



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Caroline Trapp de Queiroz

O relógio e o vento:

Conversando com crianças sobre o tempo

Rio de Janeiro

2016

Caroline Trapp de Queiroz

**O relógio e o vento:
Conversando com crianças sobre o tempo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Prof.a Dra. Rita Marisa Ribes Pereira

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

Q3 Caroline Trapp de Queiroz.
O relógio e o vento: conversando com crianças sobre o tempo/ Caroline Trapp
de Queiroz. – 2016.
191 f.

Orientadora: Rita Marisa Ribes Pereira
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Infância– Teses. 3. Tempo – Teses. I. Pereira, Rita
Marisa Ribes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Caroline Trapp de Queiroz

**O relógio e o vento:
Conversando com crianças sobre o tempo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.a Dra. Rita Marisa Ribes Pereira (Orientadora)

Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho

Faculdade de Educação da UFRRJ

Prof.a Dra. Núbia de Oliveira Santos

Faculdade de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Às crianças, mais especificamente àquelas que foram minhas interlocutoras, responsáveis pelo que venho aprendendo sobre uma infância da qual não faço parte e parceiras na descoberta de um relação tão singular: a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos foram a última coisa que escrevi e é engraçado pensar que são uma das primeiras a serem lidas no texto de dissertação. O tempo, nesse momento, é curto e contra ele pareço correr para cumprir os prazos que vão me espremendo entre a necessidade de lembrar de todos, que demanda certa lentidão para refletir sobre o processo, e a urgência em finalizar tudo quanto antes, pensando ainda no movimento que está por vir de impressão, encadernação, envio do texto para apreciação da banca... ufa! Por mais que esse *choramingo* seja uma tentativa de conseguir um alibi para o caso de a memória falhar, não há jeito! A verdade é que a responsabilidade de lembrar de todos e para eles demonstrar gratidão é toda minha e se alguém faltar nesse exercício, essa culpa será também somente minha. Que eu consiga ser justa!

Às crianças que foram interlocutoras nesse estudo. Obrigada por se interessarem pelo tema, por aceitarem meu convite para os encontros e me ensinarem que infância não é só o que dizem os livros, mas o que dizem especialmente as crianças sobre uma experiência vivida unicamente por elas. Obrigada por me ensinarem também tanto sobre pesquisa, pois foi nossa relação que fundou esse lugar que tenho aprendido a ocupar.

À Rita: quem você é torna isso tudo que fazemos tão mais bonito! Obrigada por apostar naquele que nasceu como um projeto tão *capengo* e se transformou numa dissertação na qual me reconheço e da qual me orgulho! Sua orientação foi sempre tão gentil que te encontrar era quase como ir até a casa de uma antiga amiga tomar um chimarrão, e pensar que nunca dividimos um... Obrigada por cada sugestão, cada observação e cada *sacada* que, na coautoria que marca a orientação de uma pesquisa, abriu novos caminhos e possibilidades de enxergar além do que os meus olhos, muitas vezes, viam. Obrigada por me apresentar a Benjamin e Bakhtin, autores que hoje fundamentam não só minha trajetória acadêmica, mas muito do que, na vida, teço como relação com o *outro* e com o mundo. Obrigada, acima de tudo, por *ser* você! Com esse *ser*, você educa mais do que seria possível apenas com palavras...

Ao Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea, o GPICC, que sorte a minha encontrar vocês todos! Cris, Joana, Patrícia, João, Ana Luz, Eunice, Tay, Ju e Midian, obrigada por dividirem suas experiências particulares e, nessa partilha, potencializarem aprendizados sobre essa relação tão singular que é a pesquisa. Obrigada pela parceria, pelas risadas, pelo compartilhamento dos desafios e pela construção das possibilidades!

Nélia, muito obrigada! Você é uma inspiração, uma mentora, uma querida! Obrigada por ajudar tanto na elaboração do projeto e por se fazer presente durante todo o processo, ainda que na distância marcada pela dinâmica da vida! Cecília, obrigada pelo compartilhamento das dúvidas e dos livros nesse percurso que iniciamos praticamente juntas! As trocas entre nós foram fundamentais para a compreensão sobre meu tema e sobre os percalços envolvidos nas relações com as crianças. Fernanda, agradeço à vida por permitir que dividíssemos, ao mesmo tempo, nossas experiências nesse espaço tão especial que é o Grupo! Suas observações sempre florescem em mim em forma de reflexão. Ivana, obrigada pelas dicas que sempre me ajudaram tanto, pela companhia e pelo aprendizado que você me proporcionou através da nossa relação! Íza, obrigada pela atenta leitura do meu campo, por ajudar na atenção aos detalhes e por se empolgar com aquilo que, no texto, também me empolgou tanto!

Aos professores Carlos Roberto de Carvalho, Núbia de Oliveira Santos, Mailsa Carla Pinto Passos e Patrícia Corsino, obrigada por aceitarem compor banca e suplência, colocando-se à disposição para a interlocução nesse momento tão marcado por um misto de anseio e insegurança. Ouvi-los será uma grande satisfação!

Núbia, a primeira defesa que vi quando entrei no Grupo foi a sua. Naquele dia fiquei tão encantada que li a tese toda assim que cheguei em casa. Que sorte a minha! De lá pra cá aprendi tanto com você que penso caber aqui um agradecimento especial... Obrigada pela consideração, pelas palavras, pelas risadas e histórias tão bem narradas que marcam quem você é no mundo! Obrigada pela leitura do meu projeto de qualificação, seu olhar, como sempre, me ajudou a enxergar as potencialidades que perdi pelo caminho... Obrigada por aceitar participar da minha banca! Não sei se te disse isso em algum momento, mas tê-la nesse lugar é um prazer imenso!

Aos professores e colegas do ProPEd, meu muito obrigada pelas trocas que, em cada aula, me encheram de esperança quanto a todo o processo envolvido na pesquisa. Obrigada por cada um de vocês, a seu jeito, buscar fazer da academia um espaço mais horizontal e dialógico. Meu agradecimento especial à Maria Luiza Oswald, uma diva que entrou na minha vida como professora, mas logo se tornou uma inspiração e uma referência para além da UERJ. Minha estima por você só não é maior que a minha admiração! À Siomara Borba Leite, professora tão incrível que me ensinou, empiricamente, que mesmo profundas diferenças teóricas podem se revelar tensões potencializadoras de aprendizado e afeto. O que você me ensinou sobre respeito e alteridade estavam muito além do que a ementa da

disciplina previa! Aos funcionários do ProPEd, obrigada pela dedicação, pelo empenho em fazer funcionar humanamente uma máquina tão burocratizadora das relações e dos processos.

Ao CNPq agradeço pelo auxílio no início do mestrado, e à FAPERJ pela concessão da bolsa Nota Dez. Sem dúvidas, esses auxílios foram fundamentais, pois me abriram a possibilidade de focar meu tempo inteiramente à pesquisa.

À UERJ, um labirinto de concreto tão mal gerido no período em que o mestrado se realizou, mas ainda assim, tão cheio de vida e amor quando apropriado pelas gentes que lhe constituem! Um espaço que, ao olhar da janela do ônibus, sempre sonhei ocupar... Obrigada por tantos aprendizados, aqueles das salas de aula e também os dos corredores, das rampas, do coreto, da concha, do bandeirão, das xerox, dos conflitos, das intervenções, das greves! Sou muito grata pelas experiências que vivi e pelos laços que teci no seu interior!

À Ana Maria Magaldi, professora querida que no curto período em que cursei Pedagogia me acolheu tão bem em suas aulas. Obrigada pelas trocas, pelos abraços mais apertados do mundo e pela torcida em relação ao mestrado! Você é parte disso tudo! À Lisandra Ogg Gomes, professora que participou das reuniões do GPICC e leu, de forma tão atenciosa, parte dessa dissertação. Obrigada pelas observações, você ajudou tanto nos apontamentos e nas sugestões que muitas discussões nasceram ou se intensificaram graças ao seu olhar!

À minha família! Mãe, obrigada pela palavra, sempre tão amiga e respeitosa. Por ser tão companheira, mesmo que às vezes esse companheirismo seja silencioso. Pela compreensão diante do adiamento de tantos momentos, em detrimento da realização dessa pesquisa. Pelos dias em que você me arrancou do quarto e me levou para *respirar* fora de casa. Por me ajudar tanto fazendo o almoço, trazendo uma fruta, cuidando da casa e do pai. Tenho um amor e um respeito enormes por ti e desejo, do alto do meu egoísmo, que o mundo não conheça pessoa mais feliz que você! Pai, obrigada pela companhia nos fins de noite, pelos filmes, pelas séries, pelas partidas de tênis, pelos almoços, por cada momento que compartilhamos, seja em meio às risadas ou no silêncio que tantas vezes optamos por dividir. Nossa convivência é um aprendizado diário e, por isso mesmo, um grande presente que a vida me deu! Eu amo vocês!

Aos meus irmãos, Priscila e Claus. Se é verdade que o *eu* é habitado por muitos *outros*, então é igualmente verdade que sou o que sou porque vocês me constituem, de alguma forma. Obrigada por serem parte de mim! Pri, além do agradecimento, devo a você desculpas por ter adiado tantas vezes minha ida para Guaíba. Me desculpe por ter perdido tantos momentos lindos do Dani e por ainda não ter ido conhecer o Paulinho... Esses meninos são

uma parte muito grande de quem eu me reconheço no mundo hoje e não poder estar pertinho deles me aperta muito o coração. Prometo que vou mudar isso e ser a tia perfeita!!!

Aos meus tios e ao meu afilhado, Neusa, Eduardo e Nathan. Também devo desculpas a vocês – e olha que esse é o espaço dos agradecimentos, hein?! Marquei e desmarquei minha visita tantas vezes que ainda me surpreende vocês levarem tão a sério minha palavra. Obrigada pela compreensão diante das minhas muitas ausências durante esses anos! Aos meus parentes distantes, mas próximos, obrigada pelas tantas experiências compartilhadas na vida! Vocês são muitos, mas são raros!

À Denise, minha segunda mãe e à Deise, a madrinha emprestada! Obrigada pelo acolhimento, sempre tão verdadeiro com que me recebem, abrindo as portas de sua casa durante minhas peregrinações para a UERJ. Obrigada pela sinceridade da nossa relação!

Lucas, o par que dança nessa vida comigo! Dos meus 26 anos de idade, os últimos sete passei ao seu lado. Não há como negar que muito do que sou e penso sobre mim está entrelaçado a você, a nós, não numa relação de dependência, mas num entrecruzamento de história, de memórias, de vida. Obrigada pela ajuda em tudo, você sempre esteve disposto a quebrar os galhos e se meter nas enrascadas nas quais eu te colocava. Obrigada por cada palavra, pelo abraço que é meu cronotopo no mundo, pela partilha das conquistas, pelo enfrentamento dos desafios, por trilhar comigo os caminhos que nos fazem amadurecer juntos, pelo silêncio que certas circunstâncias demandam, pela decisão diária de estar nessa relação construindo uma poesia nossa, pelos bolos, de chocolate, de milho, de laranja, pelos cafés, por essa nossa vidinha tão nossa que nem sei bem onde termino eu e começa nós... De todos os encontros que a vida fez convergir, esse nosso foi o melhor!

Aos amigos, do Rio, de São Paulo, do Sul, de Curitiba, da história, da pedagogia, da especialização, do CORBI, da Gama Filho, do ProPED, tantos queridos cujos nomes seria loucura proferir nesse momento... Cada qual que, na sua singularidade, me acompanhou, perto ou longe, nos processos que culminaram nessa dissertação, obrigada pelos encontros, pelos papos, pelas risadas, pelos chopes, pelas saudades, pela amizade! Um agradecimento especial à Vanessa, cujo tempo parece ter estacionado em 2005 toda a vez que nos encontramos, e à Ana, praticamente uma amiga de infância que só conheci na vida adulta!

Ao Rio de Janeiro, cidade maravilhosa que me acolheu há oito anos e que me abriu a possibilidade de seguir um caminho que eu jamais havia cogitado. Ao contrário de muitos forasteiros que chegam e acabam ficando devido às belezas naturais, às praias, montanhas e cachoeiras incríveis, eu decidi ficar na cidade depois que conheci o centro e me (re)apaixonei pela história, uma história que revelava, vivo no presente, um passado tão conflituoso. E

pensar que hoje o centro da cidade está sendo depredado por uma prefeitura irresponsável... De qualquer forma, agradecer à cidade é agradecer à memória que lhe constitui, à todos os que aqui nasceram, viveram e ajudaram a construir um Rio que dos contrastes fez sua origem, do samba o seu ritmo, do subúrbio seus pulmões, do centro seu coração, da praia seu cartão de visitas, das ruas seu palanque, do caos sua esperança e de um governo que nos empurra a uma falsa falência, força para lutar! Obrigada pela educação política que sua dinâmica me ensinou!

O português correto diz: “Eu sou”. Sujeito singular; verbo no singular. Mas quem aprendeu com Sócrates, quem se conhece a si mesmo, sabe que a alma não coincide com a gramática. A alma diz: “Eu somos”. E diz bem. Pergunto-me: “Qual dos muitos ‘eus’ eu sou?”

Rubem Alves

O tempo se multiplica na generosidade. É uma questão de organização. O desejo só surge como mensagem na garrafa àquele que entendeu a função de seu tempo próprio no tempo coletivo.

Marcia Tiburi

RESUMO

QUEIROZ, Caroline Trapp de. *O relógio e o vento: conversando com crianças sobre o tempo*. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Essa dissertação apresenta os percursos de uma pesquisa que teve por objetivo colocar em discussão com crianças o conceito de tempo. Marcada por diversas reformulações, buscou-se, através dela, conhecer que sentidos as crianças criam acerca do tempo no processo de construção e desconstrução do conceito. A ideia para as conversas não foi fornecer uma resposta capaz de dar conta das muitas questões que envolvem esse debate, mas sim compartilhar com as crianças as perguntas a serem feitas no interior desse diálogo. Os encontros foram realizados nas áreas comuns de um condomínio localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, onde essas crianças moram, e também no ambiente online, pela rede social Facebook. Participaram da pesquisa quinze crianças entre 8 e 14 anos de idade. Como metodologia fez-se a opção pelo diálogo, provocado a partir do uso de recursos materiais, como imagens e objetos, e imateriais, como a elaboração de perguntas, de situações hipotéticas e o uso da imaginação para suscitar deslocamentos espaçotemporais. Quanto ao texto da dissertação, em um primeiro momento, discute-se as concepções de infância, a partir da filosofia de Walter Benjamin e dos pressupostos apresentados, dentre outros, por Rita Ribes Pereira, Beatriz Fabiana Olarieta, Lev Vigotski e Solange Jobim e Souza. As questões sobre o tempo são entendidas a partir das teorias de Norbert Elias, Edward Hall, Edward Thompson, Marcos Chiquetto, George Woodcock e também a partir dos filósofos Heráclito, Platão, Aristóteles, Agostinho, Bergson e Walter Benjamin. Em relação às discussões sobre ciências humanas, pesquisa, encontro e metodologia, são basilares as teorias de Mikhail Bakhtin, Rita Ribes Pereira, Nélia Mara Rezende Macedo, Marília Amorim, Lúcia Rabello de Castro e Walter Benjamin. Por fim, ajudam a dar acabamento ao texto Caetano Veloso, Érico Veríssimo, Rita Ribes Pereira, Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin.

Palavras-chave: Encontro. Infância. Pesquisa com. Tempo.

ABSTRACT

QUEIROZ, Caroline Trapp de. *The watch and the wind: talking with children about time*. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This dissertation presents the paths of one research that had as objective to put in discussion with children the concept of time. Characterized by several reformulations, it sought to know which meanings children create about time in the process of construction and deconstruction of the concept. The idea for the talks was not to provide a response able to report the many questions involved in this debate, but to share with children the questions to be asked within this dialogue. The meetings were held in the common areas of a condominium located in the west zone of the city of Rio de Janeiro, where these children live, and in the online environment, through the social network Facebook. The participants were fifteen children between 8 and 14 years old. As methodology was made the option for the dialogue, provoked from the use of material resources, as images and objects, or immaterial ones, as the elaboration of questions, hypothetical situations and the use of imagination to bring about temporal and spatial shifts. On the text of the dissertation, at first, it discusses the conceptions of childhood from the philosophy of Walter Benjamin and assumptions presented, among others, by Rita Ribes Pereira, Fabiana Beatriz Olarieta, Lev Vygotsky and Solange Jobim e Souza. The questions about time are understood through the theories of Edward Hall, Edward Thompson, Marcos Chiquetto, George Woodcock and also from the philosophers Heraclitus, Plato, Aristotle, Augustine, Bergson and Walter Benjamin. With regard to discussions about human sciences, research, meeting and methodology are essential theories of Mikhail Bakhtin, Rita Ribes Pereira, Nélia Mara Rezende Macedo, Marília Amorim, Lúcia Rabello de Castro and Walter Benjamin. Finally, help to improve the text Caetano Veloso, Érico Veríssimo, Rita Ribes Pereira, Walter Benjamin and Mikhail Bakhtin.

Keywords: Meeting. Childhood. Research with. Time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Recorrência de teses sobre “tempo e educação”	36
Figura 2 –	Concentração das teses sobre “tempo e educação”	42
Figura 3 –	Mandala do tempo	66
Figura 4 –	Anuário publicado pelo Observatório Nacional em 1932: Hora de Economia de Luz no Verão	73
Figura 5 –	Mimosa pudica	80
Figura 6 –	Ursos e salmões se encontram no Alaska.....	81
Figura 7 –	Bastidores do filme Tibério e a Palavra	119
Figura 8 –	Carta aos responsáveis	126
Figura 9 –	Convite às crianças.....	128
Figura 10 –	Relógios.....	134
Figura 11 –	Sistema Solar.....	135
Figura 12 –	Televisões.....	136
Figura 13 –	Videogames.....	136
Figura 14 –	Celulares.....	136
Figura 15 –	Propaganda	137
Figura 16 –	Postagem da pergunta no grupo <i>Pesquisa com a Carol</i>	138
Figura 17 –	Ilha Decepção encontra Ilhas Desolação.....	149
Figura 18 –	Cabo da Boa Esperança encontra Cabo das Tormentas	149
Figura 19 –	Bacia Amazônica encontra Deserto do Saara	149
Figura 20 –	Postagem de Chico Alencar no Facebook.....	158

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: AO CAMINHAR FAZ-SE O CAMINHO	14
1	PERCURSOS, DESVIOS, ATALHOS, CAMINHOS: AJUSTANDO O FOCO .	25
1.1	Uma perspectiva sobre a infância	25
1.2	A infância como uma relação com o tempo	30
1.3	Relações entre infância, tempo e linguagem: uma leitura sobre o tema	34
1.4	Cronotopos da pesquisa: Tempos, espaços e sujeitos nos encontros	43
1.5	Da questão à problemática: Quando o encontro lapida e dá sentido à pesquisa ..	55
2	TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO	64
2.1	Tecendo reflexões sobre o tempo	64
2.2	Metatempo	87
2.2.1	<u>Movimento e mudança</u>	89
2.2.2	<u>A alma e o tempo</u>	92
2.2.3	<u>Duração</u>	96
2.2.4	<u>O ser e o devir</u>	99
2.2.5	<u>Tempo: a criança que brinca</u>	101
2.3	Na medida do tempo	102
3	COMPARTILHANDO OLHARES	119
3.1	Reflexões sobre o Campo	120
3.2	Delimitando o campo e convidando as crianças	121
3.3	Pensando sobre os encontros e os métodos	131
3.4	Pensando sobre as categorias de análise	140
3.4.1	<u>Camadas de conversa</u>	143
3.4.2	<u>Encontros e desencontros</u>	146
3.4.3	<u>Tempos na pesquisa</u>	150
3.4.4	<u>Tempos da pesquisa</u>	162
	ACABAMENTOS	169
	REFERÊNCIAS	182

INTRODUÇÃO: AO CAMINHAR FAZ-SE O CAMINHO

Ninguém sai imune de uma relação. Leva em si inoculado o outro. E vai inoculado no outro. [...] Não precisa ser uma relação apenas boa, construtiva. Qualquer relação. Dialogia é relação. Mesmo uma relação turbulenta me constitui.

Valdemir Miotello

Nessa dissertação apresento os percursos de uma pesquisa que teve por objetivo colocar em discussão com as crianças o conceito de tempo. Provocada pelas falas de meus interlocutores busquei, ao longo da pesquisa, construir junto com eles formas de problematização que permitissem pensar o tempo em seus múltiplos sentidos. O que segue, portanto, é uma leitura sobre as experiências vividas durante os dois anos em que nos relacionamos.

Tema na vida

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social –, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma do seu espírito.

Pier Paolo Pasolini

Quando criança, me mudei repetidas vezes de casa, o que implicava transitar por diferentes cidades, Estados, culturas, cotidianos, tempos e espaços, espaçotempos...¹ Conviver com a iminência da mudança, com o ritmo de uma vida fluída que, de tempos em tempos,

¹ Opto aqui pela definição de espaçotempo de forma entrelaçada justamente por entender que essas dimensões constituem um todo, partindo do conceito bakhtiniano de *cronotopo*, que estabelece entre elas uma relação de equilíbrio e indissociação. Trato especificamente desse conceito no tópico 1.4. *Cronotopos da pesquisa: Tempos, espaços e sujeitos nos encontros*, na p. 41.

tornava-se outra, e outra, e outra, me despertou maneiras de entender a pluralidade do mundo e do ser humano que, ao olhar em retrospecto, penso que podem ter me ajudado a chegar até essa pesquisa. Lembro que desde pequena, cultivei o costume de reparar em formas totalmente diferentes de viver a vida. Essas formas eram notadas por mim a partir das coisas mais triviais, como quando ia aos cemitérios, por exemplo.

O cemitério foi um local que frequentei com regularidade quando criança. Em uma das cidades em que morei havia um cemitério na esquina de casa e, como o zelador era conhecido da família e dos moradores, de maneira geral, não era incomum que as crianças brincassem lá dentro, pois não passava carros e podíamos correr livremente. Essas particularidades fizeram com que eu me aproximasse do cemitério com um olhar de curiosidade, olhar que marcou meu primeiro contato sensível com a história – curso no qual me formaria anos mais tarde –, pois passei a compreendê-la a partir da contagem do tempo de vida inscrito nas lápides e também através da percepção de convergência que marcava a contemporaneidade das pessoas ali enterradas aos fatos históricos que eu aprendia na escola.

Observar o modo como cada família cuidava de seus mortos, contemplar cada detalhe das lápides, se tinha fotos ou não, se havia datas de nascimento e morte, se inscrita, sobre o mármore ou concreto, havia alguma mensagem de despedida, que depois vim saber que eram chamadas epitáfios, se as flores eram *frescas*, se havia esculturas de anjos ou santos, enfim, passear pelo cemitério era uma forma de conhecer diferentes maneiras de lidar com a perda, com a dor, com o desconhecido, mas também com a mudança, com o imponderável, com o humano, o mundano e, ao mesmo tempo, o sagrado, o mítico. E eu adorava perceber quão subjetivas podiam ser estas formas, e quanto elas me diziam sobre a vida, mesmo em se tratando de um local tão marcado pelo estigma da morte.

A observação à pluralidade de dinâmicas, diferenças de formas de ser e existir, de fazer e sentir, de dizer e pensar, foi ganhando importância na construção de minha visão de mundo, justamente porque me mudei algumas vezes de um lugar para o outro e desse outro de volta para o primeiro, o que me permitia perceber com cuidado as particularidades de cada contexto em que me inseria. Assim, ia ficando claro para mim as singularidades das rotinas vividas, por exemplo, por meu avô, rotina que incluía fechar seu bar, que ficava em Guaíba, cidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, das 12hrs às 14hrs para tirar uma sesta, pausa que não fazia nenhum sentido para o comércio da capital de São Paulo, cidade onde minha tia até hoje abre sua loja de manhã e só fecha à noite, incluindo finais de semana e feriados.

Essas pequenas especificidades já provocavam em mim, quando criança, certos deslocamentos espaçotemporais, uma vez que sempre especulava coisas do tipo, “nesse exato momento, enquanto faço *isso* aqui em Curitiba – capital do Paraná –, se estivesse lá em São Paulo, estaria fazendo *aquilo* outro”, ou “o que será que eu faria em Guaíba se *isso* que está acontecendo aqui em Curitiba agora, acontecesse lá”.

Além dos deslocamentos que eu mesma construía mentalmente, as minhas experiências de infância também eram deslocadas de acordo com o espaço e o tempo de cada contexto. Se em Guaíba me era permitido brincar desacompanhada no meio da rua de paralelepípedo ou mesmo dentro do cemitério da esquina sem que ninguém se preocupasse se eu voltava tarde da noite para casa, em São Paulo, ou mesmo em Curitiba, meu espaço para brincar e circular desacompanhada de adultos se circunscrevia aos limites dos portões dos prédios onde morei e dos ponteiros dos relógios que sempre adulterava para conseguir mais meia hora *na rua*.

Durante a graduação em história, meu interesse pelo tema do tempo ganhou uma natureza mais conceitual, mas também cultural, na medida em que fui descobrindo que diferentes formas de viver e se organizar como sociedade também instauravam diferentes maneiras de entender e lidar com o tempo – para além das singularidades em âmbito *miúdo*, que eu já identificava quando criança. Pensar formas de comunicar essas diferenças todas que aprendia na faculdade às turmas de escolas nas quais fazia estágio marcou o início do meu desejo de dialogar sobre o tempo com crianças. Desejo que ainda levaria alguns anos de maturação para se tornar questão de pesquisa.

As experiências temporais foram ganhando outras dimensões, mais subjetivas, quando comecei a trabalhar com pessoas com deficiência – crianças, adolescentes e adultos – numa instituição beneficente, localizada no subúrbio carioca, que promove ações sociais e projetos educacionais voltados à população de baixa renda. Minha função nesse espaço era de *oficineira*, ou seja, eu planejava e realizava oficinas externas com o objetivo de provocar experiências em que esses sujeitos pudessem viver situações sociais diversas, como por exemplo, pegar o transporte público, comprar algo e conferir o troco, ir ao banco e pagar uma conta ou simplesmente andar pelas ruas desacompanhados dos pais ou responsáveis.

Essas experiências sempre foram vividas por mim como um grande aprendizado, tanto no que se refere à responsabilidade de sair da instituição com pessoas muitas vezes maiores, mais fortes ou mesmo mais velhas que eu, o que implicava uma relação de cumplicidade entre os pais, os próprios indivíduos com quem eu saía e eu, quanto pelos hábitos que se descortinavam a partir da observação atenta às pessoas pelas quais eu respondia dos portões

para fora. Esses hábitos envolviam andares em diferentes ritmos que eu, como uma espécie de maestra amadora, tentava orquestrar para que seguíssemos o caminho sempre juntos, ou quando a simples travessia de rua se tornava um desafio, pois o tempo de espera do semáforo não correspondia à ansiedade demonstrada pelos educandos de chegar ao outro lado e, ainda, o tempo do relógio que nos obrigava a dar fim às atividades antes mesmo que elas tivessem seguido seu curso porque tínhamos que retornar à instituição até determinado horário.

As formas como eles se relacionavam com o tempo foram, durante o período em que lá trabalhei, a dimensão em que as singularidades desses sujeitos mais se descortinaram para mim, pois os tempos todos ritmados pelo *tic-tac* pareciam não fazer sentido às temporalidades que eles teciam nas suas relações com o mundo. Essas particularidades foram também percebidas por Ivana de Souza Soares (2013) em dissertação de mestrado² desenvolvida com jovens com deficiência.

Observando suas singularidades na relação com o tempo a partir da criação de produções plásticas, Soares (2013, p. 73) compartilha conosco a seguinte indagação: “O que pode sustentar a ideia, para os outros, de que esses jovens possuem a intenção de pensarem dentro das possibilidades que o mundo contemporâneo apresenta?” Acompanhar a feitura desse estudo³ me ajudou a entender o quanto as experiências que eu vivia com os meus educandos no trabalho na instituição beneficente colocavam em cena a questão do tempo.

