tempo propriamente dito.

Podemos entender o tempo como ciclo, como instabilidade, como decadência ou como presença continuada, continuidade, duração, acumulação. Mas a modernidade, para Latour (1994), tem como característica o entendimento do tempo que passa como se abolisse o passado antes dele. Associa a isso, inclusive, o entendimento de um tempo como progresso associado a uma flecha irreversível do tempo e sua capitalização.

É possível dizer, então, que a perspectiva de um passado que se perde no tempo é uma perspectiva tipicamente moderna, como nos trazem Nietzsche e Latour. Daí, para pensar em outras possibilidades, Nietzsche (1844-1900) trata do eterno retorno em suas formulações, numa perspectiva de elaboração da ideia de uma eternidade. E para elaborar essa noção é preciso distinguir *eternidade atemporal* de *eternidade temporal*.

Platão tomaria uma noção de eternidade fora do tempo, transcendente, atemporal, partindo de um mundo das ideias descolado do plano do mundo sensível. Ao exemplo de Platão, seguem-se Aristóteles, Agostinho, São Tomás de Aquino, Descartes, Kant e chegamos à modernidade (LAURO; TRINDADE, c2023).

Nietzsche elabora o conceito de eterno retorno para enfrentar o niilismo, a falta de sentido que acompanha a modernidade. E para desviar de uma noção de eternidade atemporal, ele busca desenvolver certa noção de eternidade temporal. Nesse sentido, os valores não estão mais associados à transcendência, mas estabelecer sua noção de eternidade temporal foi essencial para pensar valores relacionados à própria imanência⁹, à própria vida (LAURO; TRINDADE, c2023).

Latour (1994) se preocupa em distinguir essa ressurgência da temporalidade de um recalçamento do passado, no sentido de compreender a reconstituição da história, inclusive, como um sintoma desse recalçamento. Porque só retomam a história para buscar justificar sua dificuldade em superar este passado, esta imagem, e tentar justificar essa ideia de que o *tempo passa* (LATOURE, 1994).

Antônio Bispo dos Santos (NÊGO, 2021) costuma criticar uma ideia de *fim* do tempo, dizendo que, na realidade, o que temos é começo, meio e começo. Que nada no mundo realmente termina. Dá a entender que essa ideia de fim também está bastante ligada à coisa toda da finalidade capitalista. Do objeto, que tem essa e aquela função. As coisas vivas do mundo não são deste modo. Elas pertencem a uma cadeia e não chegam ao seu final sem que este final seja o início de alguma outra coisa.

Leite (2011) diz que

[...] o tempo, sendo essencialmente circular, não tem direção, [...]. Ou seja, se é verdade que as coisas têm início, meio e fim, e se aquilo que chega ao fim, em um movimento circular, é o que pode estar mais próximo do início, então poderíamos pensar que, de alguma forma, a infância se aproxima tanto dos começos como do fim.” (LEITE, 2011, p.107).

Quando falamos em tempo, no geral, não nos preocupamos em distingui-lo dos diferentes modos de compreendê-lo. Mas há, pelo menos, três formas: “*uma pensada como algo circular, outra, como algo linear, e ainda o tempo como evento, acontecimento, experiência*”. (LEITE, 2011, p. 106).

Ao observarmos as crianças é fácil notar que há certa despreocupação com a linearidade ou com a cronologia. Em seu modo de ser e viver é evidente que elas estão desprendidas de preocupações de ordem burocrática, de horários ou mesmo de noção

⁹ Imanência é um conceito próprio da filosofia, frequentemente utilizado por Espinosa (1632-1677), mas também por Heráclito (500a.C.-450a.C.) e outros filósofos que se embasaram nestes, relacionado ao princípio da vida, àquilo que movimenta e cria; este conceito, em certo sentido, se opõe à transcendência.

clara sobre o quanto dura um instante. É comum numa viagem chata de carro na estrada, acompanhada por crianças, por exemplo, que a cada dois minutos a criança pergunte se aquela meia hora que faltava já se passou. Ainda assim, a criança percebe a mudança nos ciclos do céu, as sensações da chuva, das diferentes temporalidades. É possível notar, deste modo, que o tempo da criança não se limita à cronologia.

O tempo de Aion, diferentemente do tempo de Chronos, é associado ao tempo da criança, o tempo do brincar. Um tempo que não é marcado por uma linha ou por um ciclo, mas por uma experiência. Não há passado ou futuro. Aion é também frequentemente associado ao deus Dionísio.

É possível dizer que há uma imagem de tempo? Como representar o tempo se este nos escapa e nos convoca à transformação? Há um tempo puro? É um tempo que para o notarmos? A representação do tempo pode ser entendida, inclusive, como a própria experiência. Isto que se movimenta e marca o espaço, como num filme, em quadros. Podemos compreendê-lo, também, como repetição, ciclicidade e de tantas outras formas, como vimos até aqui. Esperamos que, com as crianças, nós possamos ampliar nossas discussões sobre o assunto e, ao mesmo tempo, elaborar modos de afirmar percepções que escapam aos moldes convencionais e disciplinares.

4.1 A disciplinaridade como um ideal de representação

Mas esta esfera do virtual, este Pensamento-Natureza, é o que a lógica só é capaz de mostrar, segundo uma frase famosa, sem poder jamais apreendê-lo em suas proposições, nem remetê-lo a uma referência. Então, a lógica se cala, e ela só é interessante quando se cala. Paradigma por paradigma, ela se identifica, então, com uma espécie de budismo zen. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 167).

Posso dizer que a pesquisa surgiu também de um espaço de incômodo e dúvida, em que me perguntava sobre as diferenças entre Ciência, Filosofia e Arte. O que as diferencia e por que dividir as coisas deste modo?

Diriam que a Filosofia e a Ciência tendem a se diferenciar em natureza. A Filosofia teria por referência os acontecimentos, enquanto as funções científicas teriam por referência o estado das coisas ou misturas. A Filosofia retira, através de conceitos, do estado das coisas, acontecimentos - como um “sorriso sem gato” - e a ciência volta a

atualizar, por funções, o acontecimento em um estado de coisas (DELEUZE; GUATTARI, 1992). O conceito e a função se diferem aqui em natureza, em essência. Entretanto, ambas parecem se retroalimentar.

A representação enquanto imagem é atravessada por uma série de entendimentos, afetos, sensações e estes por sua vez podem ser facilmente assimilados por meio de uma lógica disciplinar, através da generalização e da universalização dos fatos. Nesse sentido, se trata de algo que se encaixa nisto ou naquilo, neste ou naquele olhar, e atribuímos a isto uma noção de proximidade ou comparação com um ideal, com uma referência. Podemos chamar isso de disciplina.

Ao representarmos um fato, abrimos um modo de tratar o problema. A representação, em si, é um processo que atravessa a noção de tradução e na tradução existem lacunas que dizem respeito à complexidade de todas as nossas linguagens.

Quando se trata da separação disciplinar podemos estar supondo que a potência de um acontecimento se resumiria a um conteúdo. Ou, ainda, podemos imaginar que as questões que dizem respeito à Ciência, ao modo que nos relacionamos com a terra, dizem respeito a conteúdos de serventia universal. Parece, então, que pouco importa o modo como é expresso, qual o tipo de linguagem e se existem modos melhores de se representar algum assunto, de acordo com seu contexto. Corremos aqui o risco de reduzir uma afirmação, uma frase, um desenho, então, à diferença entre verdadeiro e falso.

Por perceber, no meio disso, uma maneira de pensar - que é a *maneira disciplinar*, para resumir - também pensei que seria interessante operar com algo que não dissesse respeito à interpretação universalizante da representação. Não é para negar o modo disciplinar de lidar com as coisas, mas é reconhecendo neste modo certas limitações e certas possibilidades que podemos ampliar nosso olhar.

[...] a interpretação tem sempre que interpretar a si mesma, e não pode deixar de retomar a si mesma. Em oposição ao tempo dos signos, que é um tempo do fracasso, e em oposição ao tempo da dialética, que, apesar de tudo, é linear, há um tempo da interpretação, que é circular. Esse tempo é, certamente, obrigado a passar novamente por onde ele já passou [...] (FOUCAULT, 2000, p. 49).

Não é possível a comunicação se não através deste dispositivo representativo e interpretativo. Há, no geral, algo que se representa para que exista algo a comunicar. É

importante para nós, inclusive, estabelecer associações linguísticas, imagéticas, entre os assuntos. Entretanto, de modo resumido, posso afirmar que *compreender o significado das representações* não está no centro das importâncias. Aliás, não há centro ou origem única para uma intenção, efeito ou fenômeno. Todo fenômeno é difuso, multidisciplinar, rizomático, por natureza.

Nesse sentido, não optamos por um olhar transcendente. Ou seja, não almejamos “ver de fora” algum problema e interpretá-lo, traduzi-lo para nosso entendimento. Desejamos, de outro modo, responder aos problemas que nós produzimos dentro da própria pesquisa, dentro das próprias experiências no campo, para daí, sim, irmos ao encontro deste “fora”. Encontrar algum “fora” aqui se relaciona, também, com encontrar linguagens, imagens de mundo, no sentido de encontrar onde residem as forças de criação e fazer essa criação retomar seu papel vital.

O que estamos operando está no campo da possibilidade de produzir vida e intensidade, de acordo com nossa natureza. Isto é amplo, mas certamente é o que mais importa.

Nossos trabalhos em vida são formas também de elaboração das angústias, de modo a criarmos melhores conexões com a vida. Antes de desejarmos uma formação, um enquadramento, nosso desejo funcionam na diferença. A vida opera na diferença. Não por uma mera questão de estilo, mas como condição vital, que chamo de multiplicidade. O tempo, neste sentido, é um enigma, mas um enigma que se desvela no acontecimento. Assim, não se trata sempre de um mesmo tempo, mas de um tempo que carrega um acontecimento, alguma maneira de existir e de criar.

4.2 A educação na escola e nosso desejo

Nossa educação institucional parece estar descolada do presente e de suas necessidades. Não apenas das necessidades mais imediatas individuais, mas das importâncias sociais urgentes. Há todo um panorama de ideias educacionais baseado em clássicos e normas disciplinares que podemos compreender de algum modo - há que se valorizar a importância de todo conhecimento acumulado. O problema é não haver valorização alguma quando isto se transforma num punhado de regras, leis da

natureza, concepções engessadas e pouco se dialoga com este plano do real, em que a vida acontece.

As urgências da vida não estão apenas distantes dos temas disciplinares, mas não são sequer comentadas em sala de aula. Enquanto vivemos a maior crise climática já vivenciada na história da humanidade, continuamos em nossas atividades cotidianas a todo vapor. Em ebulição, junto à Terra. E essas necessidades cotidianas, inclusive, se mostram como o resultado da importação de uma cultura dominante, desde a colonização, afastadas das necessidades territoriais.

De outro modo, nosso desejo opera constantemente no presente. Desde Platão, Freud e a lógica cristã, o desejo parece estar ligado a algo que falta, idealizado e/ou associado ao prazer do consumo. Isto molda nossos modos, nossas estéticas - nosso entendimento daquilo que é belo e bom. Mas por desejo busco entender a definição de Espinosa, que diz que o “desejo como falta” é uma mistificação nociva. Espinosa afirma que para nos tornarmos humanos temos que afirmar nossa natureza desejante. (LAURO; TRINDADE, c2023).

Se tomarmos a palavra desejo desde sua origem, *desidero*, remete aos astros. “Sidero” seria “relativo aos astros” ou “Espaço sideral”. Nesse sentido, *desidero* seria equivalente a ignorar as mensagens das estrelas, no sentido astrológico. Seria como ficar à deriva, à mercê, dos deuses, que na antiguidade grega possuíam um elo com a humanidade através da esfera celeste (LAURO; TRINDADE, c2023).

Essa independência dos deuses pode ser lida neste sentido afirmativo, de compreender a esfera criadora do desejo; o desejo também como certa autonomia de um destino ou pré-determinação divina.