Entendo que trazer essas questões pessoais à apresentação do tema de pesquisa é partilhar, com o leitor, um exercício que segundo o filósofo alemão Walter Benjamin (2012b, p. 245) consiste em *escavar* o solo da própria memória para *recordar* um passado soterrado, exercício que permite ao sujeito se aproximar de si e da sua história. Nesse sentido, traçar uma espécie de trajetória da maturação da pesquisa não é buscar uma linearidade que lhe justifique, mas sim resgatar uma narrativa que apresente a confluência de elementos, situações, leituras e experiências que, na vida e na ciência, tornaram possível a emergência de um tema que passou a me convocar a partir de um novo lugar: o de pesquisadora.

² SOARES, Ivana de Souza. Processos de criação em Artes Visuais: o tempo tecendo encontros. *Dissertação* (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2013.

³ Que foi desenvolvido no interior do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC - www.gpicc.pro.br), do qual eu fazia parte, na época, como bolsista de Iniciação Científica, bolsa que tinha devido ao curso de Pedagogia que iniciei após me formar em História, mas que tranquei assim que passei na seleção do Mestrado.

Tema na ciência

Em minhas primeiras tentativas de ingresso ao mestrado, me propus a pesquisar questões que surgiam na dinâmica do trabalho que fazia na instituição beneficente.⁴ Não passar nas seleções me convocou a repensar os temas que me propunha a estudar e a buscar uma questão que fizesse sentido para mim, levando em consideração que o tema ganha relevância ao ser pinçado do fluxo da vida pelo pesquisador que o suspende e sobre ele se debruça. Essa reflexão sobre que temas me tiravam o chão não foi empreendida sem esforço, angústia e dúvida. Entre conversas, leituras e *escavações* no terreno da memória, fui me recordando sobre como a relação entre tempo e infância aguçava minha curiosidade, em diferentes âmbitos.

Dos muitos encontros com amigos, familiares, autores, recordações, crianças, sentidos, dois me vêm sempre à cabeça quando penso no exato momento em que decidi cessar a resistência e olhar para o tema que por tanto tempo se fazia presente para mim em forma de experiência, questionamento e reflexão. O primeiro foi uma das muitas conversas com o Lucas,⁵ em que, em meio a uma xícara e outra de café, me disse para escrever esse que era um projeto pelo qual eu ansiava desde a graduação em história. Lembro como se fosse hoje de rascunhar, em um pedaço de papel qualquer, um planejamento da pesquisa e ouvir dele: *se você acha que é relevante, então tem total relevância.*

O outro foi um encontro que tive com Eunice e João,⁶ na época pesquisadores do GPICC, em que contei um pouco sobre a ideia de pesquisar o que as crianças diziam sobre o

⁴ Tentei a seleção do mestrado três vezes. Na primeira, me inscrevi para uma linha de pesquisa que abordava a educação inclusiva, devido ao trabalho que desenvolvia na época. Na segunda vez, foquei na problematização de questões relativas ao ato de ler, me desvencilhando do campo da educação inclusiva e pensando, especificamente, na infância como *lócus*, embora as questões fossem suscitadas ainda pelo meu trabalho nessa mesma instituição. Na terceira vez, após um ano de pesquisa a nível de iniciação científica no Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea, em que fui lapidando minhas questões, pensando agora no que me movia para além do trabalho que realizava, optei pelo tema do tempo e ingressei no mestrado com a proposta de realizar a pesquisa que o leitor acompanha agora.

⁵ Arnaldo Lucas Pires Junior é historiador e desenvolve, como tese de doutorado no Programa de pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma pesquisa sobre a imprensa ilustrada na Guerra do Paraguai.

⁶ Eunice Muruet Luna é comunicadora e educadora. Como dissertação de mestrado, desenvolveu uma pesquisa sobre os lugares da infância no Jornal “O Cidadão”, experiência de comunicação comunitária direcionada às 16 favelas que compõem a Maré, bairro situado na periferia da Zona Leopoldina do Rio de Janeiro. João Marcelo Lanzillotti é educador musical, violonista, guitarrista e professor da rede pública de ensino. Como tese de doutorado, desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de compreender como se dão os processos de criação musical de crianças que participaram de uma oficina de criação musical, realizada numa escola pública do Rio de Janeiro.

tempo. Nesse encontro, enquanto eu participava do Grupo ainda como bolsista de iniciação científica, a receptividade quanto às questões que eu trazia ao diálogo e que, com eles, desenrolava, bem como as indicações de leituras dadas generosamente por ambos, me motivaram a reelaborar a proposta, já às vésperas da submissão, para o Programa de pós-graduação. E assim nasceu o projeto dessa pesquisa.

A decisão de enxergar minhas questões e, finalmente, pinçar esse tema para sobre ele pensar instaurou um ato que já me convocava há algum tempo. Entendo esse pensar a partir do que o filósofo russo Bakhtin (2010) chama de ato, ou seja, como uma convocação, uma ética, que estabelece um compromisso firmado por mim em relação ao conhecimento que construo e permito, a partir do que construo, existir no mundo, um teorizar que expressa essa construção de pensamento, e uma forma, uma estética que não vejo apartada do conteúdo a que dou vida com minha escrita.

Assim, minha trajetória de vida e de reflexão fez nascer a questão de pesquisa com a qual submeti o projeto ao mestrado: o que as crianças têm a dizer sobre o tempo? Mas que acabou se modificando após um dos encontros com as crianças. Assim, se a princípio a ideia era conhecer como as crianças definiam tempo, o que respondiam quando perguntadas sobre o que o tempo é, após um encontro, encaminhei minha pesquisa à tentativa de colocar o tema do tempo em discussão construindo, com elas, formas de problematização que permitissem pensa-lo em múltiplos sentidos. Como metodologia optei pelo diálogo, provocado a partir do uso de recursos materiais, como imagens e objetos, e imateriais, como a elaboração de perguntas e de situações hipotéticas e o uso da imaginação para suscitar deslocamentos espaçotemporais. Participaram da pesquisa, realizada em um condomínio de classe média localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, 15 crianças entre 8 e 14 anos de idade.

Foi a partir do mergulho no campo que o projeto tornou-se uma pesquisa em si, o que significa que saiu do papel, da idealização e do pré-concebido, para a vida e o *enquanto*. O encontro instaurou estilhaços que, se são parte de um todo que é a pesquisa, não deixam de ser, nos seus fragmentos, todos em si mesmos, que permitiram ao projeto tornar-se acontecimento (PEREIRA, 2012, p. 42). Nasceu uma pesquisa. A mesma, mas nova. Outra, mas ainda aquela anteriormente planejada.

O tema do tempo como desafio

Tudo entreguei ao assombro
Mesmo o mais familiar.

Bertolt Brecht

Ciência, arte e vida estão encharcadas de ideias sobre o tempo, de maneira que diversas são as pessoas, de diversas áreas, na ciência, na arte e na vida, que pensaram, questionaram e produziram sobre o que é o tempo, como o apreendemos, sobre se ele é anterior à humanidade ou se só existe porque existe um ser humano que o pensa, se ele é externo, interno ou uma conjunção de ambas as dimensões, se ele tem começo e fim ou se sempre existiu e sempre existirá, se ele é linear ou cíclico, se é divino ou profano, sobre se ele existe independente do espaço ou se ambos são, na verdade, faces da mesma moeda... enfim, uma infinidade de ideias *pipocaram e pipocam* ainda hoje sobre a temática do tempo e, certamente, eu e as crianças com quem dialoguei em minha pesquisa não seremos os últimos a conversar sobre ela, e nem temos essa pretensão.

Estudar o tema das concepções de tempo demanda um deslocamento que tem por característica o trânsito por trilhas de puro paradoxo. Se de um lado, devemos estranhar algo que nos é tão familiar, a ponto de ser naturalizado como dado, por outro, o tempo é um mistério que nos deixa ver apenas uma – ou umas – de suas faces, aquela que conseguimos apreender pelos rastros e indícios que atestam sua existência.

Pensar essa temática me inseriu numa discussão sobre como *transformar o familiar em exótico* (DA MATTA, 1978, p. 26) a fim de enxergar com criticidade uma construção tão fortemente arraigada no imaginário e nas experiências sociais. O antropólogo Roberto Da Matta afirma que essa transformação se dá a partir do movimento do pesquisador que, dentro da coletividade que pesquisa, busca desnaturalizar a cultura e as práticas sociais por meio do confronto diante do *outro* e da cultura, uma vez que estar familiarizado com os códigos não significa necessariamente conhecer seus significados. Esse deslocamento, para Da Matta (1978, p. 26) é a ida do pesquisador ao “fundo do poço de sua própria cultura”, em busca de um encontro que estabelece um tipo de estranhamento singular.

Costa e Carvalho (2013, p. 05), ao abordar o que chamam de processo de desertificação, uma crise “transdisciplinar, em curso por todos os setores da vida humana”, afirmam, a partir de Hannah Arendt, a necessidade de,

[...] “pensar sem corrimões”, para além da tradição habitual que tem impregnado nossos atos, nossos hábitos; de se pensar o novo que se impõe desde essa mesma tradição; de se lançar, não mais em direção ao que já foi feito, dito, acabado, construído e comprovado, mas em direção ao nada, ao nada saber, ao esvaziamento dos antigos princípios ou sentidos que, até então, nos presidiram; de se pensar na e pela experiência incólume dos desertos. Desertos que nos abismam e nos desafiam com antigas perguntas, mas que não podem mais ser respondidas com aquelas respostas que acreditávamos já possuímos. Estas, por sua vez, ainda teremos que recriá-las, reinventá-las desde o âmbito que é o processo de desertificação (COSTA; CARVALHO, 2013, p. 06).

A partir dessa leitura entendo a metáfora do deserto, no interior da pesquisa, justamente como a predisposição ao estranhamento, que demanda abrir mão do que se conhece – ou se pensa conhecer – sobre determinada realidade para enxergá-la a partir de outros pontos de vista – pontos que estabelecerão a possibilidade de pensar as novas respostas que, segundo eles, ainda temos que recriar e reinventar. Nesse sentido, ponderam Costa e Carvalho (2013, p. 07), o que se pretende não é eliminar o deserto, pois “não há superação do deserto sem o deserto. O deserto, com isso, é decisivo para o desdobramento de novas perspectivas”. Pensar é pensar a partir da tensão do deserto.

É Brecht (1990, p. 129) quem nos faz o alerta: “estranhem o que não for estranho, tomem por inexplicável o habitual, sintam-se perplexos ante o cotidiano”. Esse é mais ou menos o percurso que vou construindo para esse estudo, tanto no que se refere à problematização das noções que nos acompanham rotineiramente em relação à dimensão temporal, quanto em relação aos diálogos com as crianças. Num dos encontros, ao conversarmos sobre criar um relógio num contexto em que ele não existisse, um dos meninos questiona,

Cadu: Mas daí a gente nunca ia saber se a hora tava certa.

Ao que provoco,

Caroline: E como é que a gente sabe que a hora que tá no relógio tá certa?

[...]

Caroline: Quem será que criou a hora que a gente segue hoje?

Na mesma medida, penso também o caráter de mistério que o tempo constitui. Se o conhecemos pelo que ele nos permite saber sobre ele, qual lado nos está oculto? O que há

sobre o tempo de que não sabemos? Santo Agostino (2012, p. 340) coloca em palavras justamente a dificuldade que temos em expressar o *ser* do tempo por essa dupla característica,

Que é então o tempo? Quem seria capaz de explicá-lo de maneira breve e fácil? Quem pode concebê-lo, mesmo no pensamento, bastante nitidamente para exprimir por meio de palavras a ideia que dele faz? E, contudo, há noção mais familiar e mais conhecida de que usamos em nossas conversações?

Embora esses dois caracteres se confundam e, por vezes, se sobreponham, já que são partes de um mesmo todo, é importante destacar que meu objetivo foi tentar construir com as crianças formas de pensar o tempo que permitissem e pressupusessem a multiplicidade. Pelo rumo da prosa, rumo tomado ao longo do próprio desenrolar do processo, nossos diálogos acabaram se situando mais enfaticamente nas marcações temporais, que entendo fazer todo o sentido, quando pensamos que temos do tempo aquilo que conseguimos apreender de forma concreta, ainda que essa concretude se dê mesmo apenas em nosso pensamento. Assim, conforme as crianças concretizavam o tempo em suas falas, nós trilhávamos a pesquisa por esse labirinto, ora estranhando, ora familiarizando o que aparecia.

Pensar o tempo pode significar pensa-lo em muitos aspectos e âmbitos, em diferentes áreas do conhecimento e empreendendo estratégias as mais variadas de análise e reflexão. Nesse estudo, porém, o foco é apresentar o que pude pensar do tempo a partir das relações tecidas com as crianças ao longo desses dois anos de pesquisa, o que estabelece ainda um outro processo de estranhamento e familiaridade em relação aos meus interlocutores. Isso porque, apesar de guardar o que tenho registrado em mim como memória de um passado vivido, só posso saber da infância contemporânea, como categoria social, o que me é dado a partir daquilo que os sujeitos que hoje a vivem – e a modificam – permitem que eu conheça através de seus ditos – e não-ditos que são, para mim, formas específicas de dizer algo.

Ainda que o tempo que me chega sobre o ponto de vista e na relação direta com as crianças tenha sido o objetivo principal da pesquisa, é importante destacar que suas concepções de tempo me chegaram também através do que elas não disseram. Por meio do modo como agiram em determinadas situações, de suas reações a certas provocações, dos desencontros que, tantos, foram educando minha sensibilidade de percepção quanto à ideia de que o tempo conceitual é apenas uma face possível que se deixa apreender em relação a essa dimensão constituidora da existência humana e das experiências que vivemos no mundo.

E assim, em meio a tantos desafios, estranhamentos, aproximações, labirintos e encontros fomos circundando, delimitando, construindo e lapidando o tema do tempo, do modo como se inscreve nesse texto.

*

Quanto à organização dessa dissertação, inicio o primeiro capítulo trazendo uma reflexão sobre a infância a partir da percepção de que ela se constitui no par homogeneidade-heterogeneidade, na medida em que ser criança é ser sujeito singular que vive experiências particulares, mas, também, fazer parte de uma categoria social, um todo que só existe pela composição dessas especificidades. Abordo também a infância como uma relação com o tempo, a partir do conceito deleuzeano de *devir-criança*, apresentado pela educadora Olarieta (2013), ou seja, uma percepção que leva em conta a intensidade tipicamente *aiônica* do tempo, ou seja, uma intensidade que estabelece novas formas de lidar com o cotidiano, com o pequeno, com aquilo que foge ao olhar do fundamentalmente dogmático que a dinâmica de *chronos*, muitas vezes, impõe no movimento marcado pelo andamento linear, contínuo e sucessivo.

Sigo, ainda neste capítulo, fazendo um levantamento quanto aos estudos que já foram realizados acerca das relações entre infância, tempo e linguagem, procurando mapear essa produção. A seguir, delinco o campo da minha pesquisa, em particular, valendo-me do conceito bakhtiniano de *cronotopo* (BAKHTIN, 2010), que estabelece um modo de compreensão da relação entre tempo e espaço fundamentada sobre a ideia de que tais dimensões se entrelaçam em indissociabilidade. A partir dessa significação, apresento as crianças que foram interlocutoras da pesquisa, bem como os espaçotempos em que ela se desenrolou. Finalizo o primeiro capítulo destacando mudanças que, a partir dos encontros com as crianças, foram responsáveis por redirecionamentos em relação à pesquisa, tanto no que se refere ao objetivo do estudo, quanto à própria metodologia que lhe viabilizou.

No segundo capítulo trago reflexões sobre o tempo a partir da organização da *mandala* apresentada pelo antropólogo Edward Hall (1996). Esse arranjo se encaminha por nove nomenclaturas que designam possíveis relações que tecemos *com*, *no* e *sobre* o tempo. São elas: tempo sagrado, tempo profano, microtempo, sincronia, tempo individual, tempo biológico, tempo físico, tempo metafísico e metatempo. Após essa exposição, levanto problematizações quanto à medida do tempo, especificamente direcionadas aos calendários e

aos relógios, apresentando, ao final, outras lógicas que parametram medidas distintas de tempo, tanto nos modos de dizer-lo, quanto nas formas de experimentá-lo.

O terceiro capítulo é destinado à discussão das reflexões metodológicas e de campo, questões específicas da pesquisa que construí com as crianças. Trago aqui considerações sobre o modo como convidei meus interlocutores para participar da pesquisa, sobre a seleção dos recursos, pensados e repensados durante os caminhos e descaminhos que constituíram a feitura do estudo, sobre os encontros, desencontros, sobre as especificidades dos espaçotempos em que eles se desenrolaram e sobre as tomadas de decisão e as readequações que a pesquisa ia demandando no meio do caminho.

É neste capítulo que apresento alguns dos achados de pesquisa, que não são os únicos, já que ao longo de todo o texto da dissertação, venho falando sobre os processos envolvidos nesse *achar* de coisas que mudam os rumos traçados previamente. De todo o modo, as quatro categorias destacadas aqui simbolizam quatro eixos principais que constituíram toda a pesquisa, mas que só puderam ser conhecidos e elaborados no *enquanto*, ou seja, quando eu estava imersa no processo, momento em que os encontros com as crianças passaram a ser olhados sob o ponto de vista de quem, do lugar de pesquisadora, precisou manter tensão entre o todo e suas partes. São eles: camadas de conversa, encontros e desencontros, tempos na pesquisa, tempos da pesquisa.

Concluo o texto situando o título num lugar de significação que só ganha nexos ao término da leitura. Aproveito para refletir, nesse espaço que pressupõe certo fechamento, sobre cada momento da pesquisa e sobre ocupar esse novo lugar na dinâmica da vida, que não cessa para que eu me descubra pesquisadora e aprenda a me enxergar e me locomover sob esse ângulo.

1 PERCURSOS, DESVIOS, ATALHOS, CAMINHOS: AJUSTANDO O FOCO

1.1 Uma perspectiva sobre a infância

Lá... havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava lá com as crianças, apenas com as crianças. Eram crianças daquela aldeia, toda a tropa que estudava na escola. [...] Pode-se dizer tudo a uma criança – tudo; sempre me deixou perplexo a idéia de como os grandes conhecem mal as crianças, os pais e as mães conhecem mal até os seus próprios filhos. Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento. Que idéia triste e infeliz! E como as crianças reparam direitinho que os pais acham que elas são pequenas demais e não entendem nada, ao passo que elas compreendem tudo. Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis a criança pode dar uma sugestão importante.

Príncipe Michkin em O Idiota de Dostoiévsky

A pesquisa que desenvolvo, além de ser uma pesquisa que se desenrola no interior da área da Educação, tem a especificidade de ser uma pesquisa que busca construir conhecimento sobre a infância, o que demanda delimitação sobre a concepção de que trato aqui. Entendo a infância como categoria sociocultural e também como experiência. Como categoria, ela se compreende a partir – mas não só – da noção de uma certa homogeneidade, dado que todos os sujeitos que a compõem sejam crianças.⁷ Como experiência, a infância se permite entender a partir de uma noção mais evidente de heterogeneidade, pois enfatiza que cada indivíduo vive suas próprias experiências no mundo, sendo o sujeito de sua própria história.⁸ Meu olhar para a infância é lançado, então, no sentido da tentativa de compreendê-la

⁷ Essa percepção sozinha, sem contrapontos, estabelece que o que demarca a infância é a questão eminentemente geracional e etária, muitas vezes confundida com ideias etapistas de desenvolvimento.

⁸ A infância na percepção da heterogeneidade diz respeito à concepção de que cada sociedade, cada cultura, cada etnia, cada posição de gênero constituem uma variante para a qual as generalizações não respondem, daí a emergência do conceito de *infâncias*.

reconhecendo “nessa experiência os estilhaços da dinâmica social” (PEREIRA, 2012, p. 42) e buscando, por meio do diálogo, pensa-la a partir do que eu ainda não sei sobre ela.

Esse par *homogeneidade da categoria* composta por crianças e *heterogeneidade da experiência* própria da infância pode ser melhor compreendido com a ajuda da literatura. Palomar, personagem do escritor italiano Ítalo Calvino (1994, p. 08) que, na narrativa, observa o cotidiano e encontra, no mais ordinário, elementos para as reflexões mais complexas, destaca quanto ao entrelaçamento entre as ondas e o oceano,

Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e seqüências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo.

A ideia de que cada onda é singular e, na mesma medida, parte de um todo, o oceano, permite traçar um paralelo com o par descrito acima. Cada criança é um indivíduo que vive uma experiência particular, uma experiência de infância, que constitui um mundo de subjetividade, mas, da mesma forma, a criança é o sujeito que compõe uma categoria social, um todo que só é possível devido à sua existência. Nesse sentido, é importante ressaltar que, nessa pesquisa, partilho da concepção destacada pela filósofa Pereira (2012, p. 70) quanto a indissociabilidade dos conceitos de criança e infância, por entendê-los em intenso entrelaçamento.

Ainda sobre entrelaçamentos, comecei a perceber também, a partir das leituras no Grupo de Pesquisa, que a infância não constitui uma cultura apartada da dos adultos. Embora o filósofo Benjamin (2009; 2011b) fale sobre um “pequeno mundo de coisas das crianças”, há de se compreender que esse *mundo* é marcado por especificidades oriundas da apropriação e da ressignificação que elas fazem de códigos e elementos culturais *do mundo maior*, ou seja, da cultura em que estão inseridas.

Na tentativa de compreender como se constitui a dinâmica entre um fragmento particular e o todo universalizado, ou seja, entre este “pequeno mundo das crianças e o mundo maior”, Benjamin (2009; 2012b, p. 251) pega de empréstimo o conceito leibniziano de *mônada*. Esse conceito compreende que um fragmento, embora contenha o todo, constitui também um todo em si. Isso significa que o “pequeno mundo das crianças” contém o *mundo maior* da cultura, mas é, em si, um mundo próprio. A partir dessa percepção, Pereira e Jobim

e Souza (1998, p. 35) destacam que a criança contém, em germe, a experiência de desajustamento da humanidade em relação ao mundo,

A incapacidade infantil de não entender certas palavras e manusear os objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para serem permanentemente re-significados através de nossas ações.

Assim, tudo aquilo que a humanidade criou pode ser reapropriado, repensado e a criança, justamente por não estar ainda totalmente ajustada à cultura, pode ser “vista alegoricamente como elemento capaz de desencantar (ou re-encantar) o mundo da razão instrumental” (PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 1998, p. 35), possibilitando a tessitura da crítica a essa cultura, posto que a criança guarda também como potência a capacidade de enxergar no mundo coisas que o adulto não mais enxerga.

Para isso, no entanto, é necessário que o movimento de construção de conhecimento acerca da infância não seja o de priorizar o fragmento em detrimento do geral, o que particularizaria em demasia a reflexão, nem, tampouco, de focar somente o todo, o que generalizaria o pensamento, dispensando as nuances e minúcias que a perspectiva micro guarda como potência e especificidade. É o jogo de escalas, de constante vai e vem, posto em prática sempre sobre muita tensão, que convida a entender a infância como o caminho para a crítica da cultura.

Em relação ao tema do tempo, entendo que buscar o diálogo com as crianças constitui uma forma singular de pesquisa, que não seria a mesma, caso ela tivesse se desenrolado com outros interlocutores. Lembro que, antes de começar a escrever efetivamente essa dissertação – efetivamente porque já trazia à existência reflexões fragmentadas –, num dos encontros do GPICC em que líamos *Rua de mão única*, de Benjamin (2012b, p. 41), me ative ao seguinte fragmento,

RELEVO

Está-se junto com a mulher que se ama, fala-se com ela. Então, semanas ou meses mais tarde, quando se está separado dela, volta à mente aquilo de que se conversou. E agora o tema está ali, banal, cru, sem profundidade, e se reconhece: somente ela, que por amor se debruçou profundamente sobre ele, sombreou-o e protegeu-o diante de nós, de tal modo que, como um relevo, em todas as dobras e todos os ângulos, o pensamento vivia. Se estamos a sós, como agora, ele jaz chato, sem consolo e sem sombra, à luz de nosso conhecimento.

Na ocasião, contei ao Grupo que me sentia assim em relação à minha pesquisa, pois ler sobre o tempo não era tão interessante para mim quanto conversar sobre ele com as crianças. É um pouco como a conversa com a mulher amada a que Benjamin se refere. O tema

está ali, com toda a sua relevância, está pronto e posto ao conhecimento, às indagações, aos devaneios e teorizações, mas é na boca de quem amamos, no diálogo que tecemos e em que nos enlaçamos, que o tema ganha vida, ganha significado, ganha *relevo*.

Eu poderia optar por estudar o tempo segundo os filósofos, os físicos, analisar formas históricas de relações temporais, pensar sobre o tempo de uma ou outra instituição social, pesquisar as relações temporais entre adultos, jovens, entre diferentes culturas, mas não. Nessa pesquisa, me proponho a pensar sobre o tempo que me chega na relação que estabeleço com a criança com quem dialogo. Essa escolha afeta tanto minha posição em relação à pesquisa, à teoria, ao campo, quanto em relação ao tema do tempo, que vai ganhando contornos, *dobras* e *ângulos* a partir do que as crianças criam no campo.

Não quero dizer com isso que não sou responsável pelo que, do tempo, conversamos nos encontros. Entendo as ciências humanas, a partir do filósofo russo Bakhtin (2011), como ciências de sujeitos que dialogam e se expressam, ciências que envolvem então, ao menos duas consciências, a do pesquisador e a de um *outro* que é o pesquisado. Isso estabelece que o pesquisador é *um no campo*, um lá, no acontecimento, no espaçotempo da pesquisa, situado ao lado do interlocutor, do pesquisado. Não há, nessa relação, possibilidade de neutralidade ou isenção, pois o pesquisador não está livre do afeto, do afetamento.

O meu interlocutor não está sozinho, ele está comigo, ele me responde e eu, do lugar de pesquisadora, autora da pesquisa e do texto resultante dela, tenho responsabilidade pela resposta que o *outro* dá à minha provocação. É dessa forma que a pesquisa diz do outro, mas diz também de mim porque a responsabilidade pelas perguntas, pelos diálogos que permiti ou não se desenrolar na autoria da pesquisa, pelas respostas que dei brechas a surgir e corda a se desenvolver, é inteira minha e por ela respondo no par que, junto com a culpa,⁹ estabelece uma equação de pesquisa que, sem mim – ou qualquer das crianças –, não seria a mesma. Essa responsividade – que une as noções de resposta e responsabilidade (BAKHTIN, 2011) –, estabelece a assunção do meu posicionamento e instaura a ética com a qual me insiro nessa pesquisa.

Um último destaque se faz necessário quanto às ponderações sobre a infância: a afirmação da participação, da apropriação e da ressignificação das crianças em relação à sociedade e a cultura é, de certa maneira, lugar-comum em maior parte dos estudos sobre a infância, o que significa dizer que grande parte dos teóricos e campos que abordam a

⁹ A culpa aparece em Bakhtin (2011) no par com a responsabilidade. A partir dele, entendo essa culpa como o que marca o *tornar-se responsável*, como se ela mesma, a culpa, trouxesse o outro como questão. De acordo com Costa e Carvalho (2012), a culpa *aparece como um “ser responsável por”*.

categoria destacam, enfaticamente, o caráter da atuação da criança no mundo como sujeito contextualizado, conforme afirma Pereira (2013, p. 322).