Há quem imagine que este desejar esteja associado à busca interminável, como nessa perspectiva freudiana, de associar o desejo a um objeto ou imagem, uma utopia. Mas se entendemos o desejo como força criadora, ligado às necessidades do presente, associado a cada corpo, a cada território, a cada corpo-território, o que há de nocivo em olhar para este desejo como afirmativo? E, aliás, o que é compreender o desejo como parte importante desse processo educacional?

É através do desejo que uma mudança efetiva do real acontece, nessa ótica do desejo como revolucionário, (LAURO; TRINDADE, c2023) diferente de ver o desejo como vontade de consumo a objetos.

O desejo, como aquilo que não falta à vida, mas a movimenta, é o desejo afirmativo. É o que nos torna, novamente, humanos. E é o que, independente das normas disciplinares, nos mantém vivos.

Nesse sentido, dar vazão ao desejo daqueles que constituem o território escolar deve ser parte essencial de um processo educativo que se pretenda revolucionário.

Evidenciamos a potência da criança no que diz respeito à sua linguagem, ao romper com as lógicas escolares e o conteúdo curricular (CHISTÉ; LEITE; OLIVEIRA, 2015), de modo que, a partir da produção de seus desenhos e de nossas conversas, sejamos capazes de elaborar noções de tempo que atravessam o campo disciplinar da Física e, oxalá, o ultrapassem.

5 “UMA REVISITA METODOLÓGICA” OU “DEVIR-BORBOLETA”

Uma borboleta pousou na minha mão, exatamente no instante em que me sentei para escrever, com as mãos sobre o teclado do computador. Ia escrever sobre a organização deste trabalho; iria pensar num método para escrever e como descreveria cada processo, cada etapa e cada motivo de como fiz o que fiz. Elaboraria um roteiro, bem determinado, sobre todas as coisas que deveriam acontecer, deste instante em que escrevo, até o instante da entrega do TCC - em termos de escrita. E uma borboleta pousou sobre minha mão. E não é que isso possa *significar algo místico*, mas este encontro gera em mim um efeito. Efeito suave e intenso, que me mobiliza a alterar o modo de escrever.

A borboleta, quando voa, parece estar num estado de graça e leveza. Parece até que dança. E o que poderia ser escrever como borboleta?

Tornar evidente que um acontecimento tão suave e tão efêmero pode gerar efeitos ao longo de toda uma vida ou de toda uma estação é parte, inclusive, dos estudos numa área conhecida como “*Teoria do Caos*”, ou “*Dinâmicas de sistemas sensíveis às condições iniciais*”. Muitos pesquisadores nas áreas das exatas e humanas, da meteorologia ao estudo de migrações de pássaros assumem as teorias da complexidade como essenciais para avançarem em suas compreensões de mundo. A lógica nestas áreas já não é a lógica de um determinismo preponderante, mas, como afirma Prigogine (2002), “é possível incluir o caos nas leis da natureza, de modo a compreendê-las através da probabilidade e irreversibilidade”. (PRIGOGINE, 2002, p. 8).

Ao compreender a borboleta como parte integrante da produção de minha pesquisa também pude associar a complexidade das afetações ao longo de um trabalho à complexidade da assimilação dos fatos.

5.1 O sobrevoar da borboleta

Como uma borboleta que pousa e retoma seu voo de tempos em tempos, de acordo com suas possibilidades orgânicas, desejo sugerir este modo de escrita e de fazer pesquisa. Uma pesquisa que suporte a incerteza, a possibilidade e a

irreversibilidade do tempo nas dinâmicas não lineares da vida. Uma escrita e uma pesquisa que suportem as pausas para a contemplação e que possa, de um modo ou de outro, valorizar os intervalos entre uma tarefa e outra. Entre um pouso e outro, entre uma pausa e outra, entre um território e outro. Entre uma estação, um clima, uma necessidade e outra. Planar sobre cada conceito e pousar sobre as folhas verdes, sobre o néctar dos sentidos vitais. Mas sobretudo *compreender este sobrevoo necessário para o pouso*. Suspender a ação e flutuar enquanto busco compreender, duvidar e criar sentidos para determinado problema é parte importante desta metodologia. Não reagir. Aprender a flutuar.

Precisei optar por um modo de escrita que suportasse a condição do corpo desta pesquisadora que vos diz, que está (literalmente) grávido. E estar gerando uma outra vida certamente alterou profundamente não apenas *minha* vida - como se houvesse algo de puramente individual nisto que chamamos por vida; mas alterou meu olhar sobre o mundo, o olhar do mundo sobre mim e alterou, inevitavelmente, o sentido, os objetivos, os modos de toda esta pesquisa. Um corpo grávido, aliás, é uma figuração perfeita para o trabalho de um criador, que se nutre para parir algo inteiramente novo que, hora ou outra, estará plenamente desprendido do próprio pesquisador. Como já dito, esta pesquisa está viva também. E sem a possibilidade de planar diante do espaço sólido de determinados territórios, sem a possibilidade de sobrevoar o chão, de não estar presente em alguns momentos, de ter impulsos de vitalidade no meio da noite e de ser frágil, eu provavelmente não escreveria com qualquer leveza ou sinceridade. Sinceridade necessária para estar verdadeiramente entregue aos meus temas de pesquisa. Talvez estes modos de escrita não obtenham grande rendimento acadêmico, ainda assim, valorizaremos, por hora, a suavidade do pouso de uma borboleta.

Se o tempo é o conceito estudado, talvez a borboleta seja parte da metodologia. E quando falamos em um trabalho que se pretende acadêmico, um dos principais pontos da pesquisa deve ser a explicação metodológica e nossas bases para defender o uso de determinada metodologia.

É sobre esta imagem, do sobrevoar entre territórios da borboleta, que me embasei para trazer a ideia, inclusive estética, do diálogo *transdisciplinar*, poderia dizer. Como sugerem Deleuze e Guattari:

Em cada caso, a linguagem é submetida a provas e usos incomparáveis, mas que não definem a diferença entre as disciplinas sem constituir também seus cruzamentos perpétuos. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33).

Afirmam que a filosofia trabalha com conceitos, que a ciência trabalha com prospectos e a arte com afectos e perceptos.

Talvez seja para estes entre cruzamentos disciplinares, como o pouso de uma borboleta em diversos territórios, folhas e flores, a tarefa mais árdua, essa de “criar”, no seguinte sentido: é tão difícil aproveitar o que está posto e dar sentido para os nossos caminhos. Podemos afirmar que é difícil atribuir valor e sentido aos próprios desejos, pois estes são constantemente influenciados e capturados pelos valores universais do capital e da meritocracia. Mas as ideias não estão prontas. Elas necessitam de suas próprias margens e de inter-relações para que façam sentido. Além disso, a Ciência, com suas funções e bifurcações no tempo, também é constantemente influenciada por um ideário de ciência única, de lei única, transcendente, que parece dificultar seu percurso.

Finalmente, o que é problemático é menos a relação da ciência com a filosofia do que a relação ainda mais passional da ciência com a religião, como se vê em todas as tentativas de uniformização e de universalização científicas, à procura de uma lei única, de uma força única, de uma única interação. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.163).

É evidente que reclamar, reagir, desviar dos conceitos há muito tempo congelados no tempo, é uma tarefa típica para nosso presente. Num outro extremo, o ato da repetição como reprodução parece ser, na maior parte das vezes, confundido com o trabalho professoral, o trabalho do cientista, o trabalho do artista. Entretanto, reproduzir determinado saber e acrescentar algo a este conhecimento estruturado, neste ponto da vida na terra em que o céu parece cair sobre nós, pode não nos bastar. Porque nos faltam recursos ecológicos para distribuir computadores a todas as pessoas do mundo, porque não há ar-condicionado para suportar o calor do aquecimento global, porque viver no modo do “progresso” não cabe a todos na Terra. Mas, de algum modo, somos ensinados que este é o nosso melhor. E por isso há força em reconhecer o ponto em que podemos acreditar que a criação não está no futuro, mas em transvalorar os valores, do progresso e da civilização. Onde estará isso, que nos movimenta e nos

faz criar? O que é preciso, então, para crer que a criação necessária para a Ciência, para a Arte e para a Filosofia, não está apenas num rigor técnico e produtivista, numa transcendência, num logos, mas na própria superfície da Terra, no movimento de uma criança com as mãos enquanto desenha, num desapego às formas rígidas do futuro para caminhar rumo a novos tempos, por onde a flecha do tempo possa não ser assim tão rigorosa?

A lógica é reducionista e incompleta. Podemos pensar nesta necessidade de pensar a criação e o problema não como uma interrogação, porque um problema não pode ser definido deste modo fechado em si mesmo. Parece que a pergunta já contém a resposta nela mesma e que a lógica é sempre vencida por si mesma, reduzida a axiomas e necessita de algo exterior que a comprove, como bem elaborou Gödel (1906-1978)¹⁰. Ao invés disso, elaboram Deleuze e Guattari (1992) a necessidade de

[...] revelar o fluxo do monólogo interior, para além de um discurso sobre si ou sobre a sociedade, e mostrar como o pensamento produz algo de interessante quando acede ao movimento infinito que o libera do verdadeiro como paradigma e reconquista seu poder de criação. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.152).

5.2 Por que o desenho em um devir-borboleta?

Ver, ver o que se passa, teve sempre uma importância essencial, maior que as demonstrações, mesmo na matemática pura, que pode ser dita visual, figural, independentemente de suas aplicações: muitos matemáticos pensam hoje que um computador é mais preciso que uma axiomática [...]. Que a ciência seja discursiva não significa, de modo algum, que ela seja dedutiva [...]. Mas a filosofia e a ciência comportam dois lados (como a arte ela mesma, com seu terceiro lado), um *eu não sei* tornado positivo e criador, condição da criação mesma, e que consiste em determinar *pelo* que não se sabe - como dizia Galois: "indicar a marcha dos cálculos e prever os resultados, sem jamais poder efetuar-los". (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 153).

Para pensar nas práticas do que chama de Empiricismo Crítico Feminista, Haraway (2009) relata sobre **a persistência na visão**, nesse sistema sensorial que

¹⁰ Gödel foi um matemático que elaborou o conhecido Teorema da incompletude. Ele desenvolveu este teorema, o qual estabelece limitações inerentes a todos os sistemas axiomáticos. De algum modo, demonstra que os teoremas não podem comprovar a própria consistência, mas necessitam sempre de uma exterioridade que os comprove.

afirma ser difamado por muitas práticas do discurso feminista, devido ao imperativo capitalista da imagem, do ideal, da beleza, mas que, ainda assim, estabeleceria algum possível para além de um binarismo. Mas por que e como a visão, tão limitada, poderia nos ajudar a pensar as práticas no que Haraway (2009) chama de pesquisa feminista em Ciência? É ela mesma quem nos lembra e afirma que apenas a perspectiva parcial nos poderia prometer visão objetiva (HARAWAY, 2009). Mas, daí, também afirma que

A objetividade feminista trata da visão limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo, podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver. (HARAWAY, 2009, p.21).

E afirma, também e a partir desta ideia, que

Não há nenhuma fotografia não mediada, ou câmera escura passiva, nas explicações científicas de corpos e máquinas: há apenas possibilidades visuais altamente específicas, cada uma com um modo maravilhosamente detalhado, ativo e parcial de organizar mundos. Todas essas fotografias do mundo não deveriam ser alegorias da mobilidade infinita e da permutabilidade, mas da **elaborada especificidade e diferença e do amoroso cuidado que as pessoas têm de ter ao aprender como ver fielmente do ponto de vista de outro**, mesmo quando o outro é nossa própria máquina. (HARAWAY, 2009, p.2).