Ainda que essa recorrência exista no campo da Educação – muito como resistência a uma produção de conhecimento que, historicamente, concebeu a infância, como afirma a educadora Macedo (2014, p. 122) “de forma muda, generalizável em suas experiências e subalternizada ao mundo adulto” –, entendo que é importante reafirmá-la aqui, pois essa percepção possibilita que se considere a infância em sua constituição como categoria e também como experiência – seja ela qual for – que afeta as crianças de modo singular, percepção importante para outros campos do saber que abordam a infância pela via do que lhe falta. No campo da História, de onde venho, por exemplo, essa concepção de ruptura com paradigmas adultocêntricos não está tão consolidada e, em geral, ideias de uma infância como construção moderna ainda têm grande destaque e repercussão, pautando a fundamentação de muitas pesquisas.¹⁰

De forma resumida, entendo que a criança está no mundo, na sociedade, nas guerras e conflitos sociais, nos parquinhos e pracinhas da cidade, na travessia das fronteiras, na pobreza, na miséria, catando lixo com os pais para ter o que comer, tá no shopping, no mercado, sepultada no cemitério, no tráfico, tá dormindo nas ruas, tá na escola, na internet, no transporte coletivo, tá acompanhando a mãe no trabalho, tá na escola de samba, atuando na novela das oito, tomando banho na praia, no rio, no esgoto e, nessa pesquisa, ela está onde eu a encontrei quando olhei em volta: no condomínio, literalmente *debaixo do meu nariz* e da minha janela... brincando, correndo, brigando e vivendo.

Essa percepção demarca um lugar político de afirmar que se pode conversar sobre tudo com a criança, desde que esse diálogo seja sincero. Muitas foram as vezes em que, ao apresentar minha proposta de pesquisa, fui interpelada por indagações do tipo, *mas você acha que as crianças vão saber falar disso?* Arrisco que o que nos impede de conhecer mais as crianças é justamente a ideia que fazemos de que elas não são capazes de falar sobre assuntos que consideramos complexos. O paradoxo aqui é que a criança vive conosco, ao nosso lado, a complexidade da vida e sobre essa complexidade, vai tecendo suas próprias ideias.

¹⁰ Aqui vale destacar que muito dessa fundamentação diz respeito ao fato de que, na História, infância é uma categoria histórica e não necessariamente de análise, como na Educação. Isso estabelece que na História, não é objetivo sobre o que é a infância, mas sim sobre como as relações com ela são tecidas em determinados contextos históricos.

1.2 A infância como uma relação com o tempo

É fato que as mudanças provocadas pela modernidade, pelo processo de industrialização e pela consolidação do sistema capitalista,¹¹ instituíram também novas formas de olhar para infância, a partir da ideia de que a criança representa o futuro e que, para ele, deve ser preparada. A função das escolas, após a Revolução Industrial, centrou-se nesse objetivo, produzir futuros trabalhadores, transformando “estes pequenos seres ‘imperfeitos’ em homens dotados de linguagem e de logos – futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos”, como afirmam Pereira e Jobim e Souza (1998, p. 29).

É a partir desse contexto que as autoras destacam que o modo como lidamos, enquanto sociedade, com nossas crianças, como enxergamos a infância e com ela nos relacionamos revela as formas com as quais procuramos *controlar o futuro*, enredando a existência na *previsibilidade* da linha reta do progresso. Essa percepção traça, para elas, um triste paralelo entre o *anjo da história* – narrado por Benjamin (2012a) a partir da obra *Angelus Novus*, do pintor Paul Klee, em que aparece de “olhos arregalados, boca aberta, asas estiradas e com o rosto voltado para o passado” – e a criança do mundo moderno,

A criança, no mundo moderno, também veste as asas do anjo da história. “O que você vai ser quando crescer?” Crescer. Futuro. As asas abertas talvez não signifiquem promessas de vôo. Seriedade. Sisudez. É preciso tornar-se um sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola inglês judô informática natação ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. Erotização. Prostituição. Objeto de consumo. Apressamento da infância. Empurrada/seduzida cada vez mais para o futuro - o mundo adulto -, contempla o passado e acumula ruínas a seus pés: brinquedo, fantasia, peraltice, imaginação, burburinho. “Já é uma mocinha”, “É homem feito”... E o tempo? O tempo passou na janela, como diz a canção popular. E a gente não viu. Que imagens guardar de tudo isso? Que diálogo manter com um tempo que se evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas? (PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 1998, p. 32).

Embora hegemônica, essa visão, como bem destacam Pereira e Jobim e Souza, não é fixa, absoluta ou imutável, sendo possível pensar a infância para além e mesmo a partir de um questionamento ao tempo linear que marca concepções de desenvolvimento nas quais se baliza, por exemplo, toda uma organização escolar – em sua maioria, calcada na lógica cumulativa e progressiva de conhecimento. Como alternativa, traço agora uma possibilidade que inverte a lógica, acreditando que a perspectiva de visada pode partir de um outro

¹¹ Analiso com mais profundidade esses processos no tópico 2.3. *Na medida do tempo*, na pg. 95.

pressuposto para provocar novas questões quanto à infância, bem como novas leituras do mundo, da vida e de nossas relações com o outro, conosco e com as crianças.

Toda concepção de infância traz consigo uma concepção de tempo. Essa concepção pode estar inscrita numa ideia de tempo como medida, como cronologia, mas também na ideia de tempo como um modo de se dispor a viver as experiências, como uma perspectiva de abertura à vida. A primeira ideia se sintetiza na concepção de que a criança de hoje é o adulto de amanhã, bem como na de que o adulto que se é hoje guarda, na memória, da infância, aquilo que viveu no passado. A criança é assim vista pela ótica da potência, da utopia, do *vir-a-ser* que a compreende como um *ser* em etapa de preparação para o futuro, não só dela, mas da sociedade e do mundo, já que a criança e o adulto se encontram na sucessão geracional.

A segunda ideia se sintetiza a partir da concepção de que a infância é uma condição da experiência humana, que faz parte da história de todo indivíduo, sendo coletiva, nesse sentido, mas que é particularizada na medida em que cada indivíduo vive uma experiência de infância singular que se constitui a partir das relações tecidas com os pares, com os adultos, com a comunidade, com a cultura, etc. Para além de uma ideia cronológica, aqui a infância aparece como essa condição de experiência que já se viveu e que se pode evocar como possibilidade de pôr-se a experimentar o mundo, novamente, no presente.

Quando o filósofo Heráclito, no fragmento 52, traz, aproximadas numa junção poética, as noções de infância e de tempo *aiónico*¹² na frase “o tempo é uma criança que brinca, movendo as pedras do jogo para lá e para cá; governo de criança”, ele nos fornece pistas para a possibilidade de pensar a infância para além da concepção etapista que considera a criança como um pré-adulto. A partir dessa formulação, podemos pensa-la como “um reinado marcado por outra relação - intensiva - com o movimento”, conforme o filósofo Walter Kohan (2004). Essa relação é marcadamente *aiónica*, pois é caracterizada pela intensidade da duração. A lógica exposta por Heráclito torna mais palpável a distinção entre uma temporalidade que se pauta em números e outra que, com eles, parece brincar.

A percepção de um tempo como experiência lúdica e intensa da vida é o que a educadora Olarieta (2013) evoca a partir do conceito deleuziano de *devir-criança*. Para ela, esse conceito estabelece uma forma singular de ver o mundo e se dispor a viver experiências nele, um modo que não tem a ver com um tempo marcado por fases como, por exemplo, a idade, mas sim com o posicionamento que se tem diante do mundo, um posicionamento que

¹² Uma das três categorias gregas usadas para se referir às relações com o tempo, e que concerne à ideia de uma intensidade para além de medidas cronológicas. As categorias são melhor aprofundadas no tópico 2.2. *Metatempo*, na pg. 82.

pressupõe o inacabamento das coisas, em lugar da linearidade, uma leitura entregue aos sentidos e aos sentimentos, e que, em lugar das certezas, faz emergir, das dúvidas e das questões, potencialidades. É com base nas experiências – constituídas tanto individualmente, como “aquilo que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21), quanto coletivamente, como “um traço cultural enraizado na tradição” (BENJAMIN, 1994 apud OLIVEIRA, 2013, p. 266) – que vão se desenhando as formas possíveis de percepção desse tempo.

O que Olarieta destaca em relação ao *devir-criança* deleuziano se aproxima, para mim, do exercício de *exotopia*, conceito formulado por Bakhtin (2011, p. 21) para investigar a relação entre autor e personagens em seus estudos sobre gêneros literários. A *exotopia* consiste em ir ao *outro*, na tentativa de ver o mundo de seu ponto de vista e retornar à posição inicial para, com o *excedente de visão* – que soma a minha visão, a visão do *outro* e o que me suscitou o encontro com ele –, construir o conhecimento que me cabe – no caso desse estudo, enquanto autora e pesquisadora. É sob essa perspectiva que entendo também a apropriação de Olarieta quanto ao conceito de *devir-criança*, ou seja, de se dispor a ver o mundo do ponto de vista do *outro*, no caso, da criança e realmente abrir-se à alteração que o novo enfoque deve trazer no interior desse movimento.

Para além do conceito de exotopia (BAKHTIN, 2011, p. 21), entendo a noção de *devir-criança* também a partir do que o poeta Manoel de Barros (2006, XII) narra sobre uma namorada,

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com as suas contradições. Acho que essa freqüência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica – como diria a nossa Lispector. Veja isto: Rimbaud botou a Beleza nos joelhos e viu que a Beleza é amarga. Tem lógica? Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso de seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.

Ver errado, despraticar as normas, encontrar-se com as contradições, abrir-se a desencontros que tornam o olhar oblíquo podem ser formas de exercitar e estar no mundo experienciando-o como o *devir-criança*, a partir de relações *exotópicas*, com a intensidade tipicamente *aiônica* do tempo, que estabelece novas formas de lidar com o cotidiano, com o

pequeno, com aquilo que foge ao olhar do fundamentalmente dogmático que a dinâmica de *chrónos*, muitas vezes, impõe no movimento marcado pelo andamento linear, contínuo e sucessivo.

Entrar na infância, na relação com o mundo, é um pouco tentar reaver a criança que fomos, não num saudosista retorno àquilo que não somos mais, mas sim nos modos de sentir, de olhar, tentar captar a intensidade de cada gesto, de cada cor, dos sabores e cheiros, enfim, uma intensidade não-mensurável que rompe a marcha linear da vida e da história (BENJAMIN, 2012a, p. 249) a partir de exercícios de distensão do tempo. Para Olarieta (2013, p. 19) o infantil,

[...] é um verbo, uma ação, um exercício que abre mundos, que traz novas formas de olhar e de transformar o que achamos já conhecido, já sabido; é olhar o mundo como se fosse a primeira vez; é trazer sua novidade, sua abertura – essa que tentamos de forma infrutífera cristalizar com nossa linguagem que explica e nos fornece certezas que fecham; é entrar no movimento do mundo que nada tem a ver com essa monótona repetição mecânica do mesmo que nossos orgulhosos relógios quantificam e secam.

O sorriso condescendente que damos às definições de mundo que as crianças nos trazem, muitas vezes revela a resistência com que encaramos o movimento que elas nos propõem, movimento que demanda abandonar as certezas, já tão fortemente arraigadas, abrir mão do sagrado para profanar os saberes, dessacralizar a ciência, questionar a lógica, pôr-nos na roda do sensorial, do imaginativo, do criativo, mergulhar para dentro dos mesmos espelhos que levam Alice a outro mundo e resgatar o modo de olhar da infância como o que nos abre essa possibilidade.

No exercício de ser pesquisadora e agora, no lugar de escritora em que me encontro, tendo de expor pensamentos e sentidos de uma pesquisa fundada numa infinidade de ideias, realizada na multiplicidade de tantas vozes, pensada na troca com inúmeras referências, esse lugar de apresentar, em que a metodologia e a estética propostas não são mais as da pesquisa, as do campo, mas sim as da apresentação, da exposição, como um álbum de fotografias – ou um *scrapbook*¹³ – que arrumamos, organizamos, enfeitamos e devolvemos ao *outro*, a outros... nesse exercício, a tentativa de tornar tema, interlocutores, acontecimentos, e reflexões uma coisa só, um todo coeso, com formato que confira sentido à experiência – na multiplicidade de experiências que a compõem –, penso no desafio de propor uma leitura que

¹³ Scrapbook é um livro em que se inserem recortes de textos, fotos, imagens e outros elementos relacionados a momentos que se queira recordar. É como que um álbum artesanal de memórias.

seja também *aiônica*, que, inspirada no *devir-criança* e na *exotopia*, convida ao movimento de *ver errado*, de que, carinhosamente, nos fala Barros sobre sua namorada.

Essa será uma tentativa de trazer os eixos de tempo e infância, não apenas como tema de pesquisa, mas como posicionamento de vida a partir de novos modos de lidar com as experiências que se apresentam no mundo, como essa, de fundar uma teoria que diga de mim, das crianças, da sociedade, e também de você, leitor que agora é convidado a viver conosco essa experiência alteritária – ou ao menos tentar, pois só a disposição de abertura já assinala uma mudança de postura que é essencial, diante do que virá e do que poderá vir, como potência dessa nova forma de olhar, de sentir...

1.3 Relações entre infância, tempo e linguagem: uma leitura sobre o tema

O primeiro movimento que deu fôlego a essa pesquisa, já no interior do mestrado, foi o de mapear que estudos existiam acerca da temática sobre as relações entre tempo e infância. Guiada por diferentes combinações de palavras-chave, optei por procurar em algumas plataformas *online* de pesquisa o que vinha sendo discutido. As plataformas escolhidas foram: Google Acadêmico,¹⁴ Portal Scielo¹⁵ e Portal de Periódicos CAPES;¹⁶ e as palavras-chave usadas na busca foram: *criança*, *tempo*, *infância* e *temporalidade*. Operei com quatro variações dessas palavras: *criança* e *tempo*, *infância* e *temporalidade*, *criança* e *temporalidade*, *infância* e *tempo*. Somando as buscas e, levando em consideração as variações citadas, o total de resultados foi de 544,100 no Google Acadêmico; 40,105 no Portal Scielo; e 368,500 no Portal de Periódicos CAPES, entre artigos, dissertações, teses e livros.

Desses resultados, estabeleci como critério de seleção ler os resumos dos textos relacionados nas dez primeiras páginas resultantes de cada variação das palavras-chave, isso em cada uma das plataformas de pesquisa e, a partir desses resumos, selecionar os escritos que mais se aproximavam dos meus interesses de pesquisa, ou que me chamavam a atenção por algum motivo. Nessa busca, textos de diversas áreas foram consultados. Pude perceber

¹⁴ Nesse portal, refinei a busca para *Páginas em Português*. <www.schoolargoogle.com>.

¹⁵ Nesse portal, refinei a busca para a *Área Temática das Ciências Humanas* e ordenei os resultados por *Ano (decrecente)*. <www.scielo.com>.

¹⁶ Nesse portal, refinei a busca para *Data de publicação após 2005* e *Tipo de recurso Artigos*. Ordenei os resultados por *Data mais recente*. <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

que pesquisas que abordam temas como aleitamento materno, alimentação em geral, frequência cardíaca de crianças, desenvolvimento da fala, desenvolvimento da psicomotricidade, tratamento da gagueira, dentre outros, são recorrentes na área da Saúde, por exemplo.

Na área da Educação, a maior parte dos textos encontrados se volta a análises psicológicas ou sociais, levando em consideração tanto o caráter individual da compreensão temporal, quanto o caráter relacional que possibilita à criança se inserir na lógica organizacional de determinada cultura. Entendo que a influência da Psicologia no campo, especificamente em relação à temática das relações entre tempo e infância, se dê por conta das pesquisas realizadas por Jean Piaget (2002), um dos pioneiros nos estudos sobre a compreensão de tempo pelas crianças. Ele empreende seus métodos levando em consideração que essa compreensão é potencializada pela comparação entre diferentes velocidades e durações. Assim, as noções de tempo e velocidade, em Piaget (2002, p. 423), *são correlativas*, o que pode explicar certa recorrência de estudos voltados à velocidade de aprendizagem de leitura, escrita e dos processos de alfabetização, em geral.

Em minha busca, pude notar ainda que, dentre outros, há certa predominância de estudos relacionados à análise da especificidade do tempo escolar, bem como de seus usos pelos sujeitos que transitam nesse espaço (ANASTÁCIO DE PAULA, 2008; PARENTE, 2006; PEREIRA, 2006; OLIVEIRA et al., 2007; LAURO, 2007; NONO, 2011; SAMPAIO, 2008; FARIA FILHO; VIDIGAL, 2000; OLIVEIRA, 2014); estudos sobre a ampliação do tempo escolar e sobre escolas de tempo integral também apareceram (SANTOS, 2009; CAVALIERE, 2007; SOUZA, 2005; ARCO-VERDE, 2003); estudos sobre a aprendizagem do tempo histórico são recorrentes (TUMA; CAINELLI; OLIVEIRA, 2010; BARCA, 2007; MATOZZI, 1998; OLIVEIRA, 2003; SCALDAFERRI, 2008; SOLÉ, 2015; SCHMIDT; GARCIA, 2008); e, em menor quantidade, mas ainda assim, numerosos, aparecem estudos que abordam a questão da ocupação do tempo das crianças (CARVALHO; MACHADO, 2006; NUNES; EMMEL, 2015; BITTENCOURT; SERTÃ, 2010; SERRANO et al., 1999).

Em relação ao meu estudo, encontrei algumas pesquisas com as quais dialoguei na tentativa de mapear o campo de forma mais singular e também de construir uma base que me possibilitasse caminhar com mais segurança por num terreno, certamente, já *afogado* antes de minha chegada. A reflexão aqui tecida segue em direção às relações existentes entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2008) e também às dimensões social e individual da formulação do conceito de tempo, tão essencial para a vida em sociedade (ELIAS, 1998; HALL, 1996). Nesse sentido, destaco alguns escritos que ajudaram a situar minha pesquisa de

forma mais delimitada – lembrando que o levantamento a seguir é uma leitura pela qual me responsabilizo.

Numa espécie de estado da arte em que realiza uma análise da produção científica brasileira sobre tempo e educação, entre os anos de 1989 e 2009, Martinez (2010) elabora a seguinte tabela:

Figura 1 – Recorrência de teses sobre “tempo e educação”

Número de teses de doutorado concluídas por quinquênio, com o tema “tempo e educação”												
Ano	1985-1989		1990-1994		1995-1999		2000-2004		2005-2009		TOTAL	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
Nº de teses concluídas	1	0.07	1	0.07	0	0	3	0.2	10	0.67	15	1

Fonte: Elaborado com base no Banco de Teses da CAPES/jun/2010.
Nota: F significa frequência e P significa proporção.

Fonte: MARTINEZ, 2010.

Segundo a autora, é expressivo que o aumento do número de teses publicadas com a temática *tempo e educação* acompanhe as mudanças advindas do acesso às novas tecnologias e das modificações quanto às experiências que elas provocaram, especialmente em relação às percepções espaçotemporais, o que ecoa no modo como passamos a tecer nossos laços sociais. Esse é, inclusive, o teor que acompanha quase que todas as investigações presentes nessas pesquisas, de acordo com Martinez (2010, p. 8).

Mais especificamente quanto a pesquisas sobre tempo e infância, em artigo que apresenta problemáticas referentes aos tempos e espaços das infâncias, Delgado e Muller (2006, p. 19) tecem, a partir da percepção de que as crianças “resistem e reinterpretam a realidade para garantir suas infâncias”, uma análise chamando atenção para a incerteza da definição da infância. Afinal, quando começa? Quando termina? O que a delimita? Esse *tempo da infância* que é localizado em um *não-tempo* específico, é apontado por elas como produtor de paradoxos que, dentre outras coisas, estabelece que *as* “crianças a partir dos sete anos devem ingressar num mundo escolar semelhante ao do mundo do trabalho, com tempos e espaços controlados” (DELGADO; MULLER, 2006, p. 22).¹⁷ Aqui meus questionamentos quanto à aprendizagem dos conceitos temporais se potencializam. Afinal, como somos inseridos na pactuação cultural de concepções como a de tempo?

¹⁷ Essa reflexão se atualiza na medida em que, em 2013, há uma reformulação dos artigos que se refere à criação do Ensino Fundamental de 9 anos na Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), que passa a determinar o ingresso das crianças a essa etapa aos 6 anos de idade. Cf. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96. JusBrasil. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-29>>. Acesso em: 18 out. 2015.

Na busca por maior entendimento acerca dessa pactuação, encontro em alguns autores a compreensão do *lugar* da escola no aprendizado de modos de controle do tempo. Nascimento (2011) ao abordar novas formas de compreender e lidar com a infância, a partir dos estudos do campo da *Sociologia da Infância*, aponta para as instituições de Educação Infantil como *espaços das crianças*, ou seja, locais que “estabelecem potencial para muitas possibilidades – pedagógicas, emocionais, culturais, sociais, morais, econômicas, políticas, físicas e estéticas” (MOSS; PETRIE apud NASCIMENTO, 2011, p. 35).

Entendido como *espaço da criança*, a Educação Infantil passa a figurar, assim, como o *momento* e o *lugar* em que a criança vai começar a ter contato com modos mais padronizados de organização temporal. Essa inserção escolar não funda as concepções de tempo porque, de acordo com os estudos de Abud (2012, p. 12), ao “alcançar a idade escolar aos seis ou sete anos, o aluno já tem o conceito de tempo formulado, a partir de sua vivência e experiências e das relações sociais estabelecidas ao longo de sua existência”. Ou seja, é do grupo cultural em que a criança se insere que ela retira subsídios que lhe permitem observar, nomear e compreender o mundo. Esses subsídios são responsáveis por fornecer as ferramentas que medeiam a relação entre o indivíduo e o mundo à sua volta.

Estudos que corroboram essa teoria dão conta de que, antes da sistematização realizada no aprendizado do espaço escolar, as crianças relacionam, em sua maioria, o tempo ao contexto do cotidiano (FRIEDMAN, 1982), ao tempo de suas próprias ações (ASENSIO; CARRETERO; POZO, 1989) à meteorologia ou condições climáticas (PAGANELLI, 1985 apud ABUD, 2012), ou o entendem como um período que falta para que chegue determinado momento (ABUD, 2006). Assim, enquanto na vida, as crianças relacionam o tempo às mudanças do cotidiano e aos intervalos entre um acontecimento e outro, inclusos também em sua experiência particular, na escola, elas aprendem a organizar o tempo respeitando um modelo formal. Essa sistematização é responsável pela organização do que a criança já sabe sobre o tempo físico – já que ela está no mundo antes de estar na escola –, organização que, segundo Abud (2012, p. 14), é indispensável para a aprendizagem do conceito de tempo histórico, que permite localizar os acontecimentos numa ordem cronológica.

Essas questões reafirmam o que Delgado e Muller (2006, p. 23) estabelecem quanto à escola como um fator decisivo na adaptação das crianças às rotinas de tempo e espaço. Reconhecendo na escola esse fator, Eisenberg e Lemos (2009) destacam a necessidade de que sejam criadas estratégias e tecidos diálogos que possibilitem a partilha das pactuações de tempo estabelecidas na própria sala de aula, partindo do tempo vivido *pela e na* escola (entre

professores, alunos, instituição escolar...) para a compreensão do tempo vivido *pela e na* sociedade.

Embora aqui a sistematização pareça se inverter, entendo que, na verdade, quando as autoras propõem que o aprendizado da compreensão do tempo parta da dimensão micro – a escola – para a macro – a sociedade –, elas estão se referindo à organização padronizada e não especificamente às percepções temporais, que já fazem parte da vida da criança desde que ela chega ao mundo. Assim, se na escola a criança aprende a organizar o que já conhece da experiência da vida, é partindo da organização do micro que ela vai compreendendo a organização do macro.

A partir do conceito de *linguagem temporal*, Eisenberg e Lemos (2009) chamam atenção ao fato de que a criança vive uma longa trajetória de aprendizado dessa linguagem, lutando “diariamente com os significados de vocabulários temporais”. Os conceitos que fazem parte desse universo linguístico são de difícil apreensão, mas, de acordo com elas, “de grande importância, dado que as culturas urbanas dependem deles para funcionar”. O alcance dos significados dessa linguagem pode se ampliar caso as crianças partilhem do processo de organização da rotina escolar, o que denota participação ativa nas decisões. Essa negociação com as crianças é importante, segundo as autoras, porque o adulto deixa de ser o detentor do tempo, controlador do relógio e guardião da hora, para partilhar com elas a organização diária a partir do manejo dos conceitos temporais culturalmente utilizados.

Barbosa (2006), ao abordar a questão do tempo como rotina, tece também uma crítica a essa relação de poder instaurada pela detenção dos mecanismos de controle do tempo, por parte dos educadores. Para a autora, a inexistência de ferramentas, como relógios ou mesmo calendários, que possibilitem às crianças compreender e, conseqüentemente, controlar o tempo é uma questão que se situa no campo dos poderes que os educadores possuem em relação, e mesmo em detrimento às crianças.

A partir dessas leituras – e também após a qualificação do meu projeto de dissertação – cheguei à compreensão de um conceito de tempo que pressupõe a partilha de símbolos que são aprendidos, transformados e, também, naturalizados. Como acontece com todos os códigos culturais ensinados às crianças, o de tempo também é por elas reelaborado, de forma a fazer-lhes sentido – o que ocorre com qualquer pessoa que aprende algo novo. No entanto, nos organizamos enquanto sociedade a partir de uma forma específica de controle, medida e lógica temporais. Essa forma, independente das reelaborações tecidas por cada indivíduo, mantém uma espécie de matriz que não se modifica, questão que faz parte do duplo movimento de construção temporal estabelecido por Elias (1998), que é, ao mesmo tempo,

individual e coletivo.¹⁸ Esse movimento, como veremos ao longo de toda essa dissertação, tem relação com diferentes formas de interação social e essa interação, por sua vez, é responsável pelo desenvolvimento do homem.

As relações estabelecidas entre crianças e adultos, crianças e crianças e crianças e mundo possibilitam a tessitura de interações que, em seus diferentes graus, são responsáveis pelo impulso do desenvolvimento da criança, em sua totalidade. Em termos de desenvolvimento, é importante destacar que, para mim, ele é um processo que tem início quando ainda estamos em gestação e que não se conclui jamais, pelo menos enquanto estamos vivos, pois o viver é um desenvolver-se constante. É quase como se, na minha visão, pudéssemos dizer, dados os processos nos quais nos envolvemos ao longo da vida – sempre breve, se comparada ao tempo de existência do universo, por exemplo –, que não há possibilidade de afirmar que *somos*, mas que *estamos*, o que assinala um estado perpétuo de modificação. Pode parecer uma ideia heraclitana, mas entendo mesmo que não há um *ser absoluto*, de maneira que, “pela intensidade e rapidez da mudança [o que somos enquanto ser] dispersa e de novo reúne... compõe-se e desiste, aproxima-se e afasta-se” (HERÁCLITO, fragmento 91).

Mais especificamente em relação ao desenvolvimento de linguagem e pensamento, Lev Vigotski (2008) ajuda a compreender o relacionamento dialético existente entre esses dois *campos*, relacionamento que se estabelece no aprendizado das palavras. Isso significa que os conceitos, antes vazios, vão ganhando concretude e, portanto, significado por meio das palavras. Assim, uma palavra explica um conceito que vai se lapidando conforme mais palavras se acrescentam, somando significâncias ao significado que se quer que este conceito expresse.

Jobim e Souza (1994, p. 131) destaca que, para Vigotski, “a função primordial da fala, tanto na criança quanto nos adultos, é o contato social”. Isso significa estabelecer o entendimento de que, mesmo a fala para si – egocêntrica – é uma fala de caráter social, embora seja diferenciada da fala comunicativa. Para a autora,

De acordo com Vygotsky, a fala egocêntrica tem um papel fundamental na atividade da criança, pois não só acompanha suas atividades, mas está também a serviço de sua orientação mental, ajudando a criança a superar suas dificuldades. A culminância da fala egocêntrica se dá no futuro; o seu desenvolvimento é *transformar-se* em fala interior. A decrescente vocalização da fala egocêntrica, observada em crianças em idade escolar, tem um significado positivo e indica a

¹⁸ Aprofundo a questão da naturalização da ideia de tempo no tópico 1.5 *Da questão à problemática: Quando o encontro lapida e dá sentido à pesquisa*, na pg. 53.

aquisição de uma nova capacidade da criança — a de pensar as palavras, em vez de pronunciá-las (JOBIM E SOUZA, 19994, p. 131).