Ver, aqui, é também diferente de tomar o *cogito* cartesiano como pressuposto a partir de um “*eu*” *que pensa*. Sugerimos começar do olhar de um outro para, com ele, criar novas composições. Quando pensamos desde outras perspectivas podemos pensar inclusive nas sensibilidades que envolvem estes outros referenciais e “*Ao invés de opor conhecimento sensível e conhecimento científico, é preciso revelar estes sensibilia*”¹¹ *que povoam os sistemas de coordenadas e que são próprios à ciência*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.156). Complementam, ainda, com a ideia de que não são os instrumentos que definem esses tais sensibilia, mas que os sensibilia são definidos pelos observadores. E, principalmente, os instrumentos precisam já supor um observador que é, inclusive, cientificamente determinado (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

No caso desta pesquisa, os observadores somos nós em segundo plano e as crianças em primeiro plano. Nós observamos seus desenhos. As crianças, que

¹¹ do latim, remete à sensibilidade.

desenham e contam suas histórias, por sua vez, aqui, são vistas como seres formados, plenamente capazes de expressar e exprimir suas ideias e percepções sobre o assunto, de modo que seus olhares possam colaborar com a ampliação de nosso próprio olhar.

6 CONHECENDO A ESCOLA

Já apresentei aberturas e problematizações sobre o conceito de tempo e minha proposta de operar com desenhos à mão livre em uma escola. Considero que é hora de compartilhar meu encontro com a escola, entendendo que:

[...] contar histórias é uma forma de tornar o mundo mais denso no sentido de minar a monocultura da narrativa da normalidade, é tornar incerto, mais uma vez, o que pode um corpo, é seguir na imanência do que ativa um corpo ou dos engajamentos locais e situados que ativam e fazem um corpo. Não é pouca coisa, pois, contar histórias. (ARENDT; MORAES, 2016, p. 20).

Como já anunciado, a proposta se deu através da proposição do desenho do tempo em salas de uma escola do fundamental I, mas não realizei essa atividade de imediato. No primeiro momento fui à escola para conhecer o espaço e as crianças. Fiquei um pouco em algumas salas de aula e também na sala dos professores. Registrei alguns ocorridos aqui.

Posteriormente realizei a atividade com algumas salas. Para isso, foram entregues, para cada sala que participou da atividade, folhas em branco, pincéis e tintas para os grupos das crianças. As cores das tintas foram: azul, vermelho, amarelo, branco e preto. Pedi a elas que *desenhassem o tempo* e para isso disse que teriam uma hora. Realizei a atividade com o primeiro ano, com o terceiro, com o quarto e com o quinto ano do Ensino Fundamental I, com a autorização do Comitê de Ética e das professoras de cada turma.

Meses depois, após observar os desenhos e perceber neles uma série de detalhes interessantes, retornei à escola para perguntar a eles sobre os mesmos. Gravei as conversas para ouvir posteriormente. A partir destas conversas e dos desenhos criaram-se os agenciamentos possíveis com as ideias do tempo.

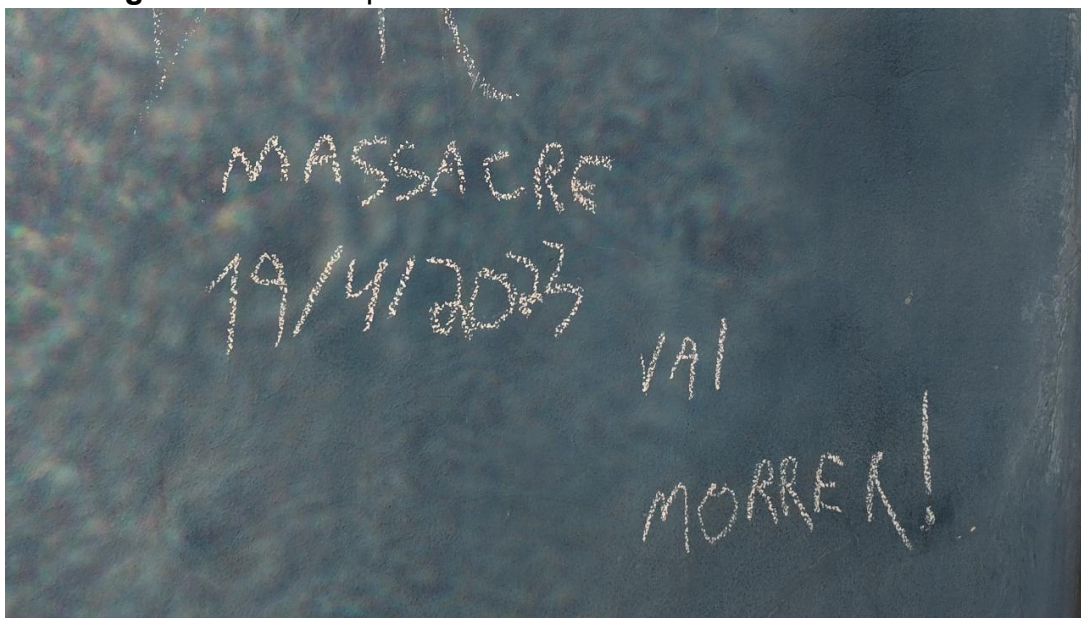
Para retomar (e alterar) meu problema de pesquisa, trago novamente - mas já de outra forma - a questão: **como podem desenhos de crianças sobre o tempo produzir em nós questões que também se referem ao campo da física?**

No total realizei 7 visitas à escola, ou melhor, intervenções, na medida em que compreendo que minha presença ali, mesmo nos momentos de observação, sempre se articulava ao espaço produzindo efeitos. Para falar dessa presença e dizer desses

encontros, apresentarei alguns relatos na forma de diário de alguns momentos marcantes e de reflexões antes de apresentar os desenhos e as composições que produzi. Espero, com este modo, trazer a quem me lê algumas intensidades do que vivi.

6.1 Querido Diário, 10 de abril de 2023

Figura 1 - Foto da parede da escola no dia 10 de abril de 2023.



Fonte: acervo da autora (2023).

A parede da entrada da escola amanheceu, nesta segunda-feira, com esta mensagem. Pedro¹², que trabalha na escola, com tom irônico, me envia a foto dizendo “- *Nesta manhã fomos recebidos com mensagens de carinho!*”.

A ameaça de morte nos convida a entrar no clima dos *massacres em série* que têm ocorrido em escolas infantis nos últimos tempos. Temos medo, nos sentimos parte de algo maior que tem ocorrido em nível mundial, em especial nas Américas desde o início do século XXI e somos tomados por um sentimento de impotência.

O que genericamente compreendemos por *nos prepararmos* para a docência imaginamos estar, na grande parte das vezes, no âmbito da aquisição de conhecimentos ou, no máximo, métodos para o ensino de determinada disciplina.

¹² Nome fictício.

Nesse sentido podemos nos questionar se o conhecimento mobilizado na escola, através desses profissionais formados por lógicas disciplinares, tem assumido em algum ponto as urgências da vida e as reais necessidades dos indivíduos escolarizados.

O exercício professoral está, teoricamente, relacionado à passagem de uma determinada cultura às crianças. Está ligado à ideia de torná-las parte da sociedade ao qual se inserem e, para isso, os conhecimentos acumulados ao longo dos milênios de civilização são considerados importantes para a construção de *seres humanos*. Consideramos relevante a importância da nossa "bagagem cultural" para a formação do pensamento crítico para a formação social. Entretanto, isto que chamamos por cultura está intimamente ligado à lógica mercadológica.

O "*conceito de cultura é profundamente reacionário*" (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 15). Podemos compreender isto ao entender o fenômeno dos massacres em série e pensarmos que não temos preparo algum para suportar e superar isso e nem sequer compreendemos esta situação. Ou, ainda, ao nos depararmos com o número crescente de autistas nas salas de aula. Ou, então, com o caso de crianças analfabetas no Ensino Médio. O conceito de cultura poderia "facilitar" o trabalho de dizer que "este indivíduo não tem cultura" e então justificar sua marginalização. Na realidade, o conceito em si é utilizado para isto: recortar o acontecimento de sua realidade política para querer compreendê-la através de um ideal totalmente transcendente à própria situação.

O capitalismo colonizou quase todo o planeta e estamos quase tomados por seu sistema produtivo. E, segundo Guattari e Rolnik (1996), o que caracteriza os modos de produção "capitalísticos" é que estes não funcionam apenas no registro dos valores de troca, nos modos de financiamento, mas principalmente como processos de subjetivação. A cultura de massa é, aparentemente, um elemento fundamental da produção de subjetividade capitalista (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Ao pensarmos na escola, neste sentido, também podemos perceber estes problemas que concernem à *atribuição de cultura* às crianças, enquanto elas mesmas atravessam urgências da vida que são da ordem de um plano quase totalmente separado deste tal plano cultural, podemos dizer.

Em *Antropofagia Zumbi*, Rolnik (2021) escancara algumas das mazelas do sistema de produção de subjetividades capitalistas. Ela explica: *o modus operandi de nosso próprio ser com relação ao outro está totalmente obstruído*. Já não estamos com nossa capacidade de afetação "pelo outro" em plena saúde. Temos os *poros fechados*, temos dificuldades em nos relacionarmos. Rolnik (2021) traz a ideia que um dos mecanismos essenciais para que a máquina capitalista funcione é nossa capacidade de não se afetar pelo *outro*, ou seja, não querermos, não suportarmos, não desejarmos ser perturbados. Querer mesmo a segurança, a semelhança, a identidade reconhecida e preservada.

A produção de subjetividade colonial-capitalista é assunto pouco comentado no contexto da preparação para a docência. Até porque pouco a conhecemos; seus mecanismos e suas estratégias de assimilação. Falamos, muitas vezes, como se por "capitalismo" e/ou "colonialismo" entendêssemos uma grande força exterior à nós que nos controla. Entretanto, somos nós quem produzimos estes tipos de sistema.

Parece ainda genérico dizer "capitalismo-colonialismo" diante de problemas de ordem muito prática, como a ameaça de massacres sequenciais em escolas infantis e de nível médio. Entretanto, é preciso compreender a conexão entre estes sistemas econômicos, políticos, ecológicos e subjetivos e a produção de seres humanos fascistas, seres humanos que desejam a sua própria repressão e desejam uma política de morte, plenamente expressa nos anos do Governo Bolsonaro. O que vemos é uma política evidente para a **banalização da vida**, de modo generalizado.

Quando nos perguntamos sobre o que estão, esses jovens, pensando para planejar chacinas e compactuar com movimentos de extrema direita, estamos elaborando questões que estão no nível da produção de subjetividade, ou seja, na produção de nosso inconsciente e sistema desejante. Consideramos, muitas vezes, como algo abominável e até surpreendente. Entretanto, quando a necropolítica¹³ se evidencia de modo a compactuar com o sistema dominante - quando ela está na direção da manutenção das instituições, quando se realiza em nome da pátria ou dos bens de consumo - como no caso do policiamento nas periferias ou mesmo neste caso da militarização dos conflitos - consideramos, nos contextos do progresso da

¹³ Conceito cunhado por Achille Mbembe em Necropolítica.

civilização, um *mal necessário* e, novamente, banalizamos a vida agora de modo ainda mais velado - o que pode ser ainda pior se pensarmos em contextos estruturais e na construção de nossas comunidades.

Além disso, também nos perguntamos a respeito das “estratégias de solucionamento” dessa situação, que são feitas em nível municipal, estadual e federal. O que está sendo proposto e defendido é o armamento das escolas. Ideia esta que se relaciona muito com um desejo por se proteger de uma situação tão escancaradamente violenta. Imaginamos, de modo mais imediatista, que a solução mais eficaz seria “eliminar o mal” que se mostra para nós na forma de adolescentes e jovens adultos armados, desejosos por mortes e chacinas. Há outras ideias que se relacionam com soluções paliativas e pouco se pensa em nível estrutural. Há discussões nas secretarias de educação que propõem intervenções como colocar catracas na porta das escolas, aumentar os muros e a instalação de câmeras. Enquanto isso, nas salas de aula, as propostas de assimilação da cultura de massa capitalista, segue-se a todo o vapor e no nível, sempre, do atraso e da urgência. Isto, evidentemente, é uma exigência de todo o aparato do sistema de ensino, nacional e internacional.

Mesmo absolutamente emocionados com os acontecimentos é preciso escutá-los como produtos de uma história e de uma produção coletiva, não apenas individual. Não diz sobre indivíduos desvirtuados. Podem dizer, inclusive, de expressões de sujeitos que encontraram, no campo do extremismo, espaço de criação para seus corpos impotentes. E é, inclusive, um fenômeno não individual mas organizado e de massas. E podem dizer, inclusive, de um ódio instaurado para com os espaços escolares. Expressam um desejo fascista, que Freud talvez chamaria de *pulsão de morte* - termo que os pensadores e pensadoras que se identificam com a Filosofia da Diferença recusam. Segundo Rolnik (2019, p.105) “*partimos da ideia de que a pulsão é sempre ‘de vida’, diríamos que seu destino varia do mais ativo ao mais reativo*”.¹⁴ E por isso aqui reafirmamos os nossos compromissos, diante do ato de pesquisar e devemos nos perguntar: o que pode o espaço escolar? Quais perguntas podem nos oferecer recursos para repensar os fenômenos de expressão dos corpos tristes que habitam estes espaços? O que podemos diante de tamanha tristeza? O

¹⁴ Segundo Rolnik (2019), “o que o psicanalista chamou de ‘pulsão de morte’ corresponderia ao grau máximo de reatividade de pulsão de vida, seu grau de potência mais baixo”.

espaço escolar tem possibilitado a abertura de espaços que possibilitem a criação de novos mundos e a variação dos sistemas desejantes? O que aparece de estrangeiro nos espaços comuns que podem sugerir novos possíveis? Como dar vazão às singularidades? E isso poderá nos oferecer ferramentas para pensar e repensar o espaço escolar e a produção de nossas subjetividades neste território. Nesse sentido, assumimos que os nossos compromissos são *éticos, estéticos e políticos*¹⁵, não estritamente disciplinares.

6.2 Querido Diário, 17 de abril de 2023

Foi no dia 12 de abril - quarta-feira passada - que me conduzi até a escola. Antes de chegar estava apreensiva e preocupada com a ameaça escrita no muro da escola na segunda-feira anterior e me perguntava, sem cessar, o que poderia ser feito sobre essa situação de violência escancarada que está acontecendo nesta escola e em tantas outras que também receberam ameaças. O que está se produzindo, em nível nacional, macro politicamente falando, é uma discussão a respeito do policiamento dentro das escolas. Além disso, existem também discussões sobre o papel das escolas e de sua responsabilidade diante das violências, supondo que as escolas possam ser, inclusive, responsáveis de algum modo por estes massacres. Há também uma discussão a respeito do ambiente virtual e sua influência diante da juventude.

Na escola pude entrar em algumas das salas, para observar os processos das aulas e interagir um pouco. A primeira turma que entrei foi a do quarto ano da manhã. Ali a professora passava alguns exercícios de interpretação de texto e as crianças estavam sentadas de modo bem distribuído na sala de aula - não enfileiradas. Me sentei junto de duas crianças numa espécie de mini-roda de três pessoas. A Ana¹⁶ estava do meu lado e puxou assunto.

¹⁵ Os compromissos éticos, estéticos e políticos são tirados de ideias de Rolnik e Guattari ao longo de seus trabalhos.

¹⁶ Nome fictício.

Ana me perguntou, primeiro, o que eu estava fazendo. Eu disse a ela que estava escrevendo o que se passava na minha cabeça e devolvi a pergunta a ela. Ela me respondeu, espontânea: “Fábulas...”

Depois disso ela me perguntou se eu iria trabalhar ali e eu lhe respondi que estava fazendo uma pesquisa.

- *Ah! Você é cientista?*

- *Ah, eu sou um pouco cientista também...*

- *Eu também quero ser cientista quando eu crescer. Mas meu avô quer que eu seja doutora.*

Sorrimos uma para outra e ela voltou a prestar atenção na aula. Eu estava com receio de estar atrapalhando o andamento da aula, mas segui as pequenas interações com ela. Pouco tempo depois ela me contou que do dia 14 ao dia 20 ela vai “ter folga”. Eu perguntei o porquê. Ela me respondeu com um ar triste:

- *Por causa disso tudo que tá acontecendo, né... Minhas mães não querem que eu venha.*

Eu respondi que entendia a situação. Ela comentou, ainda, como quem faz uma observação que, sim, ela tinha duas mães.

Nesta semana, o número das crianças em todas as turmas estava reduzido em praticamente 50% do habitual.

Na hora do intervalo, encontrei com uma psicóloga nos corredores, a Clara¹⁷. Ela estava trabalhando na escola mas também realizava uma pesquisa. Me disse estar pesquisando sobre “violência no cenário infantil”. Comentei com ela que a situação que vivíamos deveria ser boa “matéria de pesquisa” para ela. Ela me disse que de certa forma não era, porque ela se interessava mais por fenômenos menos visíveis e mais estruturais. Que a violência que se mostrava nos massacres era evidente, mas existiam outros tipos de violência que para ela eram mais relevantes no cenário educativo. Talvez violências mais “comuns” e menos *espetacularizadas*.

Comentei com ela acerca do tema de minha pesquisa. Disse a ela que estava pesquisando com o tempo das crianças e o tempo com as crianças. E disse, inclusive,

¹⁷ Nome fictício.

que via *isso tudo que tem ocorrido* como algo que também evidencia um fenômeno temporal, por também “marcar um tempo”.

Ela me pergunta:

- **Você olha pro tempo também como se fossem ondas? Como se existissem reverberações que marcassem o tempo de diversas maneiras, em fases, períodos?**

Respondi que sim, que isso faria sentido.

6.3 Querido Diário, 19 de abril de 2023

Hoje é o dia da ameaça do tal massacre e, estranhamente, nem todos na escola estavam apreensivos quando cheguei. Também é o dia de reivindicação dos direitos dos povos indígenas e as crianças todas estavam com um cocar na cabeça, que desenharam com lápis de cor. Essa ausência de medo e a presença de muitas das crianças na escola me espantou. Pensei que há algo ali que torna a política do medo não tão relevante e ameaçadora; me trouxe calma. Ainda que esta política esteja tensionada, de certo modo, pela presença de um policial armado na entrada da escola - que fica ali durante o horário de entrada dos alunos da tarde e saída dos da manhã.

No final do dia todas as aulas aconteceram normalmente e nada de muito estranho aconteceu, com exceção do movimento de duas alunas que pareciam não se incomodar com a autoridade da coordenação da escola e não queria fazer nenhuma das atividades das aulas. A diretora e o vice-diretor contaram a situação toda com bastante humor, explicando que a repreenderam e, mesmo assim, elas não se incomodaram.

Diante da ameaça de massacre, a escola em si se vê em tamanha situação de vulnerabilidade que passa a exigir a instalação de câmeras nos espaços da escola - ação que, segundo a coordenação da escola, não era antes pensada e desejada. Acontece que diante do medo e considerando inclusive que a ameaça foi escrita no

muro da frente da escola, imaginaram que a instalação de câmeras poderia gerar um ambiente de maior segurança para os que estão dentro da escola. Algo inusitado desta ameaça é a sensação de que ela vem *de fora* da própria escola, que a escola está sendo *submetida* a um fenômeno exterior ao próprio espaço, o que pode gerar uma sensação de muita impotência e vulnerabilidade. Podemos nos perguntar, entretanto, sobre a real eficiência das câmeras, considerando que muitos dos massacres foram experienciados e midiaticizados, inclusive, com a presença delas.

6.4 Querido Diário, 3 de maio de 2023

Já passadas 2 semanas da tal ameaça do massacre não efetivado o clima da escola está bastante diferente e ela mesma está muito mais habitada. Até agora não há quem diga das ameaças e os trabalhos de alfabetização, numerização e as aulas no geral acontecem normalmente. As câmeras chegaram nessa semana para a instalação.

Hoje foi a primeira aula do novo professor de judô, convidado a conduzir aulas para as crianças. As crianças parecem mais agitadas que o comum.

Passada a ameaça, outros problemas da ordem do cotidiano vão surgindo. Há algum espaço então para aplicar a atividade com as crianças, dos desenhos.

Face a esse novo cenário, fica evidente que não basta tomar para si a responsabilidade como cidadão e lutar por uma distribuição mais justa dos bens materiais e imateriais, bem como dos direitos civis e, para além deles, do próprio direito de existir. Isto é o mínimo que se deva almejar, e quando não se assume sequer essa responsabilidade é porque a dissociação chegou a um grau de patologia alarmante. Mas, para além dessa tarefa, é preciso também tomar para si a responsabilidade como ser vivo e lutar pela reapropriação das potências de criação e cooperação e pela construção do comum que dela depende. Em outras palavras, não basta um combate pelo poder macropolítico e contra aqueles que o detêm, há que se levar igualmente um combate pela potência afirmativa de uma micropolítica ativa, a ser investida em cada uma de nossas ações cotidianas - inclusive naquelas que implicam nossa relação com o Estado, quer estejamos dentro ou fora dele. (ROLNIK, 2019, p.90).

7 COMPOSIÇÕES OU “DESENHOS DO TEMPO”

E se o pensamento procura, é menos à maneira de um homem que disporia de um método, que à maneira de um cão que pula desordenadamente... (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 74).

**Todos os nomes utilizados aqui são fictícios.*

– “O que é o tempo?”, perguntei. E pedi que elas me respondessem com desenhos.

Foram realizados 80 desenhos. Meses depois, retornei com os desenhos e abri rodas de conversações com as crianças, que gravei. A partir desses dois grupos de dados – desenhos à mão livre e conversas gravadas –, passei à próxima etapa da pesquisa: produzir composições texto-imagéticas sobre o tempo, que serão apresentadas, a seguir.

7.1 O tempo e o território

Mostro a imagem e pergunto para as crianças:

– O que é isso?

- *Éééé... Tem uma casa.... E tem o céu... E a lua... E o sol...*
- *Ah, já sei!! É o tempo!*

Figura 2 - Desenhos em guache sobre papel canson. 3º E.F.I.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

Figura 3 - Desenhos em guache sobre papel canson. 3º E.F.I.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

Figura 4 - Desenhos em guache sobre papel canson. 3º E.F.I.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

Ao pensarmos na relação entre o tempo e nosso território, na perspectiva da Relatividade Geral, sobre a ótica da Física Moderna, podemos dizer que o tempo-espaço é relativo e se contrai. E, aliás, o tempo e o espaço seriam, aqui, uma só “coisa”. Essa perspectiva, de que a velocidade dos corpos e a atração gravitacional fazem parte importante da descrição de seus movimentos ganhou espaço e credibilidade ao longo dos anos, em especial após a detecção do choque das ondas gravitacionais¹⁸.

¹⁸ As ondas gravitacionais são, segundo RAMOS (2016), “distúrbios no espaço-tempo que se propagam na velocidade da luz.” A existência das ondas gravitacionais tem explicação através da teoria da Relatividade de Einstein - a qual previu suas existências. Qualquer objeto massivo pode produzir ondas

Ao observarmos estes desenhos podemos imaginar que o tempo, associado a um território, não está simplesmente relacionado ao "espaço", como um ente abstrato. Mas essa relação entre o tempo e o território possui um caráter afetivo, marcado pela construção de uma casa, pelo acontecimento de um arco-íris, pela passagem do dia para a noite e pelo crescimento de uma árvore. O tempo, aqui, precisa ser notado a partir da observação, da contemplação e da espera, em certo sentido.

O tempo e o território podem estar associados à espera e a contemplação, se pudermos compreender que para notar diferenças num determinado contexto é preciso estar nele já há um tempo. Observar o crescimento de uma árvore ou a própria chuva nos exigem, sobretudo, ficar. Sem esta presença, paciente, não é perceptível qualquer alteração; sem a presença e a espera, vemos objetos distintos mas não os reconhecemos nessa inter-relação com seus tempos (de constituição e de transformação).