Segundo esses autores, a interiorização da fala egocêntrica — que precede a fala interior — é um processo importante para o aprendizado do pensamento da palavra, que é diferente do aprendizado da fala do pensamento. Falar o que se pensa está atrelado à atribuição conceitual de significados. Pensar as palavras, por sua vez, marca a construção da subjetividade e da consciência da criança. Esse processo de individualização parte, e mesmo se confunde, com as interações sociais que ela estabelece — com o mundo, com as pessoas e com as coisas que nele circulam. Pensar o processo de interiorização de algo que se constrói na relação ajuda a problematizar os laços que se estabelecem entre o que é social e o que é, e até que ponto é, de fato, individual. Essa é uma questão crucial para a discussão sobre a aprendizagem das noções temporais levando em consideração seu caráter histórico, social e cultural.

Para Elias (1998) a compreensão do tempo só é possível a partir de um conjunto de conhecimentos que é aprendido pelo indivíduo em sociedade. Entretanto, ele defende que, apesar de coletiva, essa compreensão se constrói também individualmente, através de um movimento de autodisciplinamento que, nas sociedades modernas, é regulado por meio de símbolos, como o relógio e o calendário, que são naturalizados como marcadores de um tempo que é, ele mesmo, construção e multiplicidade. Esse autodisciplinamento é uma forma de inserção social importante, já que partilhar as pactuações temporais é partilhar a cultura. Esse aprendizado que é coletivo, mas que individualizamos é explicado por Elias (1998, p. 18) da seguinte forma,

Todo indivíduo, ao crescer, aprende a se comunicar na língua de seu grupo, a qual se torna parte integrante de sua personalidade. Em outras palavras, no contexto da sociedade formada pelos homens, o “múltiplo” tem a particularidade de não constituir somente um “mundo externo”, estranho ao indivíduo, mas de suas manifestações virem, ao contrário, inscrever-se na própria estrutura da “individualidade”. A transformação sempre renovada da língua da sociedade numa linguagem individual é apenas um dos inúmeros exemplos dessa individualização dos dados coletivos. Esse processo, com demasiada freqüência, é desconhecido ou mascarado pela socialização do indivíduo, que é correlata dele.

Entendo que os estudos de Abud (2012) e Eisenberg e Lemos (2009) permitem corroborar justamente essa questão do aprendizado de um conceito construído coletivamente e apropriado subjetivamente, pois estabelecem que é da experiência com o mundo à sua volta que as crianças vão tecendo estratégias para lidar com o tempo — estratégias que vão se aperfeiçoando e se padronizando a partir do aprendizado na escola. O processo de

aprendizagem dos conceitos, de maneira geral, segue também essa lógica, pois eles começam a ser construídos a partir da realidade e da dinâmica da vida, de acordo com as experiências que a perpassam e a constituem e vão se estruturando a partir do desenvolvimento concomitante entre palavras e significados, entre pensamento e linguagem.

A partir desse levantamento, passei a compreender minha pesquisa como uma tentativa filosófica e mesmo antropológica de pensar sobre aquilo que o *outro*, para mim a criança, pensa e diz do mundo e das experiências que nele vive. Esses estudos, dentre outros selecionados a partir da minha busca, foram responsáveis pelo panorama que consegui traçar quanto às pesquisas sobre tempo e infância que pude encontrar na área das ciências humanas e, especificamente, da Educação.

A partir da leitura desses artigos, tendo como foco tentar compreender que concepções eles construíam – ou permitiam construir – quanto às relações entre tempo e infância, percebi que boa parte dos autores coloca a criança no lugar do aprendiz, possibilitado a partir do desenvolvimento de estratégias de compreensão temporal, aliadas a metodologias de ensino específicas. Em geral, nesses estudos, esteve presente a compreensão do entrelaçamento de indivíduo e sociedade, bem como de pensamento e linguagem, concepções que pautaram, de modo basilar, minha pesquisa.

Em alguns desses estudos, falou-se com os professores sobre as concepções de tempo que eles percebiam que as crianças tinham. A partir dessas falas, considerou-se o que era tempo para essas crianças e como elas o apreendiam. Para mim, é curioso pensar que, enquanto sociedade, a gente se sinte tão à vontade para ensinar às crianças sobre o tempo, seja nas escolas, em casa, por meio de modos de falar, fazer, sentir... e, por outro lado, paradoxalmente, a gente duvida da capacidade de estabelecer, com elas, um diálogo sincero sobre o tempo – quase sempre por acreditar que o tema é de uma complexidade impossibilitadora às crianças. Que esse paradoxo diz das concepções de infância que temos, mesmo sem saber? E das concepções de pesquisa e ciência? Será que ensinar é mais fácil que indagar? E ensinar a indagar, é possível?

De todo modo, houve também, dentre esses estudos, quem partisse especificamente em busca da fala da criança em relação ao tempo. No entanto, o objetivo era claro: o de formular metodologias de ensino que facilitassem o aprendizado da concepção culturalmente partilhada de tempo. Assim, a fim de tornar mais fluente a compreensão cultural de tempo que partilhamos em nossa sociedade, verificou-se onde estavam as linhas de raciocínio que conduziam as crianças a medições, expressões e contagens julgadas *incorretas* para, então,

desviar de tais *erros* e ensinar o tempo de maneira *correta*. Isso ocorre tanto na área da Educação, quanto na do ensino de História.

Aqui é interessante citar, novamente, a análise de Martinez (2010) que assinala as áreas em que se concentram as pesquisas a que ela teve acesso em busca no Banco de Teses da CAPES:

Figura 2 – Concentração das teses sobre “tempo e educação”

Objetivos das teses analisadas que investigam o tema “tempo e educação”								
Objetivos	Base psicológica		Base pedagógica		Base histórica		TOTAL	
	F	P	F	P	F	P	F	P
Nº de pesquisas	4	0.27	10	0.67	1	0.07	12	1

Fonte: Elaborado com base no Banco de Teses da CAPES/jun/2010.
Nota: F significa frequência e P significa proporção.

Fonte: MARTINEZ, 2010.

A partir dessa organização, feita pela autora, podemos perceber como é maior a incidência de pesquisas de base pedagógica. Martinez (2010, p. 08) afirma que essas pesquisas focam na elaboração de sugestões sobre como a escola poderia mudar sua organização de tempo “frente ao avanço tecnológico por meio da reorganização do currículo, seja de modo formalmente institucionalizado, seja por atitudes informais do professor ao driblar a ordem escolar oficial”. Esse levantamento corrobora, de certa forma, os achados que destaquei na busca por uma revisão bibliográfica das pesquisas que versam sobre os temas de tempo e infância, na área da Educação.

Entendo que minha proposta para essa pesquisa se distancia das que encontrei somente pelo fato de não partir em direção a uma metodologia de ensinoaprendizagem do tempo. E devo deixar claro que essa característica não estabelece para mim que haja uma forma correta e outra incorreta de conversar sobre o tempo ou que as pesquisas que propõem como intervenção uma metodologia específica estão em demérito. Pelo contrário, muito do que compreendi sobre aprendizagem do tempo e até mesmo algumas ideias das quais me apropriei para provocar discussões – como usar o recurso de imagens, por exemplo – conheci por meio dessas pesquisas. Ao longo de todo esse texto, dialogo com os artigos, teses e dissertações encontrados.

1.4 Cronotopos da pesquisa: Tempos, espaços e sujeitos nos encontros

O conceito de *cronotopo* trata de uma concepção que entrelaça tempo e espaço pressupondo transformação. Tal conceito é formulado por Bakhtin (2010) no interior das análises que faz sobre os diferentes gêneros literários. O filósofo destaca que a função dos *cronotopos* é temática e figurativa. Temática porque tudo gravita ao redor do cronotopo, que funciona como um centro organizador, em que “os nós do enredo são feitos e desfeitos” (BAKHTIN, 2010, p. 355). Figurativa porque nele “o tempo adquire um caráter sensivelmente concreto”, já que é onde os acontecimentos se concretizam.

Sendo assim, o cronotopo é um conceito que trata de uma concepção específica sobre a relação entre tempo, espaço, transformação e acontecimentos. Uma concepção que se pauta pela ideia de que tempo e espaço são indissociáveis e de que os sujeitos se situam na história. Isso significa que o sujeito modifica as coisas enquanto elas o modificam numa relação de interação e afetamento mútuo. Dessa forma, todos somos constituídos e também constituímos tempos e espaços.

Ao construir tal conceito, Bakhtin dialoga com teóricos que estão inseridos numa tradição moderna que pensa tempo e espaço separadamente, tradição que se consolida a partir da Revolução Industrial e se perpetua até nossa contemporaneidade. Segundo Borges Filho (2015, p. 07), em artigo que apresenta reflexões sobre o conceito, a partir de meados do século XX, a dimensão do tempo, priorizada nas análises literárias, começa a ser questionada enquanto protagonista da vida humana, o que provoca o aumento de teorizações que passam a se focar na dimensão do espaço. Essa mudança continua pautada no desequilíbrio da balança, que pende, então, para o outro lado.

É importante chamar atenção ao fato de que Bakhtin pensa esse conceito num contexto marcado pelas teorias de Kant e de Einstein. Bemong e Borghart (2015, p. 18), em artigo sobre o cronotopo literário, afirmam que, de Kant, o filósofo conserva a noção de que “tempo e espaço são, essencialmente, categorias através das quais os seres humanos percebem e estruturam o mundo circundante, sendo, portanto, ‘formas imprescindíveis de cognição’”. Do princípio da teoria da relatividade de Einstein, duas ideias ficaram: 1) a cronologia não se separa do acontecimento, e vice-versa; 2) diferentes sequências demandam diferentes cronotopos, o que significa que “existe uma variedade de sentidos de tempo e espaço”.

Embora Bakhtin tenha formulado o conceito de cronotopo no final da década de 1930, Borges Filho (2015, p. 09) pondera que seus textos só foram publicados em 1975, em russo,

tendo chegado ao Brasil apenas em 1988, o que significa que há muito o que discutir ainda hoje quanto à necessidade de equilibrar as dimensões, não só nas análises da teoria literária, movimento para o qual a apropriação do conceito de cronotopo *parece ser um caminho natural*, mas também nos diversos temas que compõem as análises das ciências humanas. Afinal, como afirma Borges Filho (2015, p. 09), “já passamos o tempo do tempo! Já passamos o tempo do espaço! Estamos no tempo do cronotopo!”

Essa chamada ao resgate e à apropriação do cronotopo abre portas à discussão sobre suas interpretações possíveis – e também sobre até que ponto se pode querer determinar a taxonomia completa dos cronotopos –, de onde se originam as críticas mais contundentes quanto ao conceito, já que “uma definição definitiva do conceito nunca é oferecida” (BEMONG; BORGHART, 2015, p. 16). Na verdade, o conceito vai se lapidando à medida em que Bakhtin o aplica às leituras que faz. O fato de o filósofo não tê-lo desdobrado para o campo das ciências humanas – como o fez com outros conceitos –, significa um desafio aos pesquisadores, pois, como destacam Ghent e Leuven (2015, p. 12), ao prefaciar livro sobre o conceito, para além dos estudos da literatura, a teoria do cronotopo “não se dirige somente à percepção do mundo ficcional, mas também aponta para o encaixamento espacial e temporal da ação humana, oferecendo uma melhor compreensão de como a humanidade atua em seus biotopos e semiosferas”.

Isso significa que trazer o conceito à análise da cultura é um movimento de desdobramento que postula que “essas duas categorias constituem uma unidade fundamental, exatamente como na percepção humana da realidade cotidiana” (BEMONG; BORGHART, 2015, p. 17). Não enxergamos, na vida, o tempo ou o espaço, vazios e distintos, mas sim um acontecimento inserido num contexto específico que une, indiossincriticamente, estas dimensões. O cronotopo, nesse sentido, se apresenta também como mudança, como metamorfose. Essa noção de transformação é expressa por Bakhtin (2011, p. 255) no artigo sobre as obras de Goethe,¹⁹

A capacidade de *ver o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de *ler os indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos).

¹⁹ *Johann Wolfgang von Goethe é considerado como a maior personalidade da literatura alemã, seu maior poeta, grande também como dramaturgo, romancista e ensaísta; e são notáveis suas obras autobiográficas, seus estudos de ciências naturais e suas conversações, fielmente notadas, com amigos.* Cf. Biografias. UOL Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/goethe.jhtm>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Ler os indícios do curso do tempo em tudo. Eis o que sintetiza, ao meu ver, o conceito de cronotopo. Bakhtin explica como essa capacidade atrela tempo e espaço na medida em que fala do modo como Goethe cria suas obras.²⁰ Quando está em um determinado espaço, olhando para uma montanha, por exemplo, Goethe tenta apreender os tempos que aquele espaço viveu. Quem passou por lá, o que aconteceu, que momentos esse espaço compartilhou, o que ficou marcado... mas, da mesma forma, o que não ficou marcado, o que não deixou vestígios, mas que foi, ainda assim, vivido. Pois bem, o cronotopo, do modo como o entendo a partir dos meus estudos acerca de Bakhtin, constitui uma forma de entender o tempo e o espaço a partir da ideia de que um existe no outro, e vice-versa. É enxergar o tempo nos espaços, mas também os espaços no tempo, como quando, à pergunta *Nova Friburgo fica longe do Rio de Janeiro?* respondemos: *duas horas*. Ou quando dizemos, indagados sobre quanto tempo leva até tal lugar, que são 360 quilômetros.

A premissa básica, portanto, pensando nessa pesquisa a partir do conceito de cronotopo é que, como cada encontro é vivido em um tempo e em um espaço específicos que não se repetirão jamais, cada encontro é *cronotópico* por essência, pois cada experiência, cada fenômeno, cada acontecimento se desenrola num contexto específico, um contexto que, por si, traz o tempo e o espaço entrelaçados, intercalados, conectados. Nesse sentido, cada encontro institui acontecimentos únicos, olhares únicos, diálogos únicos, sentimentos únicos... essa contextualização que pode parecer extrema é o que marca, portanto, o cronotopo do encontro no campo de pesquisa.

Essa questão do encontro como algo único constituído por um *cronotopo* específico aparece de forma primorosa no conto *Uma experiência particular* de Chimamanda Adichie (2009). Nele, duas mulheres que não se conhecem acabam se encontrando em meio a um conflito étnico-religioso entre muçulmanos de origem hausa e igbos cristãos, na cidade nigeriana de Kano. Na tentativa de se proteger, as mulheres buscam refúgio em uma loja abandonada, onde aguardam até que tudo se acalme. Uma das mulheres, muçulmana da etnia hausa, “desamarra sua wrapper [uma espécie de saia] verde, que cobre todo o seu corpo, e a estende no chão empoeirado” para que as duas se sentem.

²⁰ *A abordagem Goetheana à ciência nos apresenta o desafio e a oportunidade de nos movermos além das abstrações estáticas do pensamento contemporâneo sobre o objeto, para uma forma fluída, transformativa, e holística de conhecer. Esta transformação principia quando nos conscientizamos de nossos hábitos arraigados de pensamento, trabalhamos para superá-los, e começamos a desenvolver novas formas de ver e pensar. Com a vontade de aprender a partir dos fenômenos, nós podemos desenvolver o que Goethe chamou "empirismo delicado" (zarte Empirie) o que casa pensamento flexível com observação cuidadosa.* Cf. Vendo a natureza inteira – Uma abordagem goetheana. Centro Antroposófico de Educação. Disponível em: <<http://www.asssagres.org.br/evento.php?codigo=260>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Ali, sobre aquela *wrapper* verde, estendida no chão empoeirado, as duas vivem uma experiência única e uma relação de estranhamento e proximidade, como observa Passos (2014, p. 236), numa leitura sensível da narrativa,

É a *wrapper*, transformada em tapete, que as acomoda, as coloca em condições simétricas. É ali – ao sentar neste restrito pedaço de tecido estendido no chão – um microcosmo de identificações e memórias – que a vendedora de cebolas mostra a Chika os seios inflamados por causa do tempo em que está longe do filho que amamenta, e que a estudante de medicina lhe sugere como cuidar dos mamilos feridos; é ali que ela chora a preocupação com a filha que vendia castanhas quando se perdeu na confusão das ruas por causa dos conflitos; é ali que a companheira de infortúnio emociona-se com a sua preocupação.

A *wrapper* funciona, na história, como o *cronotopo* em que os acontecimentos se desenrolam. Um espaçotempo singular que organiza a experiência. Ainda que suas diferenças pareçam inegociáveis, o encontro propicia movimentos de intensa identificação – um movimento que não pressupõe harmonia, mas tensão. Os olhares trocados, os sentimentos, os choques, os sorrisos, o exame que Chika – igbo e cristã – faz nos seios da mulher – hausa e muçulmana –, tudo isso jamais se repetirá. Existe unicamente ali, *naquele* espaço, *naquele* momento, onde um encontro se dá e afeta ambas as mulheres, modificando-as de uma maneira única. É com esse tom que olho para meus encontros com as crianças, enxergando neles experiências *cronotópicas* singulares e irrepetíveis, nem sempre harmoniosas, mas que me transformaram, tornando essa dissertação uma realidade.

Como um último exercício de aproximação desse que é um conceito declaradamente complexo, proponho pensarmos sobre um provérbio chinês que questiona, *qual o som de uma árvore caindo na floresta?* Não se sabe. Não se sabe porque não se está *naquela* floresta, *naquele* momento em que a árvore cai. Não se ouve *aquela* árvore. É esse caráter de acontecimento extraordinário, distinto e específico que caracteriza um cronotopo. De modo geral, em minha leitura de mundo, este conceito passou a fazer sentido quando o compreendi como próximo à noção de contexto, o que me permite traçar uma linha direta entre o cronotopo e a especificidade da História, no modo como a narra Thompson (2001, p. 172) ao afirmar que esta é uma disciplina do contexto e do processo: “todo significado é um significado-dentro-de-um-contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas”. É dessa maneira que entendo a História como uma área *cronotópica* por essência, já que ela pressupõe contexto, tempo, espaço singulares que se unem numa cadeia de acontecimentos que se realizam de forma única.

*

Essa pesquisa é marcada por diferentes *cronotopos*, o que significa dizer que aqui os próprios encontros estão sendo lidos a partir desse conceito. No total, nos encontramos, as crianças e eu, quatro vezes. A primeira delas foi no momento da apresentação da pesquisa e do convite para a participação, no qual estiveram presentes nove crianças. Esse encontro foi realizado em agosto de 2014 no playground do condomínio. O segundo encontro, em que conversei com cada uma de oito crianças individualmente, aconteceu em outubro de 2014 no salão de jogos do condomínio. O terceiro encontro, realizado coletivamente, contou com a participação de nove crianças e aconteceu em setembro de 2015, na sala dos funcionários do condomínio. O quarto e último encontro foi realizado no ambiente *online*, por meio de um grupo secreto²¹ na rede social *Facebook*,²² e apesar de terem sido convidadas ao grupo cinco crianças, apenas duas participaram das discussões, efetivamente. É importante destacar que, embora quinze crianças tenham participado da pesquisa, como um todo, cada encontro contou com uma composição específica, o que significa dizer que nem todas as crianças estiveram presentes em todos os encontros.

Para tornar mais clara a visualização da composição de cada encontro, e do *cronotopo* que o marca, optei por organizar esta apresentação em forma de tabela:

Encontro	Cronotopo	Interlocutores – Idades
1	Ago. 2014 – Encontro coletivo no Playground do condomínio	Bruno – 9 Cadu – 10 Clara – 10 Henrique – 9 João Vitor – 12 Kauã – 9 Lucas – 12 Maria Eduarda – 9 Ryan – 9
2	Out. 2014 – Encontro individual no Salão de Jogos do condomínio	Bernardo – 9 Bruno Cadu Caduzinho – 8 Guilherme – 8 João Vitor Marcos Vinicius – 9

²¹ O site disponibiliza algumas opções de grupo, como: aberto, fechado e secreto. Especificamente deste último, participam da conversa, de modo privado, apenas pessoas convidadas pelo organizador do grupo.

²² www.facebook.com

Encontro	Cronotopo	Interlocutores – Idades
3	Set. 2015 – Encontro coletivo na Sala de funcionários do condomínio	Ryan Bernardo – 10 Cadu – 11 Clara – 11 Guilherme – 9 João Vitor – 13 Marcos Vinicius – 9 Ryan – 10 Victor Hugo – 12 Vitor – 14
4	Out./Nov. 2015 – Encontro no grupo da rede social Facebook ²³	Bernardo Victor Hugo

A essa altura, o leitor pode ter percebido que algumas crianças estão com idades diferentes, ora aparecem com 9 anos, ora com 10 anos, por exemplo. Isso acontece porque, no interior de um processo de pesquisa que tem 2 anos de duração, embora se possa suspender o tema do fluxo da vida para estudá-lo como quem, com uma lupa, se atém a uma minúcia qualquer, o mesmo não é possível em relação ao tempo, que segue no fluxo de um existir que é específico. Assim, pode-se dizer mesmo que *o tempo continuou a passar* para mim, para a pesquisa e também para as crianças que, num encontro tinham uma idade e, no outro, outra.

Especificamente em relação aos interlocutores, optei por destacar o modo como cada criança participou da pesquisa, tanto individualmente, quanto na dinâmica do grupo, seguindo na esteira da percepção de entrelaçamento entre sujeito e cultura. Assumo a complexidade das informações sobre encontros e perguntas do campo de pesquisa como um modo de construir a narrativa sobre meus interlocutores que leva em consideração certa *anarquia*, para mim, marca das ciências humanas, do modo como as entendo, e do processo de pesquisa, do modo como o vivi. Assim, embora alguns dados fornecidos nesse momento quanto aos diálogos com as crianças pareçam confusos, muito pela ausência de repertório necessário para compreendê-los, entendo que esse formato institui certa suspensão temporal.

Estabelecer um olhar que exige do leitor a suspensão da necessidade imediata de respostas é chamar atenção à relação entre parte-todo, que Benjamin (2012a, 117) elucida ao trabalhar alegorias estéticas como a constelação. A constelação, ou seja, o conjunto formado pela relação entre as estrelas, é construída pelo olhar de quem as observa, posto que o que existe são as estrelas. Esse todo é uma forma construída por nós. Do mesmo modo, na vida, o

²³ Cadu, Clara e João Vitor foram convidados para participar do grupo no *Facebook*, mas não visualizaram ou participaram da discussão. As outras crianças não têm perfis na rede social.

que nos toca, nos chega pelo fragmento, pelo miúdo, mas não nos basta, pois é pela abstração que alcançamos a totalidade – que não está necessariamente relacionada à generalização. A criação da constelação é a maneira que encontramos de dar acabamento a esses fragmentos.

A inspiração benjaminiana da constelação é apropriada por mim, nesse momento, como modo de apresentar os interlocutores da pesquisa. Esse modo é marcado pela estética do fragmento, da parte, que permite acentuar as nuances de cada sujeito, ainda que não se possa isolá-los da relação com o todo que os constitui, nesse caso, os encontros da pesquisa. O que procuro, então, aqui, é dar visibilidade a cada *estrela* antes que o exercício de análise da constelação se inicie.

Para além da inspiração benjaminiana, percebo que há, nesse movimento, certo entrelaçamento entre a forma como vou construir minha leitura sobre as crianças e o próprio tema da pesquisa, o tempo. Visando instaurar uma outra relação do leitor com o tempo da leitura, opto pelo teor da parte, dos fragmentos, por entender que ele demanda do leitor um exercício diferente em que a atenção aos detalhes e também ao fio que une todas as crianças à pesquisa – tornado os encontros constelação e cronotopo – exige outro posicionamento quanto ao tempo de apreciação dessa leitura. Assim, caro leitor, estou lhe dando de minha pesquisa, mas lhe dando na medida que penso ser apropriada ao entendimento e à coerência de um estudo sobre relações com o tempo.

- João Vitor participou da pesquisa dos 12 aos 13 anos de idade. Sempre puxando assuntos para além do tema das conversas, se mostrou interessado nas perguntas que eu fazia desde o primeiro dia, chegando a implorar para que eu dissesse ao menos de que *matéria* elas seriam. Ele também se interessou pela gravação da pesquisa, pela faculdade onde eu estudava, para a qual pediu, inclusive, que eu levasse as crianças do condomínio. Falou muito sobre história, dizendo que eu poderia perguntar qualquer coisa sobre o Egito e os Estados Unidos, que ele gostava. Falamos também sobre videogame, sobre como os jogos aumentavam, na sua opinião, o interesse das crianças, fazendo-as aprender melhor. No terceiro encontro, no entanto, João se sentou mais distante das outras crianças, com o amigo Vitor Beneck, e participou menos do diálogo, se comparado aos outros encontros. Ainda assim, quando entraram em cena assuntos relacionados a videogames e história, ele se envolveu, nomeando cada um dos consoles presentes na imagem que levei para o campo e apontando datas em relação às televisões.

- Carlos Eduardo, o Cadu, é irmão de João Vitor e participou da pesquisa dos 10 aos 11 anos de idade. No dia em que convidei as crianças, ele se mostrou ansioso, pedindo que eu falasse com seu pai ainda naquela noite, pois ele estava em casa e permitiria sua participação

sem problemas. Além disso, Cadu também pediu que eu falasse as perguntas que faria no próximo encontro e que eu explicasse como seria a pesquisa, de maneira geral. No segundo encontro, como conversamos individualmente, ele se mostrou mais tímido e reservado, diferente do modo como se comportou no terceiro encontro, quando reuni todas as crianças e conversamos coletivamente. Nessa ocasião, Cadu se interessou muito pelo relógio de água, a *clepsidra*, que levei ao campo numa réplica feita em garrafa pet. Suas respostas, quando provocado a pensar situações em que o relógio e o sol não existissem como possibilidade de medir o tempo, giraram em torno da *clepsidra*. Além disso, ele foi o primeiro a dar a ideia de criar um relógio, nesse encontro, ideia abraçada pelas outras crianças, que começaram a traçar planos para sua construção. Ele também foi o primeiro a pensar nas espinhas como marcas que o tempo inscreve em nossos corpos.

- Bruno participou da pesquisa com 9 anos de idade e no dia do convite às crianças, ele pareceu mais à vontade que no encontro individual, quando se mostrou tímido. Dois fatores me veem à cabeça na tentativa de compreender a postura de Bruno, a primeira é a presença de sua mãe na sala durante a conversa, e a segunda o próprio acontecimento de pesquisa que pode ter instaurado uma mudança na forma como o menino se comportou. Não podemos ignorar que essa conversa foi realizada individualmente, dentro de uma sala que, embora fosse de jogos, se tornou cenário de um momento em que cada criança participava sozinha respondendo às perguntas de uma pessoa que estava ocupando o lugar de pesquisadora e que gravava, com um celular, cada palavra que de sua boca saía. No caso de Bruno, além da desigualdade que todo esse acontecimento instituiu,²⁴ talvez a presença da mãe – que fez questão de acompanhar a conversa – também tenha sido responsável pela alteração de comportamento. No que me compete, devo confessar que sua presença foi a primeira coisa que me ocorreu, pois me constrangeu enquanto pesquisadora que realizava ali um encontro. Entretanto, tenho claro que os motivos para Bruno podem ter sido outros não pensados por mim. Sobre o tempo, nesse diálogo, Bruno afirmou que falar dele é chato porque este é um tema da matemática, que envolve segundos, minutos, horas e milésimos, e esta é uma disciplina que ele afirma não gostar.

- Bernardo participou da pesquisa dos 9 aos 10 anos de idade. Ele se mudou do Rio Grande do Sul para o Rio de Janeiro em 2014, quando eu já estava no campo de pesquisa com

²⁴ Lucia Rabello de Castro (2008) destaca, na relação entre pesquisador e interlocutor, a existência de uma *desigualdade estrutural do campo de pesquisa*, uma situação marcada pelo fato de que o pesquisador conhece, inevitavelmente, coisas sobre a pesquisa que o interlocutor não conhece, o que estabelece que o diálogo entre eles parte de pontos diferentes – e isso não tem a ver com o esforço pela horizontalidade ou verticalidade da relação, mas sim com as nuances próprias da pesquisa e com o que, dela, cada qual sabe quando se dispõe ao encontro.

as crianças. Assim, ele foi trazido pelos outros meninos no segundo encontro. Nessa ocasião, em determinado momento, quando conversávamos sobre se o tempo tinha a ver com a disciplina da matemática, Bernardo afirmou que “os números simbolizam o tempo”. Seu modo de participação na pesquisa envolveu a formulação de muitas frases com esse tom de expressividade.

Além disso, ele é um menino que se mostrou muito interessado em todo o percurso, sendo, por exemplo, o primeiro a mexer nos relógios dispostos em cima da mesa, no terceiro encontro e o único a indagar o que aquela criança que não tinha respondido *relógio* à pergunta sobre *o que é o tempo*, havia dito. Ele sempre tentou explicar seu raciocínio aos colegas, tecer relações entre as respostas, entre os problemas, como quando explica o funcionamento da *clepsidra* a partir do princípio da ampulheta, ou o funcionamento do relógio de sol através da exemplificação de seu movimento, destacando que o sol gera uma sombra no sentido inverso, o que permite que se observe a passagem do tempo no mecanismo do relógio de sol.

Embarcando na ideia de Cadu sobre criar um relógio, no caso hipotético de estarmos num mundo de sombras, Bernardo, ao ser provocado pelos colegas quanto à impossibilidade de saber que horas seriam realmente, afirma que, nesse caso, estaríamos criando “nosso próprio horário”. Ele traz também ao debate questões relevantes como o fato de os egípcios terem *inventado* o relógio e o uso da expressão *primaveras* para designar o tempo de vida de uma pessoa, elemento que foi bastante utilizado pelas crianças, que começaram a testar a medida de tempo por primaveras e também invernos. Além disso, no encontro *online*, Bernardo, ao ser provocado sobre o que mudaria, se pudesse, no tempo, afirma que destruiria o império nazista e também que gostaria de viajar no espaço e ser o primeiro homem a pisar na lua “pra ver como é com os [seus] próprios olhos”.

- Guilherme participou da pesquisa dos 8 aos 9 anos de idade. No segundo encontro, o das conversas individuais, ele ficou muito tímido, respondendo a quase todas as perguntas com acenos de cabeça. Como não nos conhecíamos antes, especulei que talvez sua retração se devesse ao fato de estar sozinho numa sala com uma desconhecida que se dizia pesquisadora. Nessa mesma ocasião, quando digo que gravarei a conversa, ele arregala os olhos em direção ao celular e caímos na gargalhada. No encontro coletivo, ele decide que vai para casa tomar um banho e que volta depois, para jogar futebol com os meninos, numa clara sinalização de que não estava interessado em participar do encontro. Ainda assim, Guilherme entra e sai inúmeras vezes da sala onde a conversa se desenrolava, de maneira que, em alguns diálogos, ele está presente e, em outros, não. Quando tenho que sair da sala, para atender a mãe de Marcos, que veio conversar sobre a pesquisa, ele é o primeiro a perguntar para as outras

crianças se eu distribuirei doces, já que se tratava do dia de Cosme e Damião.²⁵ De maneira geral, ele não participa tão ativamente dos encontros, embora se interesse muito quando começamos a conversar sobre videogames e celulares.

- Carlos Eduardo, o Caduzinho, participou da pesquisa aos 8 anos de idade e só esteve presente no segundo encontro, o individual. Durante a conversa, ele pareceu bastante retraído. Como também não nos conhecíamos, acabei atribuindo sua reação à situação intimidadora, já destacada, de estar só numa sala com uma estranha pesquisadora. Nossa conversa foi a mais rápida de todas e, nela, Caduzinho, no lugar de uma definição do tempo, optou por explicar que, para ele, o tempo seria como quando “é três horas e aí vai, passa uma hora e aí vai pra duas horas. Pra mim... e também minutos, também pode ir pra minuto 25, que aí espera um pouquinho e aí vai pro 26”.

- Marcos Vinicius participou da pesquisa aos 9 anos de idade. Ele perguntou repetidas vezes, no terceiro encontro, se precisaria pagar para participar da pesquisa, chegando a levar sua mãe na sala onde estávamos para que ela conversasse comigo sobre isso. Marcos é um menino que me chamou a atenção pela criatividade. Nos encontros, elaborou formas de contar o tempo bastante inusitadas, como pelos ossos da mão, que seriam iluminados pelo sol ou pela duração de tempo que levaria para chupar uma bala; deu a ideia de deixar o vento soprar a seta do relógio que Cadu propõe construir, no caso de estarmos num mundo de sombras sem relógios ou sol; disse que o inventor do relógio foi Vinicius Hora, um personagem que, mais tarde, reconheceu que tirou de sua própria cabeça; inventou também nomes para os planetas do nosso sistema solar.

Marcos chamou atenção, quando perguntado sobre como o tempo nos marca, ao fato de que começamos a ter de usar óculos, em determinado momento, o que pode atestar que ele está atento à degeneração sofrida por nossos órgãos, com o passar dos anos. Ele também afirma que sua mãe ficou mais bonita depois que cresceu, destacando mudanças estéticas como marcas do tempo em nossos corpos. Quando provocado a pensar sobre como o tempo modifica as coisas, ele afirmou que é a imaginação do ser humano que cresce e puxou, ao término do encontro, um animado debate sobre cinema e realidade.

- Ryan participou da pesquisa dos 9 aos 10 anos de idade. Eu já o conhecia antes, ele e sua avó. Ele foi a criança que deu, no segundo encontro, a resposta de que *tempo é vento... porque passa*. Ao ser questionado, a partir dessa fala, sobre se o tempo para em algum momento, ele afirma que não, que passa sem cessar. Ryan puxou, na ocasião, o assunto dos

²⁵ Dia em que, tradicionalmente na cidade do Rio de Janeiro, distribui-se doces para as crianças, a fim de homenagear os santos Cosme e Damião ou cumprir promessas feitas a eles.

segredos para nossa conversa, afirmando que preferia conversar, na pesquisa, separadamente do que em grupo, pois entendia que as crianças ficariam mais à vontade para contar seus segredos porque “ninguém vai saber o segredo dos outros”.

No terceiro encontro, quando dei uma recapitulada, com as crianças, nas respostas do encontro anterior – ocorrido quase um ano antes dessa nova conversa –, Ryan estranha, com sinceridade no olhar, a fala sobre o *vento* – à qual não revelei a autoria. Nessa ocasião, ele traz para o debate questões como o fato de a água do planeta estar acabando e de já estarem, devido a isso, procurando planetas com água onde a vida seja possível; ele testa diferentes marcações de tempo através dos segundos que se leva para comer; e afirma que a humanidade modifica as coisas, com o passar do tempo, por meio da ciência, o que atesta que as coisas são marcadas pela ação do ser humano e não efetiva ou exclusivamente do tempo. Sua participação, de modo geral, embora modesta, em cada encontro despertou questões que me colocaram a pensar.²⁶

- Maria Eduarda participou da pesquisa aos 9 anos de idade e só esteve presente no primeiro dia, quando convidei as crianças. Ela não mora no condomínio e como não estava visitando os avós quando os outros encontros aconteceram, não pode viver conosco essa experiência. Nesse único dia em que conversamos, ela me pediu desculpas por fazer tanto barulho no corredor, já que seus avós, a quem estava visitando, eram meus vizinhos. No diálogo com as crianças, quando João Vitor pergunta se poderia ver as gravações da pesquisa, Maria Eduarda responde que ninguém veria nada das gravações dos encontros porque eu levaria tudo para a faculdade, o que ponderei dizendo que todos poderiam ter acesso, sem problemas, se quisessem.

- Kauã participou apenas do primeiro encontro, aos 9 anos de idade. Na ocasião, apesar de não demonstrar tanto interesse pela pesquisa, perguntou muito sobre meus piercings, se doeu para fazer, se eu gostava e se pretendia fazer outros.

- Lucas é irmão de Kauã e também participou apenas do primeiro encontro, aos 12 anos de idade, no qual contradisse tudo o que seu irmão supostamente mentia em relação ao nome, número de apartamento, idade, etc. Lucas também não se interessou muito pela pesquisa.

- Henrique também participou apenas do primeiro encontro, aos 9 anos de idade. Meu vizinho de porta, em nossa conversa, ele demonstrou gostar muito de futebol, reconhecendo nomes de jogadores, de clubes, informações sobre jogos, compra e venda de passes de

²⁶ Bernardo, Caduzinho, Guilherme, Marcos Vinicius e Ryan não estavam presentes no dia em que conversamos sobre a pesquisa, mas vieram ao segundo encontro trazidos por João Vitor, Cadu e Bruno.

jogadores, etc. Fora as questões *futebolísticas*, Henrique não demonstrou interesse em relação à pesquisa.

- Victor Hugo participou da pesquisa aos 12 anos de idade. Eu o conheci no dia em que entreguei convites para o terceiro encontro com as crianças. Ele participou ativamente da conversa, tentando responder às perguntas que apareciam e formulando outras. De todas as crianças, ele parece ter sido o que mais assumiu o tema do tempo como questão, de maneira que a marca de sua participação foram as respostas indagadoras, respostas que eram emitidas em tom de perguntas, deixando o caminho aberto para que as outras crianças pudessem seguir problematizando. Um dos exemplos, que infelizmente só escutei no momento da transcrição das gravações, é o de quando Bernardo pergunta o que disse aquela única criança que não respondeu *relógio* à questão do tempo. Nesse momento, Victor Hugo responde: *dinheiro*.

Suas falas são sempre permeadas de desvios geradores de problematizações e de abertura no que se refere a testar novas formas de pensar e contar o tempo, como quando diz que, para contar o tempo sem relógio, basta usa a pedra – relógio de sol – que ele vê exposta na mesa; ou quando sugiro estarmos perdidos num mundo de sombras e ele responde, perguntando, que deveríamos usar uma bússola; ou quando afirma que podemos nos localizar pela estrela ou mesmo levar uma garrafa de água para medir o tempo em Mercúrio. Quando questiono como sabemos que a hora que *seguimos* está certa, ele arrisca, “porque olhamos pro sol”, e quando indago por que seguimos, todos, um mesmo horário, ele é o primeiro a reconhecer: *Não sei*. Suas falas também trazem elementos importantes para pensar, como quando diz que o inventor do relógio de pulso foi *o cara do avião*, Santos Dumont; que há planetas que têm duas luas; que quando vamos ao espaço, perdemos a noção do tempo – outra fala que só escuto no momento da transcrição. No encontro do grupo *online*, Victor Hugo afirma que, se pudesse, mudaria o placar do jogo da Copa do Mundo de 2014, em que o Brasil perdeu de 7 a 1 para a Alemanha.

- Vitor Beneck participou da pesquisa aos 14 anos de idade e só esteve presente no terceiro encontro. Foi com ele que João Vitor se sentou durante a conversa, ambos mais isolados do grupo de crianças. Para mim, o fato de os dois serem os mais velhos a participar da pesquisa, talvez, possa ser responsável pelo pouco envolvimento que tiveram na ocasião. Vitor só se pronuncia ao discutirmos sobre o crescimento contínuo de orelhas e nariz, ao que se diverte muito.

- Clara participou da pesquisa dos 10 aos 11 anos de idade, sendo a única menina que, efetivamente, respondeu às perguntas do campo. Minha relação com Clara começou junto com o convite que fiz às crianças, no primeiro encontro, mas ela optou por não participar do

segundo. Quando conversei com todos sobre a ideia de nos encontrarmos, ela não respondeu se participaria. No dia do segundo encontro, Clara subiu para sua casa e, depois disso, quando nos cruzamos pelo condomínio, me aproximei para convidá-la novamente, deixando-a à vontade dizendo que poderia pensar sobre participar ou não, já que ninguém era obrigado. Na ocasião, ela agradeceu e disse que pensaria a respeito.

Quando entreguei convites diretamente nas mãos das crianças, na tentativa de marcar o terceiro encontro, Clara me pediu uma. Nos olhamos e sorrimos como quem assinala um compromisso mútuo e silencioso e no dia em que, efetivamente, o encontro acontece, Clara está presente. Sua participação foi modesta e tímida, de maneira que tentei puxá-la para o diálogo em alguns momentos, explicando, por exemplo, sobre jogos de videogame que ela desconhecia ou sobre jogadores de futebol, ao que ela reagia positivamente. Sobre como o tempo nos marca, Clara destaca, como mudança evidente, o crescimento. Minha relação com ela se torna ainda mais próxima, pois, nesse dia, descobro que fazemos aniversário na mesma data.

1.5 Da questão à problemática: Quando o encontro lapida e dá sentido à pesquisa

Não sou eu quem me navega
 Quem me navega é o mar
 É ele quem me carrega
 Como nem fosse levar

Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho

A trajetória de vida e de reflexão narrada até aqui fez nascer a questão de pesquisa com a qual submeti o projeto ao mestrado: o que as crianças pensam sobre o tempo? A princípio, a ideia era conhecer como as crianças definiam tempo, o que respondiam quando perguntadas sobre o que o tempo é. Isso porque percebia, empírica e teoricamente, do lugar de historiadora e educadora que ocupo, que não se fazia essa pergunta às crianças, embora se ensinasse sobre como elas deveriam pensar – o que é importante, tendo em vista a dinâmica da vida em sociedade. Entretanto, após o segundo encontro, a delimitação das questões foi lapidada, o que significa dizer que, se a ciência nasce daquilo que não sabemos, da questão,

faz também parte do processo que o problema vá se desdobrando, se descortinando e revelando suas outras nuances ao longo da própria trajetória da pesquisa.

O segundo encontro de pesquisa que tive com as crianças aconteceu em Outubro de 2014 na sala de jogos do condomínio, uma sala que possui mesa de bilhar ou sinuca, de totó ou pebolim e uma mesa redonda com cadeiras, na qual me sentei com cada criança individualmente. Escolhi esse ambiente pensando na qualidade do áudio que resultaria da gravação de nossas conversas.

Na ocasião, conversei com oito crianças, todos meninos. Esse fato se deve, primeiro, à dinâmica do próprio condomínio, onde moram mais meninos que meninas. Mas, se deve também ao critério que eu havia estabelecido na época de conversar com crianças maiores. Esse critério foi pensado porque eu partia do pressuposto de não haver possibilidade que crianças muito pequenas organizassem o mundo de forma conceitual. Eu realmente pensava que, sendo o *tempo* um conceito abstrato e de difícil compreensão, devia delimitar uma idade mínima para que o diálogo se desenrolasse da melhor forma.

A partir desse encontro com as crianças, das leituras sobre infância e pesquisa, dos diálogos com o GPICC e com colegas pesquisadores e das muitas reflexões que teci, passei a desconsiderar esse critério devido à uma mudança de percepção, já que hoje entendo que buscar crianças mais velhas implica, de certa forma, cercear a escuta às crianças mais novas, fechando a pesquisa a outros destinos possíveis em detrimento do que eu, eventualmente, trazia como presumido sobre infância e linguagem. Vejo que deixá-las de fora dos encontros pela sua pouca idade é perpetuar o silenciamento que tenho por uma das propostas denunciar ao longo desse meu texto.

Entendo hoje que o fato de a criança organizar sua compreensão de vida e de mundo de maneira diferente, considerando a lógica de um adulto, situa o pesquisador da infância num lugar singular de tentar adentrar essa lógica, e esse adentramento, do meu ponto de vista, se dá por meio do diálogo. Assim, embora as crianças mais novas tenham um domínio particular da linguagem, isso não pode ser confundido com sua capacidade de entender as coisas, mas sim com a nossa capacidade, enquanto adultos, de nos dispormos a entendê-las no interior desse que é um tipo de linguagem específico. A compreensão do que organizamos, na vida adulta, por conceitos, está presente na infância, pois essa compreensão é necessária para que a elaboração conceitual ocorra, uma vez que os conceitos não surgem do vazio, mas segundo Vigotski (2001), exatamente daquilo que a criança já elabora através da observação do mundo à sua volta.

O segundo encontro foi decisivo para o repensar das questões, dos objetivos e o posicionamento quanto aos rumos traçados para a pesquisa. Nesse dia, perguntei às crianças, individualmente, *o que é tempo pra você?*

Bruno: Segundo, minuto, hora e milésimo.

*

João Vitor: Tempo é... clima, estação do ano, assim...

[Ao ser questionado sobre como ele perguntaria sobre o tempo, caso fizesse uma pesquisa como a minha, ele traz a lógica do relógio para a conversa, afirmando que minha forma de perguntar se referia ao relógio e não à estação do ano.]²⁷

*

Cadu: Hora.

*

Bernardo: Tempo pra mim são horas.

*

Guilherme: Tempo... relógio.

*

Caduzinho: Pra mim tempo é assim... quando é três horas e aí vai, passa uma hora e aí vai pra duas horas. Pra mim... e também minutos, também pode ir pra minuto 25 que aí espera um pouquinho e aí vai pro 26.

*

Marcos Vinicius: Tempo é a hora do relógio que diz a hora pra gente.

Me incomodou que, dos oito meninos com quem conversei, sete tenham trazido as expressões *relógio*, *horas* ou *minutos* para definir o que era o tempo para eles. Apenas uma criança deu à minha pergunta, resposta diferente,

Ryan: Vento.

Caroline: Vento? É? Por que você acha que o tempo é vento?

Ryan: Porque o vento passa.

Caroline: Ah é? E o tempo passa também?

[Ryan acena positivamente com a cabeça]

Especificamente sobre esse fragmento, percebo que a forma como fiz a pergunta pode ter influenciado a resposta de Ryan. Aqui encontro comigo enquanto pesquisadora no momento de revisita ao campo que marca o exercício de transcrever o áudio dos encontros. É importante destacar duas coisas. Primeiro, para mim a questão da influência não é problema. Acredito que nenhuma pesquisa em ciências humanas é isenta ou neutra e inclusive penso que há um equívoco exatamente quando o tenta ser. Nesse sentido, toda a pesquisa feita com pessoas é intervenção na medida em que institui que o pesquisador olha e é olhado de volta pelo seu interlocutor, o que pressupõe que o movimento da pesquisa altera ambos os sujeitos que estão em relação.

²⁷ Volto à fala de João Vitor no tópico 3.3. *Pensando sobre os encontros e os métodos*, na pg. 122.

A segunda coisa que julgo importante destacar é que olhar para as especificidades da pesquisa e reconhecer que o modo como conduzi a pergunta me levou, necessariamente, para *este* ou *aquela* caminho pressupõe compreender que a fala das crianças não fala apenas delas mesmas, mas também diz muito sobre quem faz a pergunta. Só foi possível me ver como pesquisadora olhando para a conversa com as crianças, reencontrando o campo nos momentos de escuta das gravações e revisitando minha postura diante delas naquele dia. Esse reconhecimento me torna, ao fazer uma pergunta, igualmente responsável pela resposta que a criança dá a ela. Um elo ético me une a meus interlocutores, de maneira que minhas perguntas e suas respostas dançam num mesmo ritmo estabelecido pelo acontecimento a que ali damos vida.

O que percebi, portanto, quanto a essa conversa foi que, enquanto para os outros meninos perguntei *o que é tempo pra você?*, para Ryan resolvi pedir que ele dissesse a primeira coisa que lhe vinha à cabeça quando se falava em tempo. Ainda que essa mudança no modo de perguntar tenha aberto à Ryan outras possibilidades de construção que assumo na responsabilidade da pergunta que fiz, o que ele disse continua sendo uma resposta dada no interior dos encontros que marcam minha pesquisa e essa resposta continua sendo diferente do que disseram os demais meninos.

Ao falar sobre vento, Ryan está se referindo a um tempo que é passagem e que nos escapa. O sociólogo Elias (1998, p. 22) afirma que a distinção entre os símbolos e a realidade a que correspondem pode se tornar difícil devido ao grande poder de adequação que essas representações possuem,

Muitos não conseguem impedir-se de ter a impressão de que é o próprio tempo que passa, quando, na realidade, o sentimento de passagem refere-se ao curso de sua própria vida e também, possivelmente, às transformações da natureza e da sociedade.

Embora aqui o autor se dirija à ideia de calendário, podemos desdobrar sua conclusão criando uma interlocução com a ideia de vento a que Ryan nos chama atenção ao falar de tempo, compreendendo-o como o que passa – ainda que quem passe sejamos nós, por um tempo que não cessa. Para essa leitura, no entanto, outro caminho é possível às pesquisas em ciências humanas, o da linguagem poética presente na ordem na vida, que pode inspirar contrapontos,

Como o tempo custa a passar quando a gente espera!
Principalmente quando venta.

Parece que o vento mania o tempo (VERÍSSIMO, s.d.).²⁸

Aliando tempo e vento, como fez Ryan em nosso encontro, Érico Veríssimo nos brinda com a ideia de um tempo que custa a passar, especialmente quando venta. Um tempo que tem sua passagem afetada pela ocorrência do vento, portanto. Os contrapontos e paradoxos entre tempo e vento, e entre Ryan e Veríssimo traduzem a magnitude e a complexidade da temática do tempo. Magnitude e complexidade pelas quais tento transitar com as crianças movida pela intenção de falar sobre o conceito de tempo em sua multiplicidade.

Para mim, a princípio, mais surpreendente que essa última resposta sobre o vento, foram as outras sete, as do relógio. Essas falas me tiraram o chão, pois embora entendesse que a infância se situa no mundo social e cultural, e que crianças e adultos partilham códigos comuns, quando inseridas numa mesma cultura, não imaginei que o tempo cronológico fosse já tão marcante em sua concepção, se não empírica, ao menos naquilo que as crianças reconheciam do tempo como definição, como teoria/filosofia.

Esse encontro com o inesperado foi tão verdadeiro que, no projeto submetido à seleção de mestrado, eu escrevi que acreditava existir na fala das crianças sobre o tempo algo que chamei de *criatividade temporal* e que perseguir essa *criatividade* seria meu objetivo. É claro que o fato de ser surpreendida pelas respostas dadas por elas se confirmou, mas essa surpresa se deu justamente devido a respostas que expressaram o oposto do que eu imaginava que expressariam. A orientação de Rita Ribes Pereira me ensinou que, quando o campo parece roubar o chão, é hora de lançar-se à teoria que possibilite movimentar novamente o pensamento.

Foi a partir desse encontro e provocada pelas questões levantadas na qualificação por Núbia de Oliveira Santos, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que passei a olhar para a necessidade da pactuação da ideia de tempo no que se refere à vida em sociedade e à sua operacionalização no cotidiano. Esse, apesar de não estar caracterizado como uma categoria ou eixo de análise do campo, foi um achado possível somente devido ao percurso de pesquisa, um achado que constitui e perpassa todas as decisões tomadas posteriormente, o que o torna um dos maiores redirecionadores da minha percepção quanto à pesquisa como um todo, desde à redefinição metodológica até a busca por novos parâmetros teóricos.

²⁸ Poemas de Érico Veríssimo. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/poemas_de_erico_verissimo/>. Acesso em: 07 Abril 2015.

Refletindo sobre o processo de pactuação dos instrumentos de medida do tempo, é interessante destacar primeiro que os instrumentos simbólicos que Elias (1998, p. 156) chama de artificiais, tais como o calendário e o relógio, apesar de terem sido criados pela humanidade a partir da observação à natureza, estão tão arraigados em nossa mentalidade que acabamos por abandonar os referenciais dos quais se originaram devido à noção de que esses símbolos nos bastam. Dessa forma, o relógio, algo criado para medir o tempo, acaba definindo o que ele é em essência. É nessa medida que acabamos por nos distanciar da história “das sucessões de etapas através das quais [nossos] ancestrais encontraram a solução”, o que indica um afastamento da compreensão sobre nós mesmos, pois nosso patrimônio de conhecimentos se torna desconhecido.

Porque acabam adquirindo a essência do próprio fenômeno que medem, a pactuação desses instrumentos se relaciona diretamente com o processo de sua naturalização – percepção que me ajudou a pensar porque as crianças definiram tão rapidamente o tempo na figura do relógio. Embora essa espécie de *naturalização* seja recorrente, Elias (1998, p. 15) destaca a necessidade de que se compreenda a relação existente entre “o processo físico que está na base de qualquer instrumento de medição de tempo – por exemplo, um mecanismo de relojoaria – e sua função social de indicador de hora”.

Pela ótica da dimensão dos símbolos, o relógio serve para comunicar sobre onde se está e sobre o devir. Essa é sua função social. E embora o relógio não dê conta de sintetizar as muitas leituras possíveis sobre o tempo, é importante que se compreenda que ele envolve uma rede de relações que reúne sequências de caráter individual, social e também física. Assim, pode-se *ler* o relógio como um instrumento que mede algo que existe em si, o tempo, mas que só tem significado no interior de uma comunidade que lhe confere sentido, a sociedade. Daí o uso do relógio ser passível de naturalização em nossa cultura a ponto da imediata identificação entre o instrumento e o processo por ele simbolizado.

Essa *naturalização*, no entanto, carrega significados que transcendem a não-problematização conceitual e se inserem no âmbito das tensões entre o individual e o coletivo. Segundo Elias (1998), as sociedades se desenvolveram a partir e por meio da pactuação de símbolos, isso desde que os homens iniciaram sua longa trajetória sobre a Terra, o que pressupõe dizer que muitas das noções que temos hoje, levaram anos para se solidificar em nossa consciência.

No entanto, essa solidificação, que faz parte do processo de naturalização descrito pelo sociólogo, tende a apagar o longo processo de aprendizado e de controle do tempo. É como se esquecêssemos que todos nós tivemos que aprender o tempo, que passa a ser compreendido

quase como uma noção dada *a priori*. Esse movimento ocorre justamente por esta ser uma ideia que se insere na consciência individual do ser humano desde a mais tenra idade e se solidifica a partir de um sistema de autodisciplina que aprendemos a desenvolver. Nesse processo, acabamos por interiorizar essa ideia a ponto de vivenciá-la como sendo parte da nossa identidade, do nosso próprio *eu*, como nos explica Elias (1998, p. 14),

A transformação da coerção exercida de fora para dentro pela instituição social do tempo num sistema de autodisciplina que abarque toda a existência do indivíduo ilustra, explicitamente, a maneira como o processo civilizador contribui para formar os *habitus* sociais que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade.

Assim, no seio da sociedade, da cultura, do grupo, da coletividade é que aprendemos as noções temporais que tomamos para nós e que reconhecemos como sendo parte do que somos. “É como se nossa experiência do mundo não pudesse assumir outra forma” (ELIAS, 1998, p. 129). E é a partir desses fundamentos que o tema da naturalização da ideia de tempo começou a fazer sentido nessa dissertação, especificamente como um movimento fundamental à inserção do indivíduo à sociedade, uma inserção que demanda tornar sua uma concepção externa criada, partilhada e aprendida no coletivo.

É quando esse processo de naturalização da ideia de tempo começa a encerrar a concepção temporal em si mesma – por não explicitar que haja outras ideias circulando pelo mundo – que Elias (1998, p. 112) alerta sobre a possibilidade de estranhamento e mesmo desqualificação de outras lógicas temporais, inscritas em outras culturas, pois acaba-se supondo que a noção de tempo é a mesma para todos. Esse choque cultural, relativo às percepções temporais, ocorre justamente porque as estruturas socialmente aprendidas, podem ser tão coercitivas e determinantes quanto peculiaridades biológicas. Daí a necessidade de colocar essas concepções – naturalizadas a partir da introjeção de que demanda a inserção social – em discussão, promovendo a percepção sobre a pluralidade de visões possíveis, movimento que sintetiza o objetivo da minha pesquisa.