Segundo Haesbaert (2021) Foucault fez uma afirmação, em 1976 durante uma entrevista para uma revista de Geografia em que afirmava que o espaço era constantemente tratado como aquilo que “estava morto, fixo, imóvel” e o tempo, de outro modo, era tido como vivo, o próprio movimento. Em outro momento afirmou também que agora parecíamos estar mudando, passando para uma tal “época do espaço” (HAESBAERT, 2021, p.32), em que vivemos constantemente as sobreposições, as justaposições, do perto e do simultâneo. Essa revalorização do espaço, segundo Haesbaert (2021), também o incorreu em uma leitura do mesmo excessivamente eurocêntrica e universalizante.

O autor se pergunta, em determinado momento: *“não seriam tempo e espaço dimensões gêmeas? Em que medida poderíamos afirmar que uma se impõe sobre a outra?”* (HAESBAERT, 2021, p.34). E complementa a ideia afirmando que *“nenhuma dinâmica social se realiza sem ‘extensão geográfica e duração histórica’”* (HAESBAERT, 2021, p.34).

gravitacionais (RAMOS, 2016, p. 11), mas a primeira detecção foi realizada em 14 de setembro de 2015, às 6h51 (horário de Brasília) pelos detectores gêmeos do Observatório Interferométrico de Ondas Gravitacionais (do inglês: Laser Interferometer Gravitational-wave Observatory - LIGO). (RAMOS, 2016, p. 12).

Ao se referir aos povos originários da América Latina, Haesbaert (2021) fala sobre percepções de espaço e tempo entre os quíchua e aimará expressas através da palavra *pacha*, que comumente seria traduzida como “terra”, mas que concebe, em seus termos, de modo mais amplo, como o “cosmos”, “*el todo existente*”, e que revela sua ampla noção de mundo, “*más allá de la bifurcación entre lo visible e invisible, lo material y inmaterial [...]. Contiene como significado tanto la temporalidad como la espacialidad*”. ESTERMANN, 1998 *apud* HAESBAERT, 2021, p.37). E menciona ainda que existem muitas culturas originárias que explicitam uma “transescalaridade”, um trânsito entre níveis locais, mundiais e regionais em sua percepção de tempo-espaço.

Uma das grandes dificuldades deste pensamento ocidental, ao qual estamos inseridos, é a de perceber a diferença. Nesse sentido, assumir um “espaço absoluto e homogêneo” parece ser parte desta perspectiva, indiferente. Isso se mostra evidente quando compreendemos os fenômenos globalitários¹⁹ e os fenômenos de neocolonialismo em todo o planeta. A colonização, que se manifesta em cada parte do mundo de um modo distinto, tem como uma característica importante certa necessidade de assumir a imagem de um ser humano universal, de um sujeito de direitos, que precisa sempre se impôr, tal como uma linguagem única, uma ciência única. De outro modo, Haesbaert (2021) fala de uma visão decolonial que pretende reconhecer que cada processo produz seu próprio espaço e tempo, “*e a questão básica, ao contrário do espaço absoluto, é que espaço e tempo não podem ter existência independente, separada dos processos que os produzem*” (HAESBAERT, 2021, p.38).

Nesses sentidos, que inclusive expressam as crianças através de seus desenhos, o tempo, percebido como imagem do espaço, pode ser o resultado dos processos deste espaço assim como o espaço o resultado dos processos do tempo. Ambos imbricados, compreendendo a imensa complexidade de cada lugar, podemos pensar na potência da interdependência do tempo e do território, neste tempo-território múltiplo, povoado de afetos, de que falam as crianças.

7.2 O tempo marcado

¹⁹ Termo cunhado por Milton Santos (1926-2001).

Figura 5 - Desenho de Guache sobre papel, Miguel, 4º ano.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

Sobre o desenho eles me disseram, alguns, entre uns ecos dissonantes, umas repetições da mesma coisa e umas discordâncias:

- *São os tempos tudo misturado!*
- *É!! Os tempos misturados*
- *A mistura dos tempos!!!*
- *Professora!! São os tempos todos juntos!*
 - E como é o tempo misturado?
- *Ah, é bonito...*
- *É, muito bonito...*

Achei interessante que respondessem com “bonito” quando perguntadas sobre “como é?”. Como funciona o tempo “misturado”; Ah, funciona bonito! Me faz pensar nessa questão, da estética.

No geral, imaginamos que o funcionamento de alguma coisa não é determinado por uma distinção entre “bonito” e “feio”. Mas, se pudermos pensar um pouco mais, entendermos se algo é bonito ou feio é essencial para o seu funcionamento em determinado ambiente. A questão da estética está atrelada, é evidente, ao nosso olhar sobre as coisas. E é este mesmo olhar que determina alguma preferência por uma

organização neste ou naquele sentido. Uma árvore, por exemplo, cresce ao encontro dos raios de sol, porque ela *prefere* a luz. Podemos dizer assim também. Quando tratamos da humanidade, entretanto, ao observarmos os aspectos estéticos de determinada coisa, não podemos deixar de perceber também, atrelado a isso, sua orientação política e ética. Sabemos que por “bonito” tudo torna-se relativo, também, de acordo com sua “localização” na política.

Isso tudo me fez pensar na questão da entropia. E para falar sobre isso tomarei emprestado algumas ideias e explicações contidas no livro de Rovelli (2018) sobre o tempo.

Ao pensar no tempo como um borrão e/ou como pinceladas rápidas e sobreposição de cores as crianças nos disseram que isso seria equivalente a ter os tempos misturados. Mas o que é ter os tempos misturados?

Boltzmann (1844-1906) foi um físico austríaco que ficou conhecido por suas contribuições na área da termodinâmica estatística. Ele afirmava que a descrição da flecha do tempo com uma direção preferencial (ou seja, o tempo sempre ir do passado para o futuro) estava relacionada com a descrição microscópica do mundo.

A segunda lei da termodinâmica determina que a entropia, com o passar dos instantes, é sempre crescente. Não há uma diferença de entropia negativa entre dois tempos diferentes, ela é sempre maior ou igual a zero. Este princípio físico é considerado elementar na Física Clássica. É uma das leis básicas para este campo que está associada com a natureza da matéria a nível microscópico.

Para compreender este conceito precisamos assumir dois outros conceitos: A ideia de “átomo” como algo elementar, como a menor parte da matéria ou como o elemento constituinte do universo é essencial para definir a entropia. Além disso, precisamos entender o que, na perspectiva de alguns físicos, determina a passagem do calor de um corpo para outro.

O que sabemos é que o calor pode ser compreendido como agitação térmica também. Uma partícula que está mais “parada” que a outra dizemos que está mais “fria” que a outra. Por isso um corpo esquento o outro na medida em que ele se choca com o outro, entra em contato com o outro, e tem suas moléculas “agitadas” contagiando

aquelas mais “paradinhas”, a ponto de que passam a se movimentar também e, consequentemente, “esquentam”.

A agitação térmica é como um contínuo embaralhador de cartas de um baralho: as cartas estão em ordem, ao embaralhar se desorganizam. Assim, o calor passa do quente para o frio e não o contrário: por embaralhamento, pela desorganização natural de tudo. (ROVELLI, 2018, p.32).

Essa desorganização natural de tudo, segundo Rovelli (2018) foi o que fez Boltzmann (1844-1906) perceber que o tempo deve ter uma direção preferencial. E, complementando, podemos dizer também que essa desorganização da matéria, dos átomos, está relacionada à percepção que temos de ordenamento. No sentido de que a distinção de uma partícula para outra partícula se dá a partir do nosso olhar. Se não fôssemos capazes de distinguir, de diferenciar, duas coisas, para nós essas duas coisas seriam a mesma coisa, por exemplo.

Boltzmann mostrou que a entropia existe porque descrevemos o mundo de maneira desfocada. Demonstrou que a entropia é precisamente a quantidade de disposições diversas que a nossa visão desfocada não diferencia. [...] Portanto, a diferença entre passado e futuro, em última análise, está ligada a esse desfocamento. (ROVELLI, 2018, p.33).

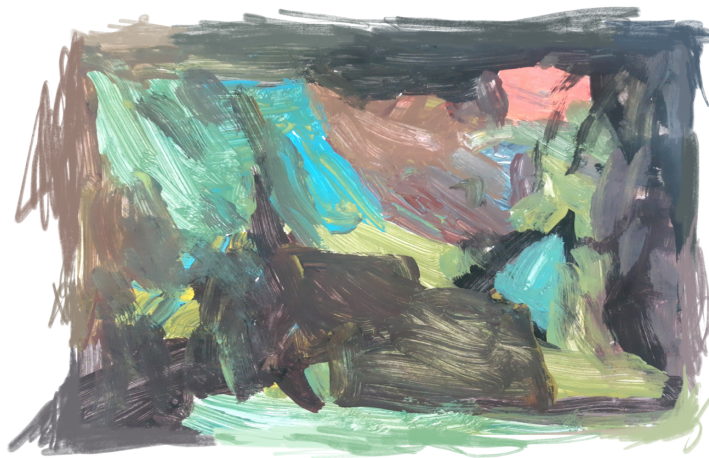
Por isso este desenho abstrato me fez pensar na questão da entropia. Volto a perguntar: Como seria se tivéssemos os tempos misturados? E por tempos misturados compreendo que não há um ordenamento no tempo, uma direção, uma ciclicidade. Não há cronologia ou kairológia²⁰, mas uma mistura de percepções.

Essa mistura de percepções se dá por meio de sobreposição das tintas. Parece ter sido gerado, também, por uma vontade de cobrir algumas imagens, ou de sobrepor-las. Ficamos com isto, esta indistinção das cores. E essa indistinção pode ser lida deste modo: se não pudéssemos distinguir nada, nem um movimento nem outro, nem uma cor nem outra, nem uma partícula nem outra, nós poderíamos perceber o tempo passar?

Partindo para o próximo desenho, temos a seguinte imagem, elaborada por uma criança do *primeiro ano*:

²⁰ Kairós é um deus grego que referencia o “tempo oportuno”. Diferentemente de uma cronologia, sequencial, Kairós se refere ao tempo qualitativo; bom para isso ou aquilo.

Figura 6 - Guache sobre papel. Luiza, primeiro ano E.F.I.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

É possível notar aqui que a pintura, à primeira vista abstrata, possui uma composição, elaborada parte por parte, baseada na mistura de cores. É diferente de uma indiferenciação. Cada cor é um elemento distinto que olhos pouco atentos podem não perceber, mas ao perguntar às crianças...