Penso que explicitar o caráter da ideia de tempo como concepção plural, embora contextualizada, é importante para promover a reflexão de que uma lógica de organização de mundo *x* não é a única existente e, menos ainda, a mais *correta*, já que esse tipo de pensamento unívoco fomenta o não reconhecimento do *outro* em suas especificidades e possibilidades de *ser* e *estar* no mundo como um sujeito legítimo em seu pensar e viver.

Levando em consideração que o tempo é uma ideia culturalmente construída e que a experiência de ser sociedade e partilhar códigos sociais é relativa e muito variada, a principal

questão que coloco quanto ao diálogo que tecemos com as crianças sobre o tempo reside nesse silenciamento, tantas vezes inconsciente, para a pluralidade, silenciamento que possibilita a construção de uma ideia *uníssona* de tempo que acaba cegando para *o outro*. Em meio a tanta diversidade, o conceito de tempo precisa ser dialogado em suas múltiplas facetas, apropriações e construções. Isso não significa abdicar do aprendizado da forma como, enquanto sociedade, nos organizamos.

Ao traçar essa crítica quanto a um processo de aprendizagem – que é da ordem da vida –, um grande desafio se coloca no horizonte de minhas expectativas: como construir com as crianças formas de problematização que permitam pensar o tempo para além de uma ideia única e marcadamente cronológica? Como provoca-las a pensar que o tempo não é apenas relógio? Que sentidos elas dão ao tempo a partir desse processo de construção e desconstrução?

A ideia para as conversas com as crianças não foi fornecer uma resposta capaz de dar conta das muitas questões que envolvem a discussão sobre o tempo, mas sim construir com as elas as perguntas a serem feitas no interior desse diálogo. Compartilhar as perguntas e problematizar as respostas foram os desvios que tomei para alcançar o objetivo de fomentar um pensar sobre o tempo para além de uma ideia única como o relógio, ideia que se fez tão presente nas falas das crianças com quem conversei.

Assim, após o segundo encontro, a partir do mergulho no campo, a problemática da pesquisa se deslocou das definições que as crianças constroem sobre o tempo para a necessidade de colocar o conceito em discussão fomentando reflexões e construindo, com as crianças, formas de problematização que possibilitassem pensa-lo como pluralidade e em múltiplos sentidos. Esse se tornou o objetivo da pesquisa.

A partir dessas reflexões, os encontros passaram a ser, então, pensados nas trilhas de uma pesquisa-intervenção. Como destaca Macedo (2014, p. 156), a pesquisa-intervenção que tem em seus pilares as contribuições bakhtinianas se pauta “numa proposta de ação que engloba três movimentos principais e articulados: encontrar o outro, compartilhar questões em busca de construção de sentido e alterar (a si e ao outro)”.

Uma pesquisa-intervenção *com* crianças é, então, da maneira como a entendo, uma pesquisa que “leva em conta considerar o olhar delas [crianças] sobre si mesmas, como algo que dá acabamento ao olhar do pesquisador” (MACEDO et al., 2012, p. 101). Acredito que esse pode ser um caminho pelo qual tornamos possível a construção de novas realidades, novos referenciais que situem o *outro* como sujeito de sua própria história, sempre partindo

do imbricamento entre pensamento e ação, entre teoria e metodologia, entre realidade e linguagem, entre eu e o outro, na arena do diálogo.

2 TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO...

2.1 Tecendo reflexões sobre o tempo

O tempo veste um traje diferente para cada papel que desempenha em nosso pensamento.

John Wheeler

É claro que o tema, muitas vezes, extrapola a pesquisa, sendo maior que ela. Sobre o tema do tempo, Mónica Franch (2012, p. 197), parafraseando Lévi-Strauss, afirma,

Pode-se dizer que a terra do tempo, como aquela dos mitos, é redonda. Uma vez que o tempo está imbricado em todas as dimensões da vida social, é quase inevitável ir contornando as diversas esferas quando partimos de alguma delas. Qualquer divisão feita no texto cumpre um caráter ilustrativo, não correspondendo à complexidade do tempo vivido, em que tudo se mistura.

É papel do pesquisador, autor do texto, empreender uma seleção do que vai dizer em relação ao tema e isso demanda um exercício de desapego em relação àquilo que não é fundamental, por mais que, para chegar ao que se precisa dizer, muita coisa tenha sido lida. Essa leitura e apropriação do tema, da teoria, dos conceitos, nem sempre entra no texto em forma de palavra, mas também em forma de ato, de maturação de pensamento, de construção epistemológica, de postura.

A necessidade de selecionar, do que se lê, aquilo que se apropria é também uma decisão ética, pois assinar um pensamento de outro autor é torna-lo ato no texto que é de minha autoria. Essa assinatura, de acordo com Bakhtin (2010) e Pereira (2012), é um compromisso que o autor escolhe firmar e esse compromisso demarca a responsabilidade que tenho a partir da escolha que faço por me filiar a essa ou àquela teoria, com ela me relacionar e a partir dela tensionar minhas reflexões. Entendo que isso assinala a singularidade da minha construção teórica que parte da assinatura que faço da teoria de outros autores.

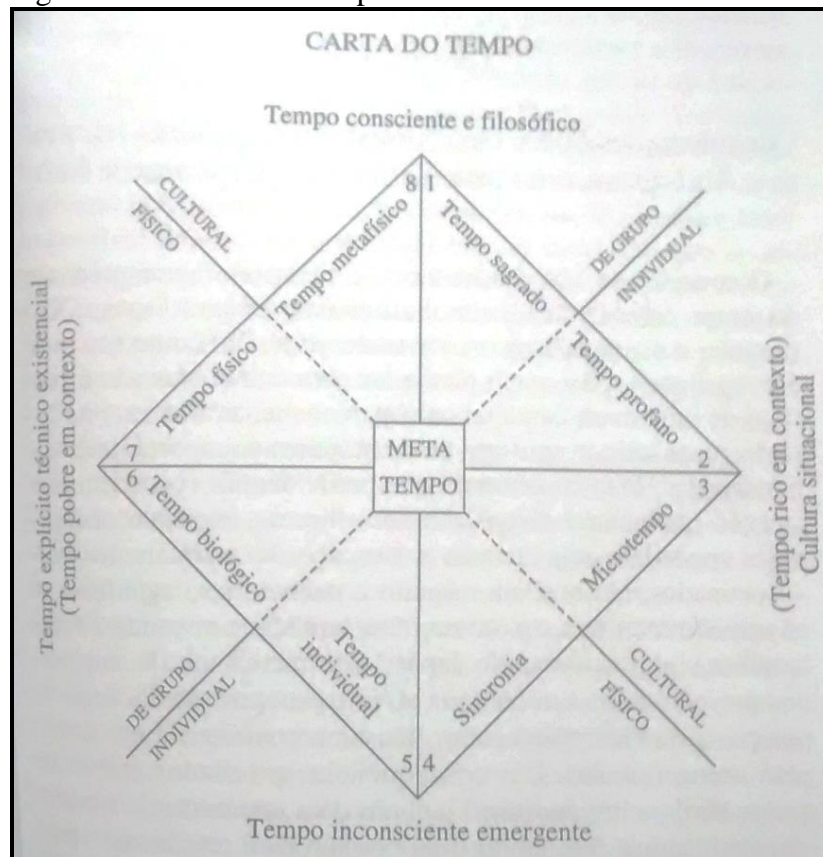
Após a leitura, o passo era então pensar na arrumação do que eu havia lido. Dei início a essa discussão de diferentes formas, pensei se dividiria minha exposição por autores, por áreas de conhecimento, se não dividiria nada e articularia os diferentes autores de acordo com o que neles se complementa ou se diferencia, elegendo afinidades, se traria as crianças para

falar junto com esses autores, considerando que as entendo como teóricas do tema *tempo* tanto quanto os demais teóricos mobilizados, já que o teorizar é um *pensar sobre*, e foi justamente isso que propus na pesquisa e que as crianças fizeram em nossos encontros... Enfim, essas decisões todas permearam minha trajetória pela escolha da *melhor* forma de apresentar a discussão, entendendo que essa apresentação demanda uma reflexão metodológica que se pauta no pensar sobre como se expõe o tema, e também tendo sempre a preocupação de não torna-la mecânica ou maçante.

Essa forma, que eu entendo como estética, não está posta, e também não há como ser *melhor* ou *pior*, pois ela é construída e simplesmente *será* da *forma* como eu *escolher* registrar os sentidos daquilo que venho lendo, pensando sempre nos meus interlocutores, os que dialogaram comigo em campo e os que comigo dialogarão na apreciação desta dissertação. Portanto, essa forma não veio à existência sem angústias, ela precisou ser pensada, escrita, apagada, reescrita, transformada... e isso algumas vezes ao longo dessa trajetória, sete vezes, para ser precisa.

Foi finalmente o antropólogo Edward Hall (1996) que me despertou para um dos tantos caminhos possíveis. Junto dele, optei por falar conceitualmente do tempo a partir da organização, em forma de *mandala*, que ele chama de *carta do tempo*. Trata-se de um esquema em que o autor tenta abarcar a multiplicidade de tempos de maneira a evidenciar as possíveis relações que cada tipo mantém com os demais. Os tipos de tempo destacados por Hall são: tempo biológico, tempo individual, tempo físico, tempo metafísico, microtempo, sincronia, tempo sagrado, tempo profano e metatempo.

Figura 3 – Mandala do tempo



Fonte: HALL, 1996, p. 227.

É importante dizer que esse esquema não ocupa, nessa dissertação, o lugar da palavra final, não devendo ser entendido como uma forma encerrada, nem mais acertada, de pensar o tempo, conceitualmente. Ele apenas me serve como ponto de partida na tentativa de mapear as teorizações e também de tornar essa apresentação mais organizada. Essa mandala figura, portanto, nesse trabalho, como uma espécie de *mapa* que nos ajudará a empreender a busca pelo *tesouro* de algumas das formulações já feitas sobre o tempo, de maneira mais elucidativa. Embora esquemas, muitas vezes, soem como representações estruturalistas, na medida em que parecem buscar encerrar discussões, e mesmo a realidade, em fronteiras bem delimitadas, cabe afirmar que essa não parece ser a postura de Hall (1996, p. 25), que propõe a mandala com o objetivo de representar “de modo completo e não linear as relações existentes entre um certo número de ideias”.

Entendendo o tempo como um “agregado de conceitos, de fenômenos e de ritmos que recobrem uma muito ampla realidade”, Hall (1996, p. 23) destaca que a mandala evidencia essa multiplicidade de tipos de tempo ao propor que a relação entre eles não segue qualquer linearidade e, embora se relacionem entre si, cada qual possui sua própria lógica de compreensão, que não deve ser aplicada como medida de compreensão à outra categoria, mas

entendida em sua especificidade. Assim, se cada categoria é singular, não se pode perder de vista que elas se aproximam, se tocam, muitas vezes se complementam, mas não deixam de ser o que são nessa relação – que por vezes chega a ser contraditória evidenciando o caráter paradoxal do tempo destacado por Hall.

Apresento a seguir uma leitura dos tipos de tempo destacados por Hall. A proposta é iniciar a discussão das teorizações sobre o tempo e situar, de acordo com a mandala, não apenas este trabalho, mas também a forma como o tempo apareceu na fala das crianças com quem conversei na pesquisa. O primeiro tipo exposto por Hall é o tempo sagrado.

O tempo sagrado se situa no interior do tempo ordinário e realiza uma espécie de suspensão desse tempo com o intuito de realizar um rito. Essa suspensão instaura um outro tempo que interrompe e atravessa o tempo da vida, ao mesmo tempo em que faz parte dele. Por ser um tempo imaginário e mítico, ele tem como característica a reversibilidade e a possibilidade de repetição. Entendo essa reversibilidade ao pensar que cada novo rito estabelece uma nova possibilidade de fazer as coisas de modo diferente, o que parece marcar esse como um tempo circular, que sempre retorna a um mesmo ponto, não necessariamente idêntico, mas que têm nesse retorno confirmada a possibilidade de repetição. Como exemplo, Hall (1996, p. 36) cita o caso dos índios da América – não está claro nessa altura do texto de que América ele fala – que participam de cerimônias, atos que se realizam no tempo, mas que estabelecem um outro tempo que lhes é específico, o tempo próprio da cerimônia, um tempo de suspensão.

Em nossa realidade de sociedade constituída pelo cristianismo, vejo no Natal uma data que realiza a suspensão do tempo ordinário e instaura um outro tempo que lhe é específico. O Natal é um rito que parece exemplificar o tempo sagrado, pois marca a dualidade entre um tempo que se renova a cada novo ano, marcando a possibilidade do início de um novo ciclo, mas que não evolui, quase como se fosse resgatado da corrente da história, permanecendo o mesmo, ainda que outro. É um tempo que se repete a cada ano mantendo um mesmo significado, o nascimento do messias Jesus Cristo, e um mesmo horizonte que traz consigo a possibilidade de mudanças, de inícios. Assim, se cada ano é marcado por um Natal específico – o de 2014 não é o mesmo que o de 2015 –, por outro lado, ainda é o mesmo Natal que é comemorado, o de Cristo, que marca a religião, dividida em suas escrituras entre antiga e nova, e a história da humanidade, principalmente do ponto de vista ocidental, dividida entre antes e depois de Cristo (a.C./ d.C.), mesmo para aqueles que não partilham dessa crença. Comemorar uma data é, assim, não apenas relembrar um acontecimento, mas revivê-lo, resgatá-lo do passado, tomar consciência dele no presente e implica-lo em relação ao futuro.

Para além da mítica, da fé e dos ritos envoltos na crença cristã do Natal, mesmo os indivíduos que não partilham de qualquer crença, se veem envoltos nesse tempo que parece se impor a todos. Hall (1996) não explicita esse sentido, mas entendo que ele insere o tempo sagrado na categoria dos tempos *de grupo* justamente devido à potência da suspensão realizada pelo tempo sagrado, que pode transcender os limites da adesão individual, alcançando mesmo aqueles que não costumam participar dos ritos, como é o caso do Natal, em que, mesmo os que não comemoram, se veem numa dinâmica diferente de vida que começa a ser provocada pela proximidade da data.

Na pesquisa com as crianças, esse tempo se fez empiricamente presente no terceiro encontro. Sobre ele escrevo em meu caderno de campo,

Vejo as crianças o dia todo da janela do quarto. Elas estão na piscina. Brincam, nadam, dão risada... Sem mais, nem menos, elas somem.
Dá a hora. Eu vou à portaria buscar a chave da sala onde faremos a pesquisa e encontro as crianças sentadas do lado de fora do condomínio. Elas estão pegando doces! Hoje é dia de Cosme e Damião e esse tempo de pedir doces significa mais para elas que aquele da hora agendada para a pesquisa.

Tendo marcado a conversa para o mesmo dia em que se comemora o dia de Cosme e Damião,²⁹ percebo que o tempo sagrado apareceu justamente porque as crianças, de fato, pararam tudo o que faziam até então para pedir doces a quem passava na rua. Eu nunca havia visto as crianças sentadas do lado de fora do condomínio, penso que em nenhum outro dia elas seriam autorizadas pelo síndico a levar as cadeiras da brinquedoteca até a calçada, tenho a sensação de que elas não se sentariam ali, no sol, vestidas com roupas de banho, segurando sacolas se não fosse *aquela* dia. Se essa data pode não lhes significar tanto em termos míticos ou religiosos, não se pode dizer o mesmo dos adultos que para elas ofertam doces.

O que quero dizer é que, por mais que essas crianças não sejam católicas, candomblecistas ou umbandistas – até porque, entendo que falar sobre as relações entre crianças e religiões implica falar sobre um adulto que leva e educa a criança para esta ou aquela instituição³⁰ –, elas já compreendem que aquela data significa que é tempo de pegar

²⁹ Dia em que, especialmente no Rio de Janeiro, costuma-se entregar doces às crianças como forma de homenagear ou cumprir promessas a essas divindades.

³⁰ Penso ser importante me deter a essa questão um pouco mais, pois entendo que falar de uma criança dessa ou daquela religião faz tanto sentido quanto falar de uma criança neoliberal, ou comunista, ou conservadora. Dawkins (2007, p. 333), biólogo britânico, com quem tenho algumas divergências, se posiciona numa direção que eu, particularmente, defendo ao entender que, “se depois de ter sido expostas de forma justa e adequada a todas as evidências científicas elas [as crianças] crescerem e decidirem que a Bíblia diz a verdade literal ou que o movimento dos planetas governa suas vidas, é direito delas. O essencial é que é direito delas decidir o que pensarão, e não dos pais de impô-lo por force majeure”. Penso que é no sentido da luta pelos direitos da

doces, de ganhar doces, de aceitar doces de estranhos, de se sentar na calçada com um saco e permitir que qualquer um lhes ofereça uma guloseima. Assim, ainda que elas não estivessem religiosamente em sintonia com esse tempo, não se pode negar que elas viveram empiricamente a experiência de suspensão que ele instaurou, pois interromperam sua brincadeira, seu banho de piscina, e foram ao encontro de um rito que sabiam que se realizaria *para e com* elas.

O segundo tipo de tempo que abordarei aqui é o tempo profano, o tempo do cotidiano, aquele que contamos no relógio e marcamos no calendário, ou seja, “todo sistema explícito e considerado evidente que a nossa civilização elaborou” (HALL, 1996, p. 37). Hall explica que esse tempo advém do tempo sagrado do Médio Oriente que, através da observação à regularidade dos movimentos da natureza, acabou tornando-se tempo físico e tempo profano. Essa relação com o tempo mítico se mantém em nosso sistema na medida em que qualquer modificação na lógica temporal não é bem recebida pela nossa cultura. O exemplo citado pelo autor diz respeito às adequações que o calendário juliano sofreu no século XVI, quando o papa Gregório XIII, na tentativa de resolver a defasagem entre o ano social e o ano natural, ordenou que do dia 04 de outubro de 1582 se pulasse ao dia 15 de outubro (ELIAS, 1998, p. 47).³¹ A correção foi feita criando-se o ano bissexto que soma um dia ao calendário, a cada quatro anos.

Tanto Hall, quanto as notícias que conhecemos sobre esse processo, dão conta da confusão que significou tal alteração, e de como essa mudança foi lenta, afinal, o calendário juliano havia sido introduzido em 45 a.C., substituindo o antigo calendário lunar do Império Romano (MARTINS, 1998, p. 88). Na Inglaterra, por exemplo, o protestantismo resistiu ao novo calendário até 1752.³² França, Alemanha, Holanda e Áustria se readequaram ainda no

criança que o biólogo nos convoca: “Por favor, conscientize-se e faça barulho sempre que vir isso acontecendo. Uma criança não é uma criança cristã, não é uma criança muçulmana, mas uma criança de pais cristãos ou uma criança de pais muçulmanos. Essa nomenclatura, aliás, seria um excelente instrumento de conscientização para as próprias crianças. Uma criança que ouve que é ‘filha de pais muçulmanos’ perceberá imediatamente que a religião é algo que cabe a ela escolher — ou rejeitar” (DAWKINS, 2007, p. 346). Assim, me posiciono a favor dos direitos que as crianças têm de escolher suas filiações, sejam elas políticas, ideológicas ou religiosas. Isso não significa que os pais não devem levar seus filhos aos locais que frequentam, mas que devem ter e deixar claro que a escolha por acreditar e seguir aquele mesmo caminho é individual, e nós, como sociedade e como academia, temos de chamar atenção a isso.

³¹ Na referência, Elias (1998) afirma que essa supressão de 10 dias ocorreu no ano de 1552. No entanto, sabemos que o ano da reforma do calendário juliano ocorreu, historicamente, em 1582, data que aparece na referência de Hall (1996).

³² ALTMAN, Max. “Hoje na história: 1582 – Papa Gregório XIII introduz calendário gregoriano”. Opera Mundi. São Paulo. 15/10/2010. Disponível em: <<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/6983/hoje+na+historia+1582++papa+gregorio+xiii+introduz+calendario+gregoriano.shtml>>. Acesso em: 12 out. 2015.

século XVI. Dinamarca e Noruega, apenas no século XVIII. Na Suécia, a escolha por uma transição gradual acabou tornando a mudança confusa e estabelecendo um calendário próprio que não concordava nem com o juliano, nem com o gregoriano, o que foi revisto em 1753 (CHERMAN; VIEIRA, 2008, p. 97). Hall (1996) e Cherman e Vieira (2008) destacam que as sociedades europeias conviveram durante algum tempo com ambos os calendários, juliano e gregoriano, o que confundia viajantes que, desavisados, muitas vezes, *perdiam 10 dias*. A *perda* dos dias foi, inclusive, bandeira de protestos entre as populações que, sentindo-se furtadas, gritavam em favor de reaver seus dias.

O calendário gregoriano só se tornou internacional no século XX,³³ quando países ortodoxos como a Rússia, por exemplo, adotaram o sistema. Sobre esse país, é interessante destacar que, devido à adoção do calendário, a *Revolução de Outubro*, ocorrida em 1917, aconteceu, na verdade, em novembro, já de acordo com o calendário gregoriano.³⁴ Segundo Cherman e Vieira (2008, p. 97), os últimos países europeus a adotar o calendário foram a Grécia, em 1923, e a Turquia, em 1926. Na Ásia, a China, embora possua um calendário próprio que, culturalmente, é bastante significativo para sua sociedade até hoje, tem o calendário gregoriano como oficial desde 1912.

A dinâmica do desenvolvimento dos calendários, especificamente deste, ocidental e cristão, nos ajuda a perceber o tempo como uma rede de relações – sociais, culturais, religiosas, etc – e também como uma síntese que levou séculos para ser elaborada na forma como a conhecemos hoje. Essa percepção nos situa como sujeitos que nascem na corrente da história, com uma cultura, uma sociedade e uma lógica de mundo que nos precedem e que advêm de uma longa trajetória que marca a existência da humanidade sobre a Terra. É nesse sentido que Elias (1998, p. 139) afirma que as sociedades mais primitivas não devem ser tomadas como menos desenvolvidas, pois o que nos diferencia delas é tão somente o privilégio de termos nascido num contexto histórico em que o saber acumulado por nossos ancestrais nos permite adentrar à vida já com certos conceitos e concepções mais ou menos assentados, se não em nosso DNA, ao menos naquilo que, como sociedade, começamos a aprender e de que nos apropriamos desde cedo.

³³ Chiquetto (1996, p. 3) destaca que o calendário gregoriano não é absolutamente exato, havendo um pequeno desvio. Assim, calcula-se que dentro de 3 mil anos o erro será de um dia. Mas isso, segundo o autor, *é um problema lá deles!*

³⁴ ALETEIA. Sociedade. “15 curiosidades sobre o calendário gregoriano: uma mudança que, literalmente, marcou época”. Disponível em: <<http://pt.aleteia.org/2015/02/22/15-curiosidades-sobre-o-calendario-gregoriano-uma-mudanca-que-literalmente-marcou-epoca/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

Esse tipo de tempo se aproxima daquela que foi a concepção mais claramente expressa nas falas das crianças. Foi ao profano que elas se remeteram ao responder que tempo era relógio, horas, minutos... Esse tempo, justamente aquele do qual eu pensei que me distanciaria nessa dissertação, ainda que não tenha sido o único a aparecer, ocupou o centro das falas das crianças, o foco – ao menos no que se refere ao segundo encontro. Voltei a ele quando me permiti dar mãos às crianças e seguir os trajetos de seus pensamentos que, por meio de vestígios, pistas inscritas na linguagem, fui conhecendo e provocando.

De acordo com a mandala, Hall (1996) destaca esse como um tempo individual. Discordo do autor, pois entendo que o tempo profano é marcadamente coletivo, dependendo de um grupo que lhe dê sentido. Um exemplo de como esse tempo é grupal pode ser encontrado nas diferentes políticas de adoção ao horário de verão. Essa alteração ocorre devido à necessidade de adaptar a rotina social ao tempo de eminência do sol, que se altera ao longo do ano devido à oscilação do eixo de rotação da Terra. Assim, a fim de aproveitar ao máximo a luz do sol, altera-se o horário reduzindo o consumo de energia em regiões populosas.

A lógica que permeia a alteração do horário de verão remonta a 1784, quando o norte-americano Benjamin Franklin propôs o *daylight saving time*, ou seja, a alteração do horário com a finalidade de aproveitar a luz solar ao observar que o dia amanhecia antes que as pessoas acordassem.³⁵ Apesar disso, a ideia só se materializa em 1907, quando William Willett, construtor britânico, inicia uma campanha em prol da adequação da hora à incidência da luz solar.³⁶ Os argumentos de Willett giravam em torno do maior tempo de lazer, da redução da criminalidade e do consumo de luz artificial. O primeiro país a adotar essa alteração foi, no entanto, a Alemanha que, em 1916, adequou o horário a fim de economizar energia – cuja matéria-prima era o carvão – no período de guerra.

Atualmente, segundo dados do Ministério de Minas e Energia,³⁷ alguns dos países que fazem mudanças no horário convencional para aproveitar a luminosidade do verão são, os países membros da União Européia, a maioria dos países que formavam a antiga União Soviética, a maioria do Oriente Médio (Irã, Iraque, Síria, Líbano, Israel, Palestina), parte da

³⁵ AGÊNCIA NACIONAL DE ENERGIA ELÉTRICA. Informações técnicas. “Horário de Verão”. Disponível em: <http://www.aneel.gov.br/area.cfm?id_area=65>. Acesso em: 12 out. 2015.

³⁶ MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Observatório Nacional. “Histórico do Horário de Verão”. Disponível em: <<http://pcdsh01.on.br/HistoricoHV.html>>. Acesso em: 12 out. 2015.

³⁷ MINISTÉRIO DE MINAS E ENERGIA. Horário Brasileiro de Verão. “Perguntas Frequentes”. Disponível em: <<http://www.mme.gov.br/web/guest/destaques-do-setor-de-energia/horario-brasileiro-de-verao/per>>. Acesso em: 12 out. 2015.

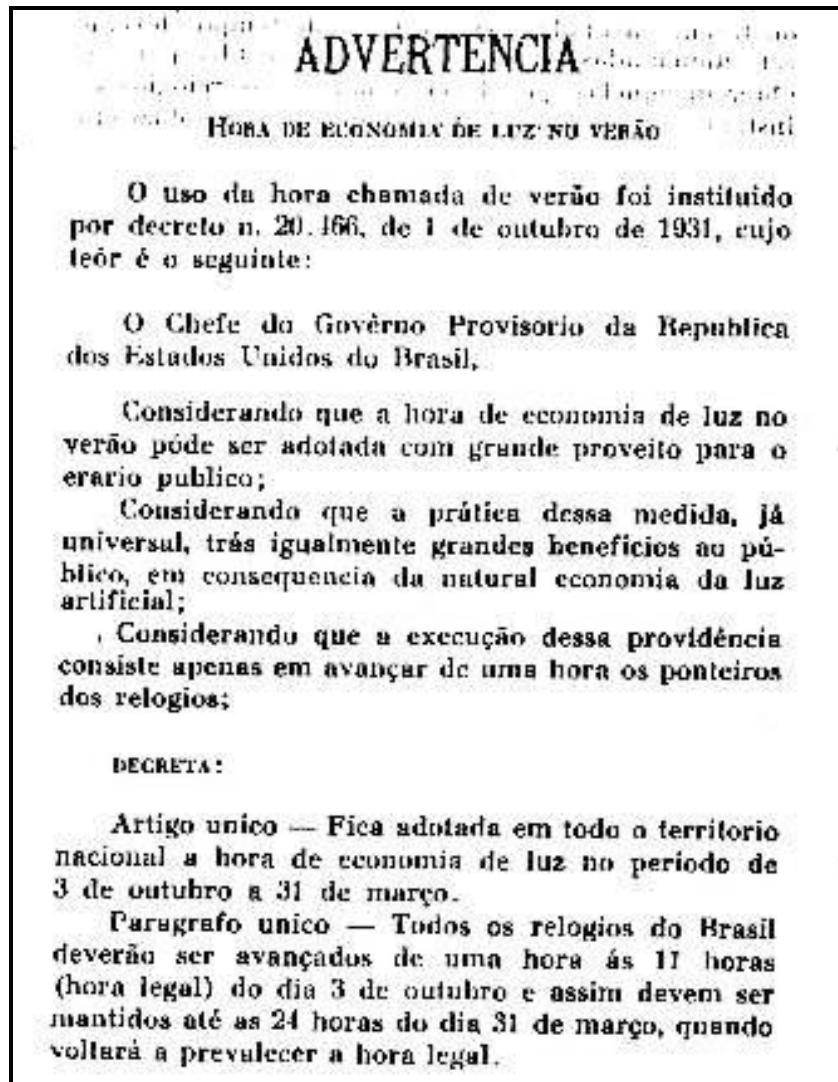
Oceania (Austrália, em parte do seu território, e Nova Zelândia), a América do Norte (Canadá, Estados Unidos e México), alguns países da América Central (Cuba, Honduras, Guatemala, Haiti e Bahamas), e da América do Sul (Brasil, Paraguai, Uruguai e Chile). No Chile, inclusive, desde janeiro de 2015 o governo estabeleceu o horário de verão como horário permanente, numa tentativa de apoio ao plano de eficiência energética posto em vigor no país.³⁸

Embora as questões de economia de energia elétrica envolvam outras, referentes a modos de produção, investimentos em fontes sustentáveis e políticas de benefício à indústria, ao agronegócio, que transcendem as discussões relativas ao consumo doméstico de energia, e que não são o foco de nossa argumentação para este trabalho, entendo que pensar sobre essa alteração de horário, ajuda a compreender a dimensão social do tempo profano.

Aqui no Brasil, a adoção do horário de verão se deu durante o governo Vargas, em 1931. Sobre ela, o Observatório Nacional publicou, em 1932, um levantamento histórico dos países que, ao redor do mundo, iam adotando a política de alteração do horário.

³⁸ UOL. Economia. “Horário de verão será adotado de forma permanente no Chile, anuncia governo”. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/efe/2015/01/28/horario-de-verao-sera-adotado-de-forma-permanente-no-chile-anuncia-governo.htm>>. Acesso em: 12 out. 2015.

Figura 4 – Anuário publicado pelo Observatório Nacional em 1932: Hora de Economia de Luz no Verão



Fonte: <http://www.temponavida.com/gmdrb/acessorios/Horario_de_Verao.html>.

Essa adoção, aqui no Brasil, foi atravessada por medidas políticas que somam pelo menos 39 decretos, dentre os quais, chegou-se a interromper, por cerca de 18 anos, a alteração do horário, que voltou a vigorar em 1985 e segue até hoje, com ampla aprovação popular – segundo dados da última pesquisa de opinião pública realizada pela Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), em 2001, 74% da população do Sul, Sudeste, Centro-Oeste e dos Estados da Bahia e de Tocantins aprovavam o horário de verão.³⁹ Sabemos hoje, no entanto, que devido à rejeição popular e ao baixo índice de economia de energia, o Estado da Bahia

³⁹ AGÊNCIA NACIONAL DE ENERGIA ELÉTRICA. “Informações adicionais sobre o horário brasileiro de verão”. Disponível em: <http://www.aneel.gov.br/arquivos/PDF/Informacoes_adicionais1.pdf>. Acesso em 12 out. 2015.

não tem seu horário alterado desde 2011, quando tentou-se novamente, sem sucesso, após 8 anos, reinserir a prática de alteração.⁴⁰

Essas questões todas sobre a pactuação do horário de verão me ajudam a entender o tempo profano como um tempo socialmente firmado, se estamos compreendendo, como Hall (1996), que este é o tempo do relógio, das horas, de que nos valem no cotidiano. Essa pactuação e o fato de Hall não ter adentrado especificamente questões relativas a esse tipo de tempo, não me permitiram pensa-lo como um tempo individual, ao menos não nos termos trazidos por ele. Como já trouxe em outra parte do texto, Elias (1998) nos ajuda a compreender a questão da pactuação pelo prisma do entrelaçamento das dimensões individual e coletiva.⁴¹

A interiorização da ideia de tempo, importante para a vida em sociedade, é apontada pelo sociólogo como um fator que se inscreve em nossa subjetividade de forma tal que acaba por possibilitar a deslegitimação de outras formas de organização temporal diferentes da nossa. O processo de subjetivação de elementos culturais tem raízes no poder coercitivo que uma noção externa como o tempo exerce sobre a consciência e a individualidade e é destacado por ele como responsável pela transformação de uma noção construída em algo dado. É somente a partir dessa teorização que consigo compreender o tempo profano, não apenas como individual, como destaca Hall (1996), mas como individual e coletivo, ao mesmo tempo e na mesma medida.

As falas das crianças que participaram da pesquisa trouxeram uma verdadeira enxurrada do tempo profano para nossa conversa. Quando digo que me surpreendi ao ser levada por elas ao *lugar* que menos esperava, o relógio, estou afirmando que a noção à qual me filio acima – a da indissociabilidade entre as dimensões coletiva e individual no que se refere à noção de tempo – não estava ainda clara para mim. Quando submeti o projeto à seleção do mestrado, escrevi que meu interesse por conversar com as crianças sobre o tempo advinha dos presumidos que eu tinha em relação às respostas que eu pensava que elas me dariam. Esses presumidos advinham, em grande parte, de uma concepção de infância que, olhando em retrospecto, percebo que eu romantizava. Talvez a frase dita por Bernardo tenha sido, ao mesmo tempo, meu calcanhar de Aquiles e a queda da ficha: “os números simbolizam o tempo”.

⁴⁰ EBC. Notícias. “Governador da Bahia cancela horário de verão”. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2012/10/governador-da-bahia-cancela-horario-de-verao>>. Acesso em: 12 out. 2015.

⁴¹ Discussão empreendida no tópico 1.5. *Da questão à problemática: Quando o encontro lapida e dá sentido à pesquisa*, mais especificamente a partir da pg. 57.

O terceiro tipo de tempo trazido por Hall (1996) é o microtempo, um sistema temporal inscrito no *habitus* de cada indivíduo. Para o autor, esse microtempo é produto de um nível de cultura oculto que ele define como sendo um “conjunto de regras de comportamento e pensamento não ditas, implícitas, que controlam tudo aquilo que fazemos, a que nomeia nível de cultura primária” (HALL, 1996, p. 14). Essa dimensão oculta da cultura, segundo ele, seria responsável pelo nosso condicionamento a cadências e ritmos específicos de vida que seguimos inconscientemente. É a leitura desse tipo de tempo, mais especificamente, que Hall empreende em seu livro.

Vejo certa horizontalidade entre a definição que Hall dá ao “nível de cultura primária” e a flexão que fiz acima em relação ao tempo profano ser, concomitantemente, para mim, coletivo e individual. Me parece que Hall fala desse microtempo como sendo aquele que naturalizamos assim que adentramos à vida no seio de uma cultura específica, tal qual elabora Elias (1998) sobre o tempo, de forma geral. É quase como se Hall enxergasse no microtempo a dimensão coletiva que não consigo dissociar do tempo profano. Aqui é importante destacar que o autor insere esse tipo temporal na dimensão da cultura, ou seja, o microtempo se entrelaça ao *habitus* a partir do que, da cultura, se inscreve inconscientemente no indivíduo.

Seguindo essa lógica, penso que as falas das crianças sobre os relógios sirvam também para compreender melhor a forma como o microtempo apareceu na minha pesquisa. Entretanto, opto por permanecer firme em meu raciocínio quanto ao tempo profano, no entrecruzamento entre coletividade e subjetividade, ainda que reconheça o microtempo como o tipo de tempo que conserva o que, para mim, Hall parece deixar de fora do tempo profano.

A ressalva em relação à dinamicidade desses tipos de tempo se faz necessária nesse ponto do texto. Hall (1996) deixa claro que um tipo não exclui o outro e que as relações estabelecidas entre eles podem, por vezes, se complementar e, por outras, se contradizer. Isso significa que é possível que essa confusão entre o que *pertence* a um tipo e o que *pertence* a outro ocorra ainda nos outros tipos de tempo que veremos a seguir. Além disso, é importante compreender que esse esquema se trata de uma tentativa de tornar o estudo sobre o tempo um pouco mais palatável, o que equivale a dizer que na representação especializada do tempo, ainda que em forma de uma *mandala*, não cabe a realidade das dimensões temporais. Sou franca mesmo em afirmar que na *mandala* não figuram todas as *formas* de tempo possíveis, e nem foi essa a intenção de Hall. A presença da representação da *mandala* nessa dissertação assinala minha escolha quanto a uma *forma*, uma estética, com a qual pretendo apresentar e iniciar as discussões sobre o tempo.

O quarto tipo de tempo de Hall é a sincronia, em que os indivíduos sincronizam seus movimentos de acordo com o grupo do qual fazem parte. Se o microtempo é aquele circunscrito à dimensão oculta da cultura, a sincronia seria aquele tempo que, conscientemente, flexionamos para que haja concomitância com o do grupo no qual estamos. Numa muito clara exemplificação desse tempo, Hall (1996, p. 36) afirma que “um dos primeiros contactos que os recém-nascidos têm com a vida, consiste em sincronizar os seus movimentos com a voz humana”. Pensando sobre esse exemplo, podemos mesmo arriscar que todo o nosso modo de viver, considerando a cultura da qual somos parte, é fruto de um exercício de sincronia entre nossa individualidade e a coletividade que nos recebe no mundo.

Federico Linares (2001), ao trabalhar o conceito bakhtiniano de *cronotopo* na leitura de diferentes culturas, traz elementos que podem ajudar a compreender a lógica do tempo da sincronia. Abordando o *cronotopo mesoamericano*, ou seja, a concepção espaçotemporal das sociedades indígenas da Mesoamérica à época da colonização, o autor explica que ela não é apenas cíclica, como se imagina comumente. Apesar de esse *cronotopo* se organizar em círculos, nos quais se encontram turnos que determinam o ritmo da vida, dos anos, das festas, etc., há inserida nele certa noção de linearidade, na medida em que se compreende que as transformações são irreversíveis e que há uma sequência de eras que se sucedem, sendo a nova sempre melhor que anterior, temperando essa concepção com um pouco da ideia de progresso. Portanto, embora os indígenas mesoamericanos acreditassem no retorno dos ciclos, eles tinham claro que esse retorno não significava repetição idêntica do passado. Isso porque, em sua concepção, “passado e futuro aparecem como distintos do presente” (LINARES, 2001. Tradução minha).

A importância política desse *cronotopo* reside na ideia de que, para os indígenas, ainda que sua história estivesse por acabar, o jogo colonial acabaria também e, assim, o retorno das tradições do passado deveria ser garantido, para que a vida independente, vivida pelos indígenas antes da chegada do colonizador, fosse restaurada. Para Linares, esse fator pode fornecer pistas importantes para pensar os motivos pelos quais os indígenas se esforçaram em aprender e se apropriar de elementos culturais trazidos pelos espanhóis, pois se adaptar à nova realidade era garantir a continuidade das tradições ancestrais na nova era que se iniciaria. Esse movimento de apropriação cultural dos indígenas em relação aos espanhóis faz sentido também quando entendemos que, para eles, a chegada do homem branco significava uma transformação de era, um marco para a mudança de ciclo. Assim, era preciso fazer a cultura sobreviver, e para isso, era preciso aprender o que, junto com esse povo, chegava pelo mar.

Para Linares (2001), embora o diálogo dos espanhóis com os indígenas fosse falso, na medida em que a intenção era subjugar impondo a hegemonia cultural por meio da dominação – a conversão dos indígenas ao cristianismo é o exemplo mais claro –, a ideia dos turnos presente na concepção mesoamericana instaurava uma relação dialógica real, pois os indígenas, diante da pluralidade, se inclinavam a incorporar à sua cultura aquela nova que se apresentava, expandindo a roda dos turnos sempre que preciso. É dessa forma que, ao encontrar o deus cristão dos espanhóis, os indígenas o inseriram em sua dinâmica cultural, lado a lado das divindades que dela já faziam parte.

A concepção dos turnos indígenas se diferenciava da concepção ocidental ao abranger diferenças numa solução dialógica de convivência, enquanto que a postura ocidental faria uma das tradições morrer, em detrimento do progresso e do avanço, pois ao velho não é permitido conviver com o novo, na tradição ocidental que marcava as culturas europeias à época da colonização – e, talvez, ainda hoje na nova realidade com a qual o mundo globalizado nos presenteia. Assim, enquanto os espanhóis colonizadores acreditavam que suas crenças cristãs substituiriam as das sociedades indígenas do século XVI, de maneira que, ao aceitar o deus do cristianismo, eles renunciariam, quase que automaticamente, suas próprias divindades, ingressando, assim, na nova vida que o batismo propiciaria, os indígenas procuravam compreender e incorporar cada novo elemento, que se juntava aos deuses e crenças presentes nos turnos, ampliando seu *hall* religioso. Para eles, não havia dúvida quanto à legitimidade dos deuses e crenças que se apresentavam como novos, eles simplesmente existiam e, por isso, precisavam ser incorporados àqueles que já faziam parte do círculo. Um não negava o outro.

Apesar de Linares destacar que a hipótese de a chegada dos espanhóis ter sido vista como uma mudança de era ainda precisar ser comprovada, vejo nesse processo um movimento de sincronia nos termos que Hall (1996) apresenta na *mandala*. A necessidade de aprender uma nova lógica de mundo, o esforço em se apropriar de novos elementos religiosos, a coragem para resistir – pacificamente – ao jugo colonialista em prol da garantia da manutenção das tradições numa futura era, tudo isso me remete às características que Hall traça quanto à sincronia, o tempo que, conscientemente, tentamos colocar em concomitância com aquele partilhado em determinado grupo. Os indígenas da Mesoamerica, de fato, tentaram sincronizar sua cultura à do homem branco, na esperança de garantir a sobrevivência de sua tradição.

Embora Hall classifique a sincronia como um tempo físico, eu o entendo, e aqui o exemplifiquei com a ajuda de Linares, como um tempo que faz também sentido em âmbito

cultural. Isso reitera, na minha visão, a noção de que essas relações entre os diferentes tipos de tempo não devem ser construídas de forma estática, pois as interlocuções possíveis entre eles são muitas, sendo essas classificações flexíveis e flexibilizáveis.

O quinto tipo de tempo apresentado por Hall (1996) em sua *mandala* é o individual. Esse tipo diz respeito à percepção temporal de cada indivíduo. Segundo o autor, esse é um tempo muito estudado por psicólogos, e se faz presente na realidade de todas as pessoas, afinal, “quem é que nunca achou o tempo <<longo>> ou passou pela experiência do tempo que <<foge>>?” (HALL, 1996, p. 30). Penso que a compreensão quanto a esse tipo de tempo é clara ao leitor, pois diz respeito à subjetividade e às percepções pessoais que construímos e sentimos em relação ao tempo.

Arnaldo Antunes pode nos ajudar a partir do que eu leio como sendo a distinção entre o tempo individual e um tempo mais grupal,

O meu tempo não é o seu tempo.
 O meu tempo é só meu.
 O seu tempo é seu e de qualquer pessoa,
 até eu.
 O seu tempo é o tempo que voa.
 O meu tempo só vai onde eu vou.
 O seu tempo está fora, regendo.
 O meu dentro, sem lua e sem sol.
 O seu tempo comanda os eventos.
 O seu tempo é o tempo, o meu sou.
 O seu tempo é só um para todos,
 O meu tempo é mais um entre muitos.
 O seu tempo se mede em minutos,
 O meu muda e se perde entre os outros.
 O meu tempo faz parte de mim,
 não do que eu sigo.
 O meu tempo acabará comigo
 no meu fim.

Essa diferença entre um tempo que é só meu, um tempo que está dentro, sem lua ou sol que delimite, que é quem sou e que acabará comigo parece exemplificar o que Hall define como sendo o tempo individual. É quase como se houvesse marcada aqui a distinção entre o tempo partilhado, vivido e um outro tempo que é sentido, que faz sentido, que é o que sou no mundo e não necessariamente o que acredito e sigo. No entanto, essa distinção não significa que os tipos de tempo sejam estanques. Hall (1996, p. 30) deixa claro que “o meio e os factores fisiológicos contribuem também para explicar as consideráveis variações entre os diversos modos de percepção do tempo”. Ou seja, embora o tempo individual esteja circunscrito à subjetividade, a relação de que já falei aqui entre o coletivo e o indivíduo permanece em jogo, mesmo nesse tipo de tempo.

O sexto tempo de que fala Hall é o tempo biológico, um tempo de longa duração que marca o ritmo do mundo e independe do homem. Segundo o autor, estão inclusos nesse tipo, dentre outros, movimentos como a alternância do dia e da noite, os fluxos e refluxos das marés e a alternância das estações, da temperatura. Esses movimentos forneceram os primeiros e principais dados para a evolução das diferentes formas de vida existentes no planeta, evolução que não seria possível se o mundo não fosse marcado por ritmos e tempos específicos.

O autor explica que esse tempo foi ponto de partida para o desenvolvimento da vida, pois forneceu elementos rítmicos indispensáveis para a estruturação dos seres vivos. Dessa forma, os ciclos naturais exteriores passaram a ser introjetados, se inscrevendo no interior dos seres e funcionando como organizadores da vida na Terra. Segundo Hall (1996, p. 28), sem a “interferência com os elementos exteriores, estes ciclos biológicos permanecem geralmente harmonizados com os ritmos naturais e os ciclos próprios ao meio que rodeia os organismos vivos”.

Entendo, a partir da leitura de Hall, que esse tempo está presente em nossas vidas em especial no modo como nosso corpo existe na natureza, como parte dela. Os ritmos externos influenciam praticamente todas as nossas atividades corpóreas que vão se regulando de acordo com acontecimentos exteriores. Nesse sentido, “dormir, comer, acasalar, recolher forragens, caçar, brincar, aprender, nascer e mesmo morrer” (HALL, 1996, p. 28) são atividades biologicamente inscritas em nossos corpos, em nosso interior, mas são atividades que se regularam de acordo com os ritmos externos, na longa trajetória que marca a história da humanidade na Terra.

Em 1729, o astrônomo francês Jean-Jacques De Mairan, que mantinha um vaso com a planta *Mimosa pudica* ou *sensitiva*, ao lado de sua luneta, observou que, ao contrário do que se pensava, as folhas da planta não se recolhiam apenas quando tocadas, mas também durante à noite, voltando a abrir naturalmente assim que o dia clareava.⁴²

⁴² SILVEIRA, Evanildo da. “Engrenagens do tempo: biólogos do Brasil e da Inglaterra detalham a composição e o funcionamento do relógio biológico das plantas”. In: FAPESP, *Revista Pesquisa*. 2008. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2008/10/01/engrenagens-do-tempo/>>. Acesso em: 13 out. 2015.

Figura 5 – *Mimosa pudica*

Fonte: <<http://www.jardiland.pt/conselhos/mimosa-pudica-nao-me-toques/>>.

Segundo Silveira (2008), em artigo sobre o funcionamento do relógio biológico das plantas, por curiosidade, De Mairan colocou a planta em um baú que guardou em um porão escuro. A planta, ainda assim, continuava abrindo e fechando suas folhas, quase como se “preservasse uma memória da duração do dia e da noite”. Mais de um século depois, Wilhelm Pfeffer concluiria que os movimentos da *Mimosa pudica* tinham raízes num mecanismo interno que pode ajudar a compreender nossa relação com esse tempo biológico de que nos fala Hall, um mecanismo que hoje conhecemos pelo nome de *relógio biológico*, ou seja, “um conjunto de genes, proteínas e outras moléculas que regula o ritmo de fenômenos físicos e químicos [...] e os mantém em sincronia com mudanças no ambiente”.

Embora as ideias sobre os relógios biológicos remontem ao século XVIII, somente em meados do século XX é que surge uma disciplina que, reconhecidamente, se detém a essa investigação dos fenômenos biológicos de seres vivos relacionados aos ritmos correspondentes, temporalmente, aos ciclos ambientais, a Cronobiologia. Pesquisando sobre esse campo, encontrei no site do Grupo Multidisciplinar de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos (GMDRB),⁴³ filiado institucionalmente à Universidade de São Paulo, informações que ajudam a, novamente, transcender um pouco o que nos propõe Hall (1996) e pensar esse tempo em outros termos.

De acordo com Luciana Mello e Cláudia Moreno (s.d.), do GMDRB, nosso organismo tende a sincronizar os relógios biológicos, no caso de mudanças de fuso horário ou mesmo quando alteramos nossa hora para o horário de verão, por exemplo. Ainda que cada organismo tenha uma velocidade específica de ajuste para que essa adaptação aconteça e que,

⁴³ Grupo Multidisciplinar de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. Disponível em: <<http://www.temponavida.com/gmdrb/gmdrb/Bem-vindos.html>>. Acesso em: 13 out. 2015.

durante essa fase, ocorra uma *desordem temporal interna*, que pode durar dias ou semanas para passar, cada organismo procura restabelecer a *ordem temporal interna*.⁴⁴

As autoras citam, inclusive, um estudo realizado no Canadá apontando que, durante a primeira semana após a alteração do horário de verão, houve no país um aumento de 7% no número de acidentes de trânsito, o que indica possíveis efeitos desse estado de *desordem temporal interna*. Para além disso, de acordo com a bióloga Verónica Valentinuzzi,⁴⁵ outros estudos da Cronobiologia apontam que as desorganizações temporais na vida cotidiana, tais como “trabalhos em turnos alternados, o jet lag provocado por voos transmeridionais, trabalho que avança pela noite”, são responsáveis por desencadear, a longo prazo, efeitos que têm relação com um aumento da incidência de doenças gástricas, cardíacas, metabólicas, bem como a piora do desempenho em tarefas cognitivas e físicas, a maior propensão a acidentes e a diminuição da longevidade.

Outro exemplo dessa sincronização, própria do relógio biológico, é o encontro entre salmões e ursos que ocorre todos os anos nos rios do Canadá e do Alasca.

Figura 6 – Ursos e salmões se encontram no Alasca



Fonte: <<http://www.dailymail.co.uk/news/article-1300886/If-woods--Spectators-watch-just-10-metres-away-20-Brown-Bears-gather-annual-salmon-feast.html>>.

O salmão é um peixe que vive em rios e lagos de água doce, seguindo em direção ao mar ao atingir a maturidade – o que, em si, já ilustra muito do que é o tempo biológico. Sua particularidade, no entanto, reside no fato de que, em determinada época do ano, ele retorna

⁴⁴ MELLO, Luciana; MORENO, Cláudia. “Horário de verão: o que é”. Grupo Multidisciplinar de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. Disponível em: <http://www.temponavida.com/gmdrb/acessorios/Horario_de_Verao.html>. Acesso em: 13 out. 2015.

⁴⁵ Em entrevista concedida a Marcos Gomes: GOMES, Marcos. “Cronobiologia – Os ritmos da vida”. In: *Revista Educação*. Entrevistas. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/cronobiologia-os-ritmos-da-vida-241624-1.asp>>. Acesso em: 13 out. 2015.

ao rio onde nasceu para desovar, evento que assinala a morte de muitos deles, devido ao grande esforço que fazem para chegar até lá, afinal são cerca de 1.600 quilômetros nadando contra a correnteza. Após a desova, os salmões que sobrevivem, retornam ao oceano depois de um período de descanso no estuário do rio. No próximo ano, farão tudo novamente.⁴⁶

O que desperta o salmão nessa época do ano para desovar parece ser o mesmo que desperta os ursos da América do Norte, que dão início à sua temporada de pesca – justamente no mesmo período em que os salmões estão desovando, o que torna os rios do Canadá e do Alasca verdadeiros cenários de uma sincronização que, se é feliz para os ursos, não o é para os já tão sofridos salmões. Parece que os ursos conseguiram sincronizar seu relógio biológico com o dos salmões.

Embora Hall (1996) afirme que o tempo biológico pertence aos tempos de grupo, talvez porque a matriz de sincronização é a mesma, como os ritmos da natureza, por exemplo, e também devido ao fato de que essa sincronização ocorre em absolutamente todas as espécies vivas – ou seja, todos temos ritmos, basta pensar, por exemplo, nos ciclos menstruais das mulheres –, entendo que esse tempo é também individual, na medida em que a sincronização, se ocorre para todos, ocorre em velocidades específicas – e aqui o exemplo dos ciclos menstruais também auxilia a compreensão, já que se ocorre para todas as mulheres, ocorre em ritmos singulares –, que respeitam a subjetividade de cada organismo. Portanto, embora não discorde da dimensão coletiva desse tempo, percebo que ele possui também uma dimensão individual que não se pode deixar de considerar – e nem acho que Hall a desconsidere, já que salienta a todo momento que as categorias da *mandala* são flexíveis.

Esse tempo não apareceu de forma enfática na pesquisa que fiz com as crianças, embora quando perguntadas sobre como o tempo nos marca, elas tenham dado respostas que assinalam as mudanças pelas quais nosso corpo e nosso organismo passam à medida em que vamos nos desenvolvendo,

Caroline: A gente ficou falando como é que a gente ia marcar o tempo, mas como é que o tempo marca a gente?

[...]

Victor Hugo: Dente de leite.

Caroline: O que que acontece com o dente quando a gente é criança?

[Algumas crianças respondem ao mesmo tempo, “cai”]

Bernardo: Cai e nasce.

*

Bernardo: Corpo também... voz... Porque quando você amadurece, pros homens, a voz fica mais grossa...

⁴⁶ ROCHA, Juliana. “Nadando contra a correnteza”. In: FIOCRUZ. Invivo. Disponível em: <<http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=772&sid=2>>. Acesso em: 13 out. 2015.

*

Bernardo: Vai ficando mais branco o cabelo e cheio de espinhas.
Cadu: Espinhas!

Penso que a noção de um tempo biológico pode estar inscrita aqui, especialmente nas falas que trazem os “dentes que caem, vozes que mudam e as espinhas que aparecem na adolescência”, pois deve-se levar em consideração, ao falar do tempo biológico, não apenas os ritmos que se sincronizam em um prazo relativamente curto e que são mais perceptíveis, como é o caso das mudanças de horário trazidas aqui, por exemplo, mas também aqueles ritmos que passaram por uma longa trajetória de sincronização, desde que os “primeiros mamíferos se diferenciaram dos répteis” (HALL , 1996, p. 29), como é o caso do sistema glandular que, em determinado momento, começa a liberar hormônios que até então não produzia, assinalando o início de ciclos novos em que *espinhas* podem começar a brotar e *voces* a mudar.

O sétimo tipo de tempo que Hall apresenta é o tempo físico, o tempo que se percebe a partir da observação da alternância dos movimentos do universo, de maneira geral. Falar desse tipo de tempo é, para mim, um desafio, pois toda a minha experiência com o campo da Física, enquanto disciplina, não se desenrolou da melhor forma. Certamente, a análise feita aqui não se propõe a dar conta das muitas discussões existentes no campo sobre o tempo. Tentarei, nessa altura do texto, expor a maneira como entendi esse tipo de tempo a partir das leituras que busquei – que, na verdade, é o que tenho feito em relação a todos os outros tipos de tempo, até então.

Ferrer e Zanetic (2002), em análise do tema do tempo no campo da Física, destacam que, na Física clássica, “encontramos Galileu (1564-1642) rompendo com a física aristotélica, ao incorporar definitivamente o tempo como protagonista no estudo – agora matematizado – do movimento, abrindo o caminho para o espaço e o tempo newtonianos”. A partir daí, Marcelo Gleiser (2008), em artigo sobre as concepções de tempo, afirma que passam a existir duas noções: a newtoniana e a relativística. A primeira se relaciona à noção de um tempo absoluto que flui inexoravelmente, sem relação com coisas externas e que mantém o mesmo ritmo para todos, movendo-se do passado em direção ao futuro. É, portanto, o tempo que percebemos pelas mudanças à nossa volta e que tentamos medir, com o auxílio de diferentes instrumentos, a partir da observação do intervalo existente entre um evento e outro.