– *Parece uma floles... froles... floresta.*

– *Floresta.*

– *Parece uma floresta escura.*

(Alguém imita uma coruja)

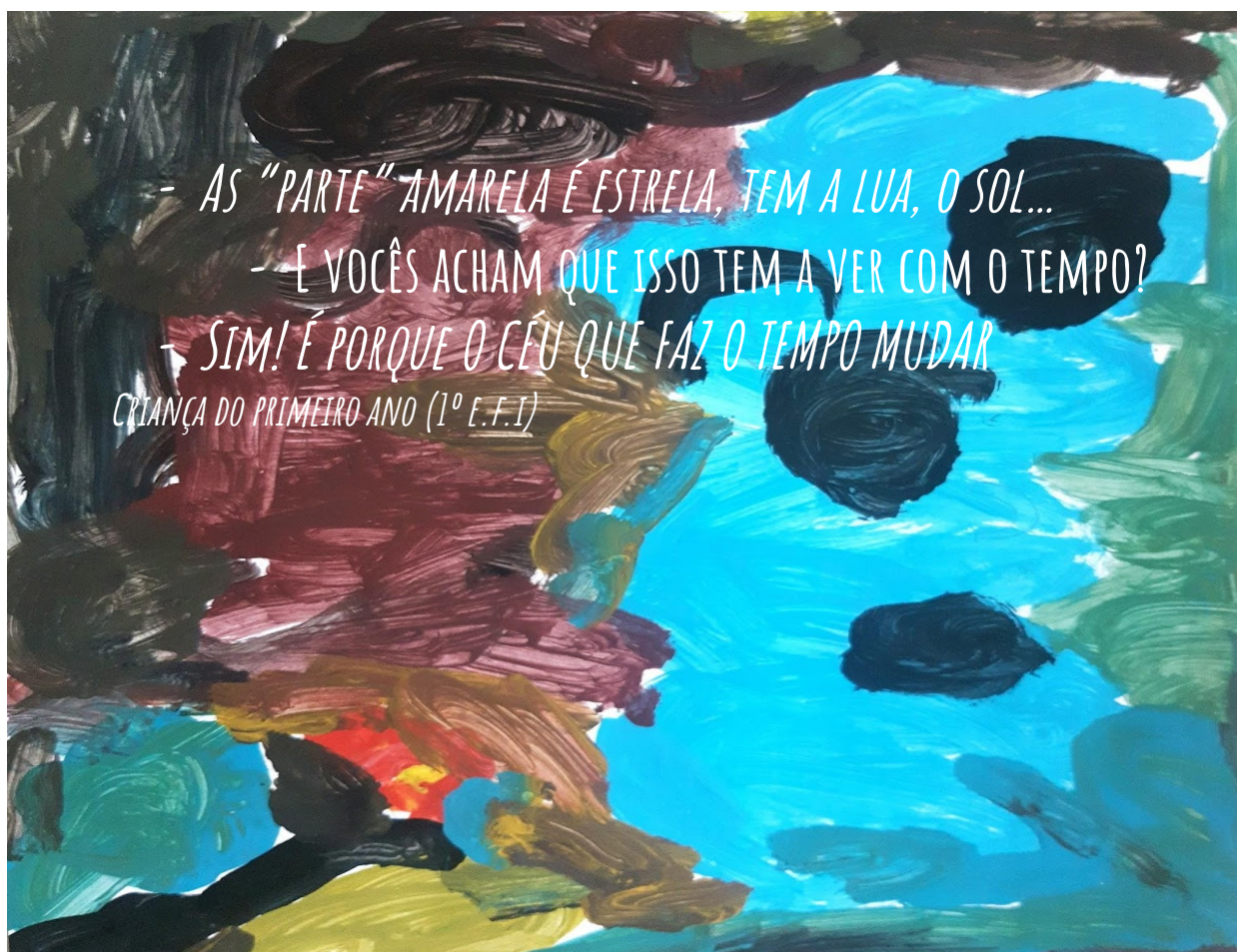
Perguntei se os animais entendem o tempo. Uns disseram que sim e outros que não. E que entendiam isso ou aquilo por causa dos seus olhos, da sua capacidade de perceber como o dia vai-e-vem.

A representação das crianças é povoada pelas cores. As cores, aqui, são intensidades, modos de expressar este ou aquele elemento. Na imagem o marrom se parece com a terra, o verde das árvores, das folhas, O azul talvez seja como um rio. O rosa talvez possa ser o Sol. Todos estes elementos podem nos remeter à paisagem como um objeto, mas podemos observá-la também como intensidade. Pensá-la a partir de suas forças. Uma “floresta escura”, em que corujas fazem sons e expressam sua capacidade de perceber o tempo. Mas que tempo é este?

No tempo na floresta, que é ausente de marcadores cronológicos como o relógio, podemos pensar que está associado às dinâmicas da vida. Os marcadores ali presentes estão em outro campo. A coruja que acorda, para comer, caçar e dormir, em horários específicos, está ligada ao pequeno pássaro que caça e pode estar desatento em determinados horários, o que gera um movimento para ambas as vidas e espécies. Isto pode nos fazer pensar nas necessidades vitais de um corpo. O Sol que nasce e se põe repetidas vezes. As cheias e secas periódicas de um rio. Na floresta é evidente a interconexão entre os corpos, interdependência. O recurso, para quem vive na floresta, é a própria floresta. Nesse sentido, o tempo passa de modo a compreender, também, que há certa dinâmica em todos os processos. Um tempo que vai e vem.

O tempo que *vai-e-vem* parece ser percebido por meio dos fenômenos do céu.

Figura 7 - Guache sobre papel. Amanda, 1º Ano E.F.I. Contém uma inscrição de fala sobre o desenho.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

Figura 8 - Diálogo proponente-aluno.

- MAS GENTE, O QUE É O TEMPO?

(ALGUÉM RESPONDE)

- (EU NÃO TÔ ENTENDENDO NADA DISSO AÍ, VIU...)

- O TEMPO É O CÉU! (CRIANÇA DO PRIMEIRO ANO)

Fonte: produção da pesquisa (2023).

Figura 9 - Desenho do Gabriel, 1º E.F.I, em guache.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

7.2.1 O tempo que muda e o tempo que volta

Figura 10 - Desenho da Gabi, terceiro ano E.F.I.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

Tudo passa, tudo volta; eternamente gira a roda do ser. Tudo morre, tudo refloresce, eternamente transcorre o ano do ser. Tudo se desfaz, tudo é refeito; eternamente constrói-se a mesma casa do ser. Tudo separa-se, tudo volta a encontrar-se; eternamente fiel a si mesmo permanece o anel do ser. Em cada “agora” começa o ser; em torno de cada “aqui” rola a bola “acolá”. O meio está em toda parte. Curvo é o caminho da eternidade.” (NIETZSCHE, 1998, p.255).

Pelbart (1996) nos traz a ideia de um ciclo do tempo, tomando o eterno retorno de Nietzsche, sob a ótica deleuziana. Para ele, Deleuze concebe um ciclo do tempo, mas não enquanto o retorno do mesmo, mas como “devir”. Ou seja, este “tudo” que volta não significa um retorno das coisas em sua identidade, “já que o que se vê contestado por Deleuze é precisamente a identidade da natureza daquilo que retorna”. (PELBART, 1996, p.133). O devir, que retorna, é no sentido em que é afirmado.

Nessa direção, Pelbart (1996) fala de uma associação do eterno retorno com o querer, que expressa Nietzsche com sua máxima, “O que tu quiseses, queira-o de tal modo que também queiras seu eterno retorno”. Assim, ele afirma que “apenas subsiste e retorna aquilo que se dispõe a retornar sempre. Aquilo que se quer apenas uma vez, [...] não passa de um meio-querer, um querer fraco.” (PELBART, 1996, p.134).

Pensamos na ciclicidade do tempo, das nuvens, do que falam as crianças quando dizem do dia e da noite, do tempo da chuva e do tempo do Sol, compreendendo que há certa dinâmica circular, de algo que vai e vem. Mas, a partir da Filosofia da Diferença, afirmamos que isto que vai e vem não se trata apenas de um vai e vem repetitivo e identitário. Não seria uma natureza, aqui, previsível e determinada. Esse vai-e-vem, então, acontece também através de um tal *querer* e da repetida afirmação deste querer.

Podemos pensar assim que a natureza do tempo não está exatamente na repetição, mas na afirmação de determinadas coisas. Assumimos que o que se repete é a diferença. E isso parece estar presente no desenho das crianças, e nas falas das crianças, mesmo quando estão falando dessa ciclicidade.

O pensamento do eterno retorno opera como uma prova. Porém, como se vê, não se trata apenas de uma seleção eliminatória, mas também transmutadora. Não só elimina o que não resiste, mas transmuta aquilo que resiste. (PELBART, 1996, p.134).

Na continuidade do diálogo com as crianças, ainda no primeiro ano, isto aparece:

– *Ah! Esse eu entendi! Esse é um céu com uma chuva!*

– *Ué, mas tá chovendo e tem sol?*

- E por que a chuva tem a ver com o tempo?

– *Porque vem da nuvem!*

– *Nóis vai fazer umas pinturas, tia?!*

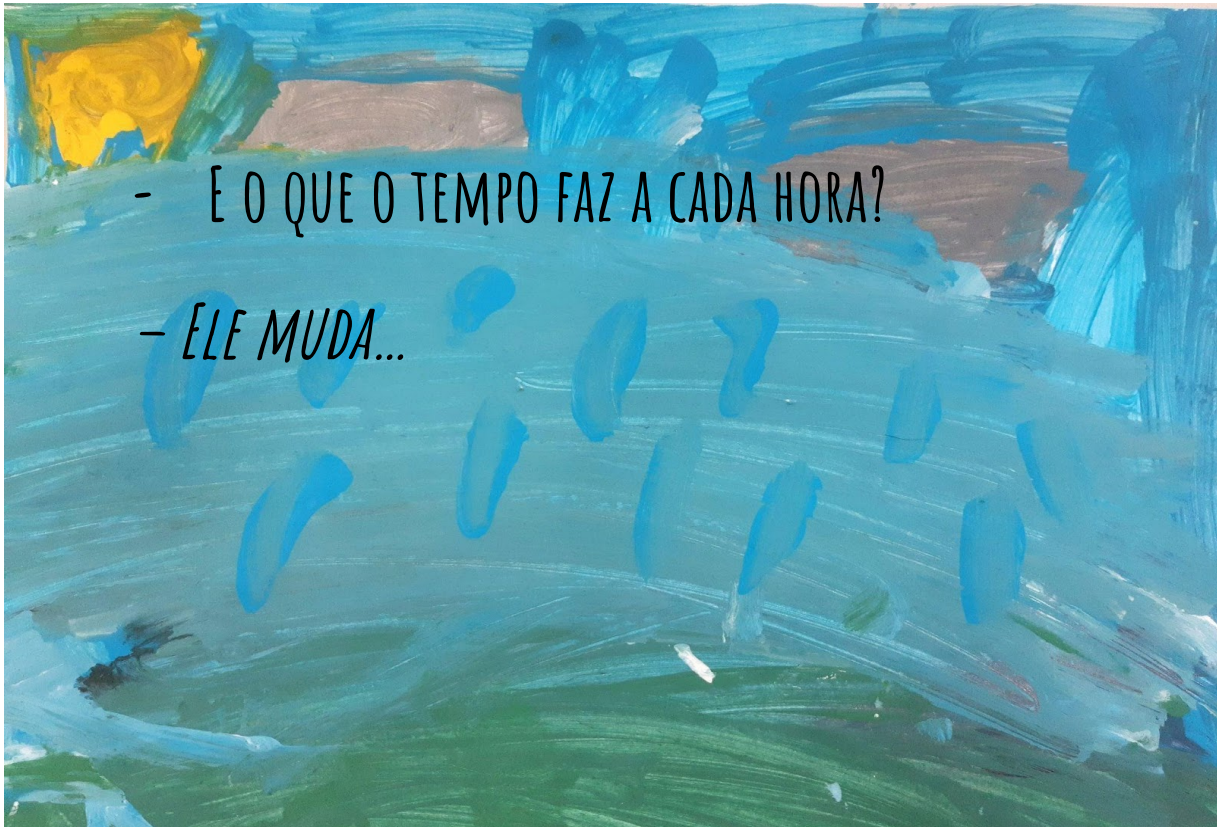
- E o tempo é sempre igual?

– *Não, às vezes tem a chuva e às vezes tem o Sol...*

[A professora pergunta] – A rotina ajuda a marcar o tempo?

– Sim. Porque a rotina do tempo ajuda a saber o que o tempo faz em cada hora.

Figura 11 - Desenho de criança do primeiro ano do ensino fundamental. Sobre o desenho, inscrição de diálogo.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

7.2.2 As linhas do tempo

Nenhuma criança do primeiro ano nesta escola desenhou qualquer coisa que representasse um relógio, tampouco um calendário. O que se aproxima de um tempo visto linearmente é a estrada, que inclusive aparece em quase todas as faixas etárias.

Figura 12 - Desenho de criança do primeiro ano, E.F.I.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

O reaparecimento da estrada como tempo se mostra com certa frequência. E quando pude conversar com elas sobre estes desenhos, mais especificamente no quarto ano, quando mostrei o desenho de algo que parecia representar uma estrada, elas me disseram...

Figura 13 - Desenho do Enzo, 4º ano E.F.I.



– *É o futuro*

– E por que o futuro tem a ver com a estrada?

– *Porque é a estrada do tempo. E aí a estrada vai mudando com o tempo.*

– *Porque as marcas dos pneus dos carros, quando passam, às vezes vem com terra...daí ficam as marcas... e daí vai mudando de pouquinho em pouquinho...*

O futuro aqui se mostra como linha reta, estrada, em que o passado é presentificado sob a forma de marcas - de terra, dos pneus, das transformações na paisagem e se mostra, se atualiza, sempre, na superfície.

Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

O tempo do futuro podemos dizer que não é o que chamamos comumente por *cronologia*, ou ainda *Kronologia*. De acordo com a imagem que nos é traduzida da divindade helênica Kronos, filho de Urano e pai de Zeus, este é um ditador que impera sobre o presente e não permite que qualquer outro deus assuma seu posto. E para evitar a passagem de seu posto de soberania absoluta, ele come seus filhos.

Para Pelbart (1996), há uma diferença essencial entre uma Cronologia e uma Kronologia. A primeira, de modo diferente da segunda, refere-se à medida do tempo e grafa-se como *Chronos*. E a substituição de Kronos por Cronos parece ter sido feita pela primeira vez por Ferecides em VI a.C. (PELBART, 1996).

Para Deleuze, Cronos pode ser lido enquanto presente absoluto, divino (PELBART, 1996), um tempo mensurável, da medida e da profundidade desmedida. Em termos “psiquiátricos”, como afirma Pelbart, o conceito pode ser compreendido como encarnação dos acontecimentos nas misturas corporais, numa tal esquizofrenia que se mostra quando o presente mergulha no devir que subverte o próprio presente e se torna profundidade. Assim como pode ser lido como englobamento do passado e do futuro, de modo delirante ou depressivo, *“talvez porque o maníaco pensa dever ou poder abarcar tudo, e o depressivo pensa não poder abarcar nada, já que tudo está perdido”* (PELBART, 1996. p, 70).

De qualquer modo o presente, nessa pulsação de sua extensão (vasto, mais vasto, menos vasto) anuncia sua arrogância, mas também sua suficiência, sua loucura, seu fracasso, sua morte, e através dela a abertura para uma outra “leitura” do tempo. (PELBART, 1996, p. 70)

O outro tempo, diz Pelbart, é Aion. Aqui temos um tempo superficial, atópico, perverso (perversidade elogiada por Deleuze), instante singular. *“Nem Zeus da medida, nem saturno da profundidade [...] nem Cronos nem Kronos), mas Hércules, [...]”* (PELBART, 1996, p.71). É este um tempo associado ao intempestivo, ao acontecimento, que contrapõe a temporalidade da história. O Instante infinito, que se abre para o ilimitado do tempo, é Aion.

Enquanto Aion é o tempo da superfície, Cronos é o tempo da medida. Cronos é o círculo; Aion, a linha reta. Enquanto Cronos é o da profundidade tresloucada ou excessivamente sensata, Aion é atópico, se libertou de um conteúdo corporal presente, é o corte e o vazio do tempo.

Figura 14 - Montagem com desenhos das crianças do primeiro ano (5 primeiras) e do quinto ano (5 últimas). Sequenciadas de cima para baixo, da esquerda para a direita.



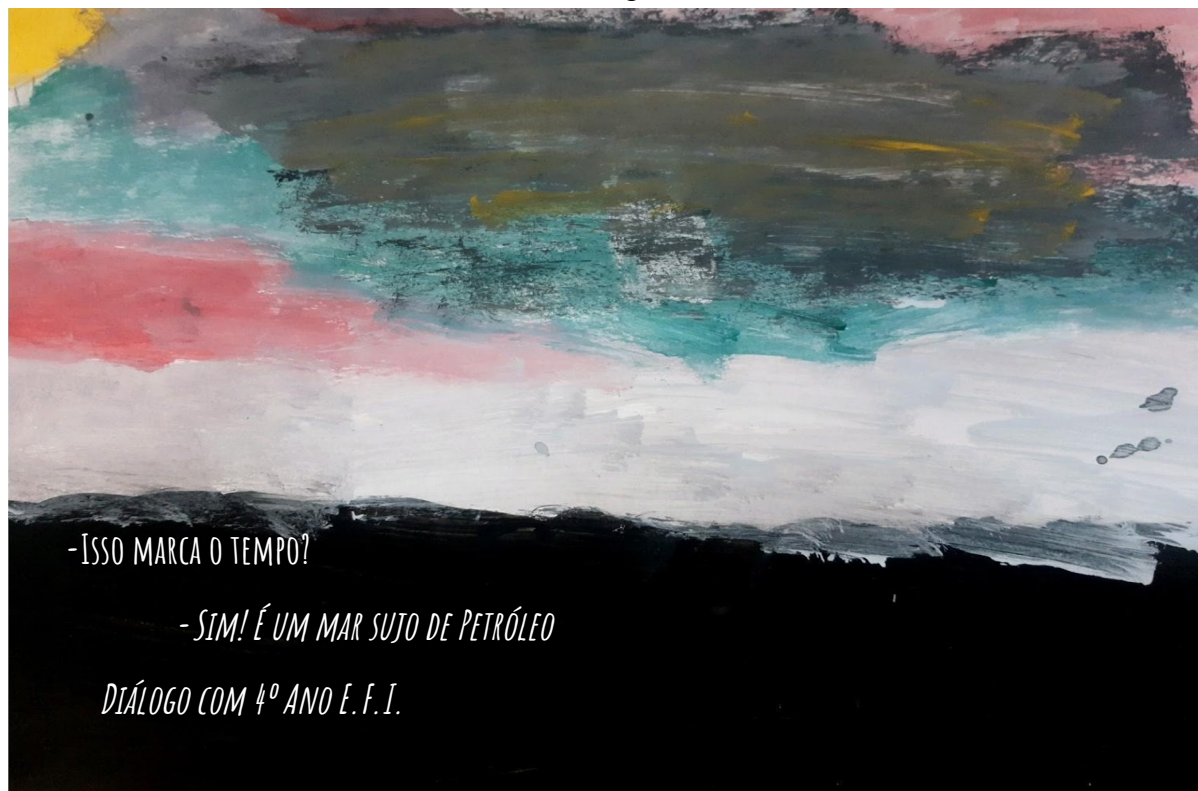
A imagem é uma montagem dos desenhos do primeiro ano em comparação com os desenhos do quinto ano, feita na intenção de elaborar certo questionamento com relação à representação que fazem do tempo com o passar dos anos no Ensino Fundamental. Ainda nessa discussão que se presentifica sobre a distinção entre Aión e Cronos, é possível complementar a ideia toda afirmando que, frequentemente, Aión é associado ao tempo da criança.

A evidente diferença de representação dos tempos com o passar dos anos pode nos fazer querer questionar: *o que há no tempo, nas normas curriculares, nos princípios pedagógicos, que permite que Cronos passe a imperar?*

Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

7.3 O Tempo do fim e os tempos do futuro

Figura 15 - Desenho de criança do quarto ano E.F.I. Sobre o desenho, inscrição de diálogo.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

Para falarmos de um tempo que indica um fim, precisamos, antes, que exista um tempo que seja começo, início, nascimento. Mas se queremos ser dramáticos e falar de um fim do próprio tempo e tratamos sobre um início para este tempo, talvez possamos reconhecê-lo, nas perspectivas cosmológicas, como o *big-bang*, reconhecido enquanto início primordial em que tudo começou.

Rovelli (2018) busca romper um pouco com esta ideia de tempo único universal. Afirma que Einstein compreendeu que o tempo poderia ser desacelerado pelas massas e também por sua velocidade. Isso foi perceptível a partir do desenvolvimento das equações de Maxwell, mas posteriormente também por experiências. “Ninguém tinha imaginado que o tempo poderia ser diferente para um relógio parado e para um em movimento” (ROVELLI, 2018, p.39). Nesse sentido afirma que falar de um “agora” absoluto não significa nada e não faz sentido, porque o tempo para todo o referencial

depende de suas posições e velocidades relativas. Complementou dizendo que, provavelmente, esta era a condição mais espantosa para toda a física contemporânea (ROVELLI, 2018).

Rovelli (2018) fala de um tempo quântico, do tempo entrópico, e entre uma série de distintas formas de abordar o tempo afirma que, por fim, “*em vez de muitos tempos possíveis, podemos falar de um único tempo: o tempo da nossa experiência*” (ROVELLI, 2018, p. 151). Complementa dizendo que, para a nossa perspectiva, o tempo tem este caráter estratificado e complexo, com propriedades distintas e que por isso até necessita dessa multiplicidade de formas de olhar para o problema. Não há uma resposta única para a Física, quando perguntada sobre “o que é o tempo?”.

“E começamos a ver que o tempo somos nós”.

(ROVELLI, 2018, p.155)

O tempo único não pode ser compreendido. Um final único para todos também não. Isto é evidente. Mas frequentemente somos convencidos de que há um futuro que nos aguarda; seja ele apocalíptico ou seja ele uma promessa de eternidade. Futuro este que, já comentado, é frequentemente associado ao progresso tecnológico.

Quando perguntei às crianças sobre o desenho da figura 15 elas me responderam que indicaria um tempo, pois representava um *mar sujo de petróleo*. É também espantoso perceber que esta imagem, de um mar poluído e inabitável, é comum até mesmo para as crianças. Fico com esta pergunta sobre algum futuro: há um futuro para nós?

Para nós que somos frequentemente convencidos de que há no progresso técnico a verdadeira libertação do sofrimento, para nós que promovemos a diminuição da biodiversidade da superfície da terra, para nós que não permitimos que haja ciclicidade em nossas dinâmicas da vida, nós só vemos o fim, vivemos o fim, almejamos o fim. Este fim parece estar estampado em imagens apocalípticas, como a imagem de um mar sujo de petróleo.

Por outro lado, o futuro pode ser visto também em tons afirmativos, se o compreendermos para além da repetição de uma identidade. Diferentemente de vê-lo

como uma repetição do presente é possível compreendê-lo como a transformação do mesmo. A repetição que determina o futuro pode ser aqui compreendida, na ótica daquilo que já falamos antes e esbarra na perspectiva de um eterno retorno “Nietzsche-deleuziano”, como a repetição daquilo que é afirmado e, portanto, daquilo que se diferencia. Uma repetição do diferente. “*Este Outro, o Diferente que se “repete”, é a dimensão do futuro.*” (PELBART, 1996, p.170).

é



Figura 16 - Desenho da Júlia, 4º E.F.I.

O futuro que se pretende afirmativo, podemos ver, o futuro da diferença, em que o que aparece é o devir e o que não encontra forças para se afirmar, morre. Mas isso não visa encontrar uma ideia de futuro ideal. Trata-se, principalmente, de mudar para além de

si-mesmo. Deixar-se para trás, em certo sentido.

Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

isso
Élan
como



Figura 17 - Desenho do Igor, 4º Ano, E.F.I. “As causas dos fenômenos já não parecem encontrar-se no passado, mas no futuro” (PELBART, 1996, p.172). Diz também inspirado no *vital* de Bergson, se as coisas

viesses antes de suas próprias causas, que seria preciso começar pelas coisas para só depois aparecerem suas causas.

Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

E poderíamos nos perguntar se o futuro, nesse sentido, é sempre “absolutamente novo”. Mas, complementa Pelbart, a própria diferença é impensável sem a repetição que a afirma (PELBART, 1996).

“Passar significa retornar afirmando o que passa.”

(PELBART, 1996, p.173)

O futuro, aqui, não é determinado por uma flecha do tempo, em que há direção determinada. De outro modo, o futuro está em todos os lados e se perde por todos os lados. É o tal infinito agora que pode ser expresso por Aión em contraponto a Cronos, que incorporam as crianças. Se o presente é o que já deixamos de ser, o futuro é o que o que ainda não somos? “É impossível compreender essas noções e inflexões se não as situamos umas em relação às outras” (PELBART, 1996, p.,175).

O futuro como o fim é um futuro distópico, apocalíptico. O futuro em que nos afirmamos é o da diferença. O futuro que expressa o presente é o da repetição. Um futuro em linha reta é acumulação. O futuro em que se aponta a seta do tempo,

entropia. O futuro sem seta é relativo, linha de tempo. Há para nós algum futuro? Para responder a isto é preciso questionar: que “nós”?

7.4 É tempo de amor?

Agora preciso de tua mão,
não para que eu não tenha medo,
mas para que tu não tenhas medo.
Sei que acreditar em tudo isso será,
no começo, a tua grande solidão.
Mas chegará o instante em que me darás a mão,
não mais por solidão, mas como eu agora:
Por amor.
(LISPECTOR, 1972)

Figura 18 - Desenho da Sofia, feito com guache sobre Canson. 3º Ano E.F.I.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

Talvez um grande sonho, próprio dessa condição ocidental, também influenciado por uma série de filmes românticos com finais *eternamente-felizes*, seja tornar o amor como um sentimento cotidiano. Mas não só tomando esse conceito colado à coisa toda do romantismo, há que se perceber que o amor, como bell hooks (2020) sugere, enquanto uma ação, um gesto, pode ser repensado para além de um sentimento.

Na perspectiva romântica, esperamos pelo amor como quem espera por um grande evento. Nessa ideia ele se aproxima mais do apaixonamento, de uma alegria mútua. Há também quem associe o amor à sexualidade, ao matrimônio, à condição social de um viver junto. Mas, entendemos, no geral, que não dá pra viver só de amor. Que não basta o amor para a condição de um vivente. É preciso, ainda assim, pensar nele como um elemento importante para dar força à vida, aos nossos dias, ao nosso corpo.

Fisiologicamente falando, a ocitocina é conhecida por ser um hormônio ligado ao amor. É um hormônio que um corpo grávido - como o meu - vai sendo liberado aos poucos. Até alcançar seu ápice, na liberação em altas doses durante o trabalho de parto. E no período pós parto sua importância está associada à amamentação.

Ailton Krenak disse uma vez, em um vídeo do *ciclo de estudos selvagem* (FLECHA 6, 2022) que, “*enquanto o universo se expande, o amor aglutina*”. E isso faz pensar nessa força de querer estar junto, de querer estar perto, como uma força própria desse amor e própria das conexões orgânicas. Mas, também, não há corpo que suporte uma constante aproximação. Por não suportarmos apenas esse aglutinamento é que crescemos. Há um espaço necessário de abertura em um pulmão, por exemplo, entre uma célula e outra. Chamamos de amor o que une as células, mas elas precisam não estar tão próximas de outras células para ficarem suficientemente longe umas das outras e possibilitar a organização que constrói esse corpo humano e esse órgão, o pulmão.

Tratam, frequentemente no ambiente científico, do amor como uma ficção. Um exagero. Um sentimentalismo. E a expressão desse amor, inúmeras vezes, se aproxima mais de declarações de amores impossíveis e secretos, algo que habita uma transcendência; por “baixo dos panos” é que o amor parece ser possível, num contexto que o tratam como irreal ou secundário. Mas é o amor que sustenta toda a vida.

Figura 19 - Desenho de criança do 3º Ano E.F.I.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

A possibilidade de amar ou não amar, de se afetar ou não afetar, de se alegrar ou não se alegrar, é o que marca, inclusive, nosso próprio ânimo, ritmo, potência de vida. Não como uma marcação regular e compassada, mas sintomática - isso que escapa do nosso controle e da nossa imaginação. É fisiológico, cósmico, integrado.

Qual é o tempo do amor?

Mesmo o amor necessita de instantes de pausa, para sua própria expansão, para nossa própria expansão. E tememos a separação; consideramos que seja ela mesma um mal do mundo, um problema irreparável, ligado ao desligamento do sonho de viver o amor em nosso cotidiano. Mas experimente regar uma planta com mais água do que ela suporta, ou adicionar mais adubo do que sua raiz daria conta! E, aliás, isto não poderia se encaixar numa fórmula específica. O amor, inclusive, tem parte importante neste trato: isso de saber reconhecer os tempos do amor talvez faça parte do próprio amor. Pois só amando pra conhecer e reconhecer as necessidades de um

corpo de afastamento e aproximação, de alimentação e de digestão do alimento, da delicadeza no trato com cada raiz, com cada fase do desenvolvimento de uma flor, de um corpo.

O amor, não como uma forma de marcar o tempo, mas como uma forma de vivê-lo, talvez exija, para si mesmo, pausas e espaçamentos. Conexões não exclusivas. Isso não significa *menos amor*. Reconhecer essa complexidade no trato com cada bicho, cada gente, que necessitam de cuidados bastante específicos, é parte de assumir, para a vida, o amor como um exercício de necessária presença, curiosidade e atenção, que, em absoluto, dizem respeito aos nossos tempos.

Podemos nos perguntar, então: é tempo de estar junto? É tempo de se separar? É tempo de preparar um chá? É tempo de pedir um chá? Assim, poderemos valorizar as necessidades de cada corpo e suas próprias potências. Assumindo, inclusive, esse tempo não como um contínuo de repetições, mas que necessita certa sensibilidade durante a presença e exige de nós o reconhecimento da necessária diversidade dos encontros, com tudo, através de tudo e através de nós.

Figura 20 - Desenho da Isa, 4º Ano E.F.I.



Fonte: Produção das crianças da escola. Acervo da autora (2023).

8 CONSIDERAÇÃO PSEUDO-FINAIS

O conceito do tempo, durante todo o trabalho, foi operado a partir de ideias trazidas pela experiência no campo, no decorrer do tempo na universidade, ao longo do ano, através dos desenhos e de formas que atravessaram ou não campos disciplinares.

As crianças nos ensinam, através de seus olhares atentos e cuidadosos, a olhar para os outros seres. Quando perguntadas sobre “Como é o tempo da floresta?”, imitam uma coruja! Ou, ainda, “O que representa este desenho?”, são criativas e habilidosas em criar uma conexão com o conceito do “tempo”, de forma que pudemos, ao longo de todo o trabalho, questionar: até que ponto “saber” é uma experiência que nos exige certa “disciplinaridade” ou linguagem específica?

Entre as crianças não parece existir a ideia de um tempo único. A cada vez que pergunto o que é o tempo, a resposta muda. Parece existir certa clareza e espontaneidade em perceber um tempo próprio, o tempo de cada ser, a relação do tempo com o próprio corpo, com seus sentidos. Esse tempo que poderíamos chamar de “subjetivo”. E ao invés de supor esta subjetividade como um sintoma de algo que falta a elas, entendemos que, na realidade, é a multiplicidade que pode trazer riqueza, beleza e possibilidade de encontrar vida na elaboração de qualquer conceito.

Em tempos que nos comunicam constantemente sobre os fins, os finais e as finalidades, talvez seja de uma imensa urgência comunicar sobre os meios, caminhos e processos. Devido a natureza mesma da vida, ser processual, e por ser nossa natureza arbórea e difusa.

Com este trabalho pudemos ampliar as noções de tempo e questionar a perspectiva de encontrar um significado único e definitivo para a palavra tempo, com representação única. De outro modo, as composições nos levaram a encontrar caminhos que trazem multiplicidade para o conceito e poderiam, inclusive, abrir caminhos para a produção de novos conceitos. Um tempo que ora tem direção, ora não, ora diz de uma repetição, e “é o céu”, ora tem como sua principal característica “mudar”, talvez nos leve a pensar: o que é o tempo, senão criar?

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. O Homem e o Tempo. *In: Confissões*. 10. ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1981.

ARENDT, R. J. J.; MORAES, M. O. O projeto ético de Donna Haraway: alguns efeitos para a pesquisa em psicologia social. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 1, p. 11-24, jun. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2023.

BALDUNO, G.; CUNHA, M. Desvendando Mundos: lendo e escrevendo com os olhos, o pensamento e a imaginação com uma turma do terceiro ano de uma escola pública. **Revista de Educação Popular**, v.14, n.1, 2015.

BOAS, S. N. V.; NACARATO, A. M. Meu Livro do Tempo: narrativas e desenhos das crianças da educação Infantil. **Revista @mbienteeducação**, v.12, n.2, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao> Acesso em: 21 jun. 2022.

CARDOSO, G. F. Tempo e eternidade em Santo Agostinho. **Revista filogenese**, Marília, v.3, n.1, p.81-91, 2010. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/GiovaniFernandoCardoso\(81-91\).pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/GiovaniFernandoCardoso(81-91).pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

CHISTÉ, B. S.; LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, L. P. Devir-criança da Matemática: experimentações em uma pesquisa com imagens e infâncias/Becoming-child of Mathematic: Experimentations in a research of images and childhood. **BOLEMA**, v.29, n.53, 2015.

COMPIANI, M. Narrativas e desenhos (imagens) no ensino fundamental com temas geocientíficos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 715-737, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/mKPdWqqmpZrBfD9dgcQwgqp/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jun. 2022.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1977.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1992.

FLECHA 6 - TEMPO E O AMOR. 2022. 1 Vídeo (11:58 min). Publicado pelo canal SELVAGEM ciclo de estudos sobre a vida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PeMBCABxXCQ&t=644s>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FOUCAULT, M. **1967 - Nietzsche, Freud, Marx.** Em: "Ditos e Escritos II". Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, B. S. A Cidade e as Crianças: desenhos e caminhos a partir do Morro do Estado (Niterói, RJ). **Horizontes Antropológicos**, v.27, n.60, 2021.

GRIMAL, P. **Dicionário de mitologia grega e romana.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade:** sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, 2009. p.7-41. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 1 nov. 2023.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LAURO, R.; TRINDADE, R. ETERNO RETORNO: O Pensamento e a sua incorporação. **A Razão inadequada**, São Paulo. c2023. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/filosofos/nietzsche/eterno-retorno/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, C. D. P. Infância, Tempo e Imagem: contornos para uma infância da educação. **Teoria & Prática**, v. 34, n. 68, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão segundo G.H.** 2. ed. Rio de Janeiro: Sabia, 1972.

MIARKA, R. Sobre parafusos, miséria e educação matemática: discussões metodológicas na composição de Educação Matemática com filosofia da diferença. *In*: BICUDO, M. A. V.; COSTA, A. P. (Orgs.). **Leituras em pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p.161-175.

MONTEIRO, S. Time and Differences: a possible dialogue between Elias, Piaget and Bergson. **Educação Unisinos**, v.21, n.1, 2017.

NÊGO, Bispo. Vida, memória e aprendizado quilombola. 2021. 1 vídeo (15:54 min). Publicado pelo canal Itaú Cultura. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdgJxw>. Acesso em 14 out. 2023.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, Março, 1998.

NOVELLO, M. **Do Big Bang ao Universo Eterno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

NOVELLO, M. **O universo inacabado**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NOVELLO, M. **Quantum e cosmos**: introdução à metacosmologia. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2021.

PELBART, P. P. **Tempo nao-reconciliado**: imagem de tempo em Deleuze. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PELLICIARI, F. S. A Causalidade da linguagem em Lacan. **Cadernos de Psicanálise (CPRJ)**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 38, p. 125-136, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cadpsi/v40n38/v40n38a08.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PICKER, S. H.; BERRY, J. S. "Investigating Pupils' Images of Mathematicians." **Educational Studies in Mathematics**, v. 43, n. 1, p.65–94, 2000. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3483234>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PRIGOGINE, I. **As leis do caos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

RAMOS, M. P. **UM ESTUDO SOBRE ONDAS GRAVITACIONAIS E RADIAÇÃO EMITIDA POR UM PULSO BINÁRIO**. Monografia (Graduação em Física) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Física. Fortaleza, 2016.

ROLNIK, S. **Antropofagia Zumbi**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2. ed. São Paulo: N-1 edições, 2019.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v.1 n.2: 241-251, set/fev, 1993.

ROVELLI, C. **A ordem do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

SANTOS, A. F. dos. Viagem no Tempo, uma possibilidade no Universo de Gödel. **E-Boletim Da Física**, Brasília, v.3, n.2, p.1-4, 2016.

TOLEDO, R. **Os (des)caminhos do espaço e do tempo capturados pelas lentes infantis**. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2022.

TRIGOSO, M. A (não) questão do tempo na tradição chinesa. **Cultura [Online]**, v. 23, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cultura/pdf/1437>. Acesso em: 21 jun. 2022.