A segunda noção, a relativística, transcende a newtoniana na medida em que prova que a passagem do tempo não é a mesma para todos, mas que depende de quem o mede,

Duas pessoas, uma na calçada e outra num carro, têm relógios idênticos, que foram ajustados quando o carro estava em repouso. Quando o carro passa pela pessoa na calçada, ela olha para o relógio dentro dele e percebe que o intervalo entre um tique e um toque é mais longo: o tempo passa mais devagar para relógios em movimento (GLEISER, 2008).

Essa é a teoria da dilatação temporal de Einstein que insere a ideia da maleabilidade na noção de tempo. Novello (2012),⁴⁷ no entanto, refletindo sobre as diferenças entre as noções absolutas e relativas, chama atenção para o fato de que Einstein não foi o único, nem o primeiro, crítico da noção de tempo da física newtoniana, ponderando que houve um conjunto de pensadores, do qual fazem parte, dentre outros, Leibniz, Mach, Lorentz, Fitzgerald e Minkowski, que lançou críticas às concepções de Newton. De qualquer forma, a questão da relatividade ganha contornos novos com Einstein e traz consigo a ideia de que o relógio pode bater em compassos diferentes, dependendo do seu movimento. Não percebemos isso em nossa vida cotidiana, explica Novello (2012), devido “ao fato de que esses movimentos precisam ser extremamente elevados para que sejam sentidas mudanças no ‘tic-tac’ dos relógios”. Ou seja, as velocidades dos observadores que carregam os relógios precisariam alcançar à velocidade da luz para se deixar perceber.⁴⁸

Ainda nesse sentido, penso que um exercício de imaginação pode nos ajudar a compreender essa lógica. Levando em consideração que a luz viaja a 299.792.458 metros por segundo⁴⁹ e que, para haver refração imagética, é preciso que a luz encontre seu alvo e volte ao olho do observador, já transformada por aquilo que foi visto, isso significa que – e aqui entra a dose de imaginação do leitor –, se um extraterrestre de um planeta situado a 100 milhões de anos-luz da Terra, tivesse um exímio telescópio, capaz de ver a superfície do nosso planeta, ao apontar o telescópio ele veria... dinossauros!

Pode parecer confuso, mas nosso ET veria hoje, com seu telescópio, o planeta Terra como existiu há 100 milhões de anos. Esse exemplo me ajuda a pensar a indissociabilidade

⁴⁷ NOVELLO, Mario. "A construção do tempo: Tempo absoluto, tempo relativo, tempo inexistente". In: *Cosmos e Contexto*. n.8. Jul. 2012. Disponível em: <<http://www.cosmosecontexto.org.br/?p=1515>>. Acesso em: 14 out. 2015.

⁴⁸ É necessário ponderar que Einstein prova a maleabilidade do tempo não apenas em relação à velocidade, mas também à gravidade, que influencia a percepção temporal, de modo *que*, segundo Novello (2012), *um relógio na superfície do Sol (se funcionasse) bateria mais devagar. Num buraco negro, ele pararia!*.

⁴⁹ SANTOS, Jonas Floriano Gomes dos. "Velocidade da Luz". In: INAPE. *Física: Conceito e história*. 12 de março de 2011. Disponível em: <<http://www.inape.org.br/colunas/fisica-conceito-historia/velocidade-luz>>. Acesso em: 14 out. 2015.

entre tempo e espaço, presente na teoria da relatividade,⁵⁰ pois esclarece que, ao viajar no espaço, a luz viaja também no tempo. Nesse sentido, invertendo um pouco as coisas, isso significa que, cada vez que olhamos para o céu e vemos uma estrela, seja a olho nu ou através de um telescópio, estamos olhando para os reflexos desse corpo celeste, ou seja, para seu passado – que é inseparável do presente, como o tempo e o espaço.

Essa indissociabilidade é expressa por Einstein no conceito de espaço-tempo, que transforma o tempo, de um conceito abstrato – já que, na física newtoniana, ele funcionava como uma estrutura estática, de conteúdo formal absoluto –, em uma formulação, uma substância relativa a quem observa. Essa nova noção estabelece que medidas de tempo e espaço não podem ser consideradas de forma independente (FERRER; ZANETIC, 2002), mas no entrecruzamento que assinala a ideia da combinação do espaço-tempo.

Essa concepção apareceu, nos diálogos com as crianças da pesquisa, quando puxei a discussão sobre a diferença da medida de um dia na Terra e em Mercúrio. No campo, disse para elas que um dia em Mercúrio leva 58 dias e meio, quase dois meses, para passar, levando em consideração os parâmetros de medida que conhecemos. Na ocasião, Victor Hugo disparou: “Eu sei que quando você vai pro espaço, você perde a noção do tempo”. Embora eu só tenha ouvido essa fala no momento da transcrição, o que significa que não pude provocar reflexões a partir dela no encontro, junto com as crianças, entendo que sua enunciação assinala que essas crianças estão atentas às noções mais complexas que construímos enquanto sociedade, como a teoria da relatividade, expressa nas palavras de Victor.

O oitavo e último tipo de tempo que Hall (1996) traz em sua *mandala* é o tempo metafísico que ele explica como sendo o das experiências suprassensíveis, que provocam distorções temporais. Esse tempo tem por característica o fato de que não se pode prova-lo, já que ele pertence ao ocultismo. Hall, seguindo a reiterada orientação que faz ao longo de toda a sua obra, afirma que o fato de não se poder provar esse tempo, não significa que ele não exista, uma vez que uma lógica temporal não deve ser aplicada a um tipo de tempo que não seja o seu próprio. Nesse sentido, a realidade desse tempo não pode se dar a partir da aplicação de um padrão advindo, por exemplo, do tempo físico ou do tempo profano. A realidade do tempo metafísico está em que as pessoas que passam por experiências suprassensíveis acreditam nelas e fazem delas uma verdade em suas vidas. Assim, se para quem vive alguma experiência desse tipo, ela é íntima e pessoal, historicamente falando, essa

⁵⁰ E também na noção que constitui o conceito bakhtiniano de cronotopo, que detalho no tópico 1.4. *Cronotopos da pesquisa: Tempos, espaços e sujeitos nos encontros*, na pg. 41.

dimensão se faz presente na vida do ser humano desde que ele surgiu sobre a Terra e se desenvolveu.

Buscando tornar o tempo metafísico mais próximo da realidade do leitor, Hall (1996, p. 34) confessa, “a maior parte de nós tem por vezes a impressão de <<déjà vu>>, que eu não sou capaz de explicar”. A dificuldade que temos de situar um evento desses no espaço-tempo não pode servir como justificativa para negarmos sua existência e sua realidade em nossas vidas. Para o autor, o fato de, ao redor do mundo, haver registros de experiências extraordinárias e, aparentemente, inexplicáveis atesta que esse é um tempo importante para a humanidade e que ele tem que ser considerado enquanto parte, que é, da realidade humana. Hall (1996, p. 34) se posiciona, “recuso, pela minha parte ignorá-las pura e simplesmente só porque não correspondem aos nossos próprios paradigmas”.

Do lugar que ocupo no mundo e na pesquisa com as crianças, concordo com Hall quanto à importância desse tempo, que ele destaca como sendo cultural, mas confesso não ter encontrado qualquer vestígio, nas falas das crianças, que me remetesse a ele. Assim, destaco que esse foi um tipo de tempo que pareceu estar ausente dos encontros que constituem esse meu estudo.

Estética e operacionalmente, o autor distribui esses tipos de tempo por pares, que se formam tanto de acordo com sua funcionalidade, que parece se estabelecer a partir da complementariedade, quanto em relação ao que têm, especificamente, em comum. No caso dos pares que se relacionam pela funcionalidade, temos: 1) tempo sagrado e tempo profano; 2) microtempo e sincronia; 3) tempo individual e tempo biológico; 4) tempo físico e tempo metafísico. No caso dos pares que se formam pelas semelhanças, Hall estabelece quatro categorias: 1) de grupo (tempo sagrado e tempo biológico); 2) individual (tempo profano e tempo individual); 3) cultural (microtempo e tempo metafísico); 4) físico (sincronia e tempo físico).

Confesso que não compreendo bem essa segunda categorização feita por Hall e, ao longo da apresentação de cada tipo de tempo, esclareci as questões das quais discordo, expondo um pouco do que, com ressalvas, consigo pensar a partir da leitura proposta em sua *mandala*. Hall (1996, p. 226) explica que esses eixos devem ser considerados “de baixo à esquerda para o alto à direita, e do alto à esquerda para baixo à direita”. Essa divisão me soa um pouco confusa, mas entendo que o destaque conferido por Hall quanto à flexibilidade das divisões e relações possíveis entre os tipos de tempo seja suficiente para compreender que os laços existentes entre o que, espacialmente, o autor representa na *mandala* transcendem aqueles expostos.

Há, ainda, uma outra divisão que o autor faz em relação ao tempo: 1) explícito e técnico (tempo individual, tempo biológico, tempo físico e tempo metafísico); 2) relacionado à situação, ao contexto (tempo sagrado, tempo profano, microtempo e sincronia). Aqui também interpreto de forma diferente, pois entendo, por exemplo, que o tempo metafísico, relacionado às experiências suprassensíveis de distorções temporais, seja um tempo relacionado à situação, ainda que não dependa da riqueza de um contexto, em termos de reconhecimento social ou cultural, mas que abarca uma série de acontecimentos que fazem sentido a quem os vive.

Ainda que haja ressalvas, do meu ponto de vista, ao modo como Hall traça as relações entre os diferentes tipos de tempo que elenca em sua *mandala* – o que pode ser fruto também da tradução feita, que nem sempre conserva a capacidade explicativa inscrita na língua original –, o que me interessou nessa exposição foi a divisão que ele fez entre diferentes tipos de tempo que, é claro, não pretende dar conta de todas as formas de tempo que se pode elaborar teoricamente. De todo modo, entendo que essa arrumação me ajudou na apresentação, e mesmo no entendimento, do tempo enquanto tema de análise. Além disso, a compreensão de que esses tipos de Hall se relacionam de forma não-linear me basta para assinalar a flexibilidade e as inúmeras possibilidades de vínculos existente entre eles, ainda que suas relações possam ser contraditórias.

Há, no entanto, um outro tipo de tempo sobre o qual ainda não falei aqui e que Hall insere no centro de sua *mandala*: o metatempo. Essa categoria de Hall (1996, p. 37) é composta pela produção de teorias sobre o tempo, ou seja, nela se situa “tudo aquilo que os filósofos, os antropólogos, os psicólogos e outros disseram e escreveram a propósito do tempo: as inúmeras teorias, discussões e considerações sobre a natureza do tempo”. É sobre esse tempo que falarei a seguir.

2.2 Metatempo

Abarcando o conjunto da produção teórica sobre o tempo, Hall (1996) destaca, quanto a esse tipo, que a confusão ou falta de coerência presentes em muitas dessas teorias se deve à tentativa, a que já me referi, de compreender um tipo de tempo, por exemplo, o metafísico, a partir das características ou dos pressupostos que embasam outro tipo, por exemplo, o físico. O autor enfatiza a necessidade de flexionar as teorias de acordo com as singularidades que

cada tipo de tempo apresenta, ou seja, é necessário pensar determinado tempo dentro de sua própria lógica, sem transpor valores específicos de um a outro, já que cada qual possui sua própria especificidade.

Entendo que minha pesquisa se enquadra nesse tipo, pois tento, por meio dela, construir conhecimento sobre o tempo, no caso, a partir do que me suscitam os encontros e conversas com as crianças. Para além disso, o que veremos a seguir é uma revisão quanto a este metatempo, respeitando às teorizações que fizeram mais sentido para mim durante essa trajetória. Devo deixar claro que tenho consciência da amplitude de meu tema e que, devido a isso, seria irreal a tarefa de conhecer tudo o que já se produziu a respeito de tempo e de concepções de tempo. No entanto, penso que não posso me furtar ao exercício de passear por algumas das formulações já reconhecidas, social e academicamente, que me ajudam não só a conhecer a história do meu tema, mas também a problematizar as questões específicas sobre ele. Essa análise perpassa todo o meu texto, se não por meio de citações, certamente no que se refere à construção das reflexões que vou desenvolvendo – até este ponto e também daqui em diante.

A minha intenção para essa exposição é construir uma análise que não seja pautada na cronologia da construção das teorias sobre o tempo. Fiz questão de optar por uma narrativa não-linear na tentativa de reafirmar que a cronologia não é a única forma de compreender o tempo, e nem a história sobre as concepções de tempo. Além disso, num mundo regido à melodia de um tempo muitas vezes homogêneo, entendo que o posicionamento por uma análise não-cronológica é um posicionamento político que visa chamar atenção a outras estéticas que se fazem possíveis em trabalhos que versam sobre o metatempo.

A arrumação não-linear não pressupõe, no entanto, que a apresentação seja construída de forma menos conflituosa, pois implica pensar a lógica com a qual as visões de tempo serão dispostas. Que autor apresentar primeiro? Que embate expor na tessitura dos pensares? Por que deixar um ou outro autor de fora? Que critérios usar na apresentação das diferentes visões de tempo? O que entra na análise, quando e por que? Enfim, questões como essas, quando se foge à organização cronológica, passam a demandar escolha e posicionamento autorais que cobram maior destaque no texto, o que significa dizer que a estética escolhida exige, a todo momento, que se apresente a ética que a pauta.⁵¹

⁵¹ Esse entrelaçamento está presente mesmo nas análises organizadas de forma linear. No entanto, quando se abre mão dessa linearidade, é necessário apresentar sobre que chão se assentam as argumentações desenvolvidas, até mesmo porque, como gênero discursivo, a escrita demanda certa linearidade na medida em que é necessário que algo seja dito antes para que o que vem depois seja compreendido. Isso significa pensar

Os autores que entrarão em minha análise, nessa altura do texto, são: Heráclito, Platão, Aristóteles, Agostinho e Bergson. Em diálogo com eles, trago também quatro tipos de tempo encontrados nas conversas com as crianças: movimento e mudança, lugar da alma na relação com o tempo, percepção de duração e o *ser* do tempo. Essa não se trata de uma tentativa de classificar o que disseram as crianças, mas sim de aproximar a fala infantil de uma significação do tempo e do mundo social às falas desses filósofos, chamando atenção ao fato de que as crianças também pensam essas questões, ainda que suas elaborações se diferenciem daquelas engendradas por teóricos com anos de estudos. Isso significa reafirmar que cada pessoa fala do lugar social que ocupa e embora uma criança possa elaborar em uma frase o que um teórico elabora em *tantas* páginas, a percepção envolvida nessas criações pode dialogar.

2.2.1 Movimento e mudança

Os primeiros registros que nos chegam sobre uma reflexão mais sistematizada quanto ao tempo remontam à Grécia Antiga e revelam percepções que aliam tempo à ideia de movimento, mudança. Ideia que esteve presente nas falas das crianças com quem conversei na pesquisa,

Caroline: Me responde o que vier na sua cabeça... que que é tempo pra você? Se você pensa no tempo, qual é a primeira coisa que vem na sua cabeça?

Ryan: Vento.

Caroline: Vento? É? Por que você acha que o tempo é vento?

Ryan: Porque o vento passa.

Caroline: Ah é? E o tempo passa também?

[Ryan acena positivamente com a cabeça]

Caroline: Legal! Você acha que o tempo só passa ou ele fica, em algum momento?

Você acha que ele para?

Ryan: Não.

Caroline: Não? Ele passa o tempo todo?

Ryan: Aham [positivamente]

Ryan traz, em sua resposta, a percepção de um tempo como eterno movimento, um tempo cuja parada parece não condizer com o caráter dinâmico. A observação às mudanças, aos movimentos, está na base das primeiras reflexões sobre o tempo. Essa discussão é clara na

que é possível organizar certa discussão em pressupostos que extrapolem a linearidade, mas a apresentação dessa discussão em forma de texto escrito cobra a existência de certo encadeamento.

análise de Platão e Aristóteles. Se Platão concebe o tempo como “a imagem móvel da eternidade”, Aristóteles afirma que, na verdade, o tempo é a “duração de todo e qualquer movimento” (SCHÖPKE, 2009, p. 102).

O que os diferencia, quanto a essa concepção de entrelaçamento entre tempo e movimento é que, para Platão, o movimento se refere às esferas celestes, uma vez que “Deus fez tal imagem eterna, mas em movimento de acordo com números – evidenciados e expressados pelo incorruptível e eterno movimento circular dos céus” (MOURA, 2007), enquanto que, para Aristóteles, o movimento se relaciona às mudanças que são perceptíveis no mundo sensível, de maneira geral, já que nessa ideia de movimento cabe o deslocamento e também o “crescimento, e mesmo o nascer e o morrer de um organismo” (PUENTE, 2014, p. 24). Movimento e mudança.

A percepção que Platão tem do mundo nos ajuda a compreender melhor o que se diferencia entre suas ideias de tempo e as de Aristóteles. Segundo a filósofa Regina Schöpke (2009, p. 94), para Platão, há uma cisão entre o mundo sensível, “efêmero, transitório, um perpétuo vir-a-ser”, marcado pela transformação e a eternidade pura, onde o tempo não passa, não existe mudança e as coisas *são*, aqui e agora, o que as torna apreensíveis pela razão. Nessa segunda categoria se encontram deus e as ideias, o que é interessante para perceber que deus está, nesse sentido, fora do tempo. O universo e o tempo seriam, então, criações de deus diante do caos do mundo. Nas palavras de Platão (1981, p. 92),

Ora, quando o Pai que o engendrou compreendeu que se movia e vivia, esse Mundo, imagem nascida dos deuses eternos, rejubilou-se e, em sua alegria, refletiu sobre os meios de torna-lo ainda mais semelhante a seu modelo. E assim como esse modelo resulta ser uma alma imortal, esforçou-se, na medida de seu poder, tornar imortal igualmente a esse todo. Ora, é a substância da alma-modelo que era eterna, como vimos, e essa eternidade, adaptá-la inteiramente a um Mundo engendrado, era impossível. Por isso, seu autor preocupou-se em fabricar uma certa imitação móvel da eternidade, e, organizando todo o Céu, fez, da eternidade uma e imóvel, esta imagem eterna que progride segundo a lei dos números, isso a que chamamos de Tempo.

Se, por um lado, o espaço seria base de toda a matéria, possuindo existência em si, o tempo, enquanto “imagem móvel da eternidade”, teria sido criado com o próprio universo e o movimento, unindo, portanto, o mundo criado, mutável e efêmero, ao seu modelo, a eternidade. Para o historiador e filósofo José Carlos Reis (1994, p. 18), o tempo, em Platão, “imita a eternidade descrevendo ciclos no ritmo do número” – guardado pelo céu, percepção que, de acordo com Schöpke (2009), será adotada por Agostinho, posteriormente.

Na concepção platônica de mundos cindidos, o tempo se relaciona ao mundo sensível, “ao mundo dos corpos, pois apenas esses mudam, sofrem alterações” (SCHÖPKE, 2009, p. 92). O tempo é uma imagem que imita a permanência da eternidade. De acordo com Reis (1994, p. 19), às questões que se colocavam sobre o tempo, Platão respondia,

Ele é objetivo, é a articulação dos movimentos dos planetas, medidos pelo sol; é único e finito, pois criado. Mas, como imitador do modelo, tende à eterna duração. Ele não tem direção determinada só existe em relação à eternidade e, ao mesmo tempo, opõe-se a ela. Essa é identidade, eterna presença; ele é diferença constante, ausência da Presença.

A noção de que o eterno é imutável, perene, e o temporal é o que se move, o que é efêmero, muda e se transforma, segundo Schöpke (2009), nasce com Platão e influencia a filosofia posterior.

Aristóteles, em suas reflexões, “topa com o paradoxo de um tempo que não é o movimento e do qual o movimento é uma das condições” (DOSSE, 2012, p. 148). Embora o movimento não coincida com o tempo, é necessário destacar que, para o filósofo, há certa dependência recíproca entre eles. Essa dependência é expressa por ele a partir da ideia de que “não apenas medimos o movimento pelo tempo, mas também o tempo pelo movimento, porque eles se definem um ao outro. O tempo marca o movimento, visto que é seu número, e o movimento marca o tempo” (ARISTÓTELES apud WHITROW, 1993, p. 57). Entendendo que há apenas um mundo, sem a divisão que Platão propõe, e que o conhecimento advém da sensibilidade, Aristóteles (apud SCHÖPKE, 2009, p. 102) desenvolve, portanto, a ideia de que “o tempo é o número do movimento, segundo o antes e o depois”, isto é, o que se pode mensurar do movimento que marca a mudança de um fenômeno ou acontecimento.⁵² Schöpke (2009) pondera que, para Aristóteles, não se trata, pois, de um movimento qualquer, mas de um movimento contínuo, o movimento do próprio *devenir*.

Na pesquisa com as crianças, se o movimento aparece claramente na fala sobre o vento, que para Ryan passa sem parar, a mudança se expressa nos modos como, para elas, o tempo nos marca, atestando sua passagem,

Caroline: Ó, tenho uma outra pergunta. A gente ficou falando como é que a gente ia marcar o tempo, mas como é que o tempo marca a gente?
[Silêncio]
Caroline: Tipo assim, eu pareço com uma criança de 5 anos?
[Todos dizem “não”]

⁵² É importante destacar que *antes e depois*, nesse caso, se referem a fases do movimento e não à dimensão cronológica dos acontecimentos.

Bernardo: Não, eu sou mais bonito!
 Caroline: Então, como é que o tempo me marcou pra não parecer que eu tenho 5 anos? Pra parecer que tenho 26?
 Bernardo: Altura... Altura...
 Caroline: Que mais?
 Bernardo: Voz... Rosto...
 [...]
 Clara: Você cresceu!
 Cadu: Peso.
 Bernardo: Postura...
 [...]
 João Vitor: O pé.
 Ryan: O pé!
 Bernardo: O pé cresce... A estrutura do corpo... Cresce...
 Cadu: Dentes.
 [...]
 Bernardo: Vai ficando mais branco o cabelo e cheio de espinhas.

O movimento, as mudanças, os deslocamentos e a dinâmica foram protagonistas nas falas das crianças, apontados como indícios do tempo perceptíveis nos nossos corpos, aquilo que ele deixa inscrito em nós e que atesta nossa transformação. Aqui, a relação com Aristóteles se evidencia na percepção do tempo que a tudo toca, seguindo seu fluxo de mudanças e movimentos. Nesse sentido, Pedro Paulo Monteiro (2011, p. 35), fisioterapeuta especializado em Gerontologia, afirma que o envelhecimento nada mais é que “o movimento de passagem de uma etapa a outra”, ou seja, envelhecer é um processo constituído pelos deslocamentos que fazemos ao longo da vida. É a partir desse ponto de vista que, para ele, o tempo “não passa, somos nós a passar em nosso próprio tempo”.

2.2.2 A alma e o tempo

A percepção sobre o tempo, aquilo que se apreende e se organiza sobre ele a partir de nosso olhar, é o alicerce da visão aristotélica de tempo. Sendo dependente do movimento, do deslocamento e da mudança, que atestam sua existência, o tempo, como Aristóteles o formula, depende também de uma alma, uma consciência, que, ao perceber a mudança, lhe numere e lhe meça. Para Reis (1994), a questão da alma tem *lugar* central para se compreender as construções filosóficas quanto ao tempo. De acordo com o autor, dependendo do lugar ocupado pela alma na relação com o tempo, têm-se uma interpretação objetivista ou uma

interpretação subjetivista,⁵³ perspectivas cuja distinção, a partir da modernidade, toma as discussões sobre o tempo, segundo o filósofo Fernando Rey Puente (2010).

Em Aristóteles, se o movimento não depende, necessariamente, da alma, existindo fora dela, o tempo, por sua vez, como percepção, como o que é *numerável*, só pode existir a partir dela. É nesse sentido que, conforme Schöpke (2009), o filósofo compreende que o tempo não passa e nem é *um ser em si*, pois pertence à estrutura do mundo e à natureza das coisas. Assim, embora a determinação do tempo dependa dessa alma, sua existência é atributo do movimento, que está na natureza, que age sobre todas as coisas e que permanece numerável, mesmo que não haja quem o numere. “O movimento não necessita da alma para existir, e basta para fazer o tempo existir” (ARISTÓTELES apud COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 29).

A concepção de um tempo que existe independente do homem, mas que dele depende para ser mensurado, para tornar-se perspectiva, também aparece nos diálogos com as crianças,

Caroline: Agora assim, se vocês perceberem, nenhum dos relógios [expostos sobre uma mesa] tá com a hora certa, desses daqui. Nenhum...
 [As crianças olham atentamente cada relógio]
 Caroline: Tá vendo? Tipo, aqui tá 6 e meia, aqui tá 2 e pouca...
 Ryan: 3 e 26 aquele.
 Caroline: Pois é, nenhum deles tá com a hora certa. Esse aqui tá 3 e pouca...
 Bernardo: E são que horas?
 Vitor Hugo: 4 e 19.
 Caroline: Então, a minha pergunta é a seguinte, e se o relógio parasse?
 Bernardo: A gente... a gente...
 Caroline: Como é que a gente ia marcar o tempo?
 Marcos: Pela água... aquele negócio de água.
 Bernardo: Com relógio solar.
 Cadu: Pelo relógio de água, da garrafa.
 Caroline: Pelo relógio de água, da garrafa?
 Cadu: É!
 Bernardo: Pelo sol.
 Caroline: Pelo sol...
 Bernardo: Pelo sol, pra saber a hora, pela pedra depois...
 Vitor Hugo: Pela pedra?

As crianças deixam claro que, ainda que o relógio pare, ou seja, ainda que a alma não esteja numerando o tempo por meio desse instrumento, ele continua existindo, e permanece *numerável*, isto é, em movimento, passível de ser contado.⁵⁴ A diferenciação que as crianças

⁵³ Inserida nessa lógica, se dá também uma sutil diferença entre os termos *movimento*, que na perspectiva objetivista – inaugurada por Platão – designa, na natureza, a reversibilidade e possibilidade de quantificação dos movimentos; e *mudança*, que na perspectiva subjetivista se refere às mudanças qualitativas da alma, mudanças irreversíveis (REIS, 1994, p. 16).

⁵⁴ E aqui a observação da natureza (lua, sol, estrelas) ganha lugar, pois as crianças são categóricas em indicá-la como caminho para a contagem do tempo, na ausência do relógio.

fazem entre o tempo e o relógio é importante porque, na primeira vez em que perguntei *o que é tempo?*, a maioria fez a relação imediata entre os dois, afirmando, inclusive, que um *constituía* o outro. No entanto, ao serem provocadas a pensar a inexistência do instrumento de medida, elas ponderam que, na realidade, um não *é* o outro, ainda que a relação que mantenham seja de entrelaçamento,

Caroline: E aí? Imagina assim, tipo, pô, a gente tá perdido, a gente tá num mundo, sei lá, de sombras...

Vitor Hugo: Uma bussola?

Caroline: Não existe sol, não existe relógio... e agora? Você tá num mundo de sombras...

[...]

Cadu: Cria um relógio.

Ryan: Cria um relógio digital.

Bernardo: Cria um relógio! Ué, vai aprimorando as técnicas.

Cadu: É só ter inteligência.

Vitor Hugo: Aí você vai aprimorando seu relógio.

Caroline: É, só ter inteligência! Pra marcar o tempo.

[...]

Bernardo: A minha ideia é, fazer um relógio, fazer um relógio provisório... tu só vai precisar...

Caroline: Como?

Bernardo: Com 12 pontos assim, aí cada um, AM, PM, daí vai ter uma setinha assim...

Caroline: E o que que vai fazer a seta andar?

[Inaudível]

Vitor Hugo: Eu sei! Eu sei!

Marcos: Com o vento... o vento...

Bernardo: Aí ele sopra.

Caroline: Ah, o vento ia soprar a ponteira pra ela rodar?

Bernardo: Uma seta, de um material muito leve, um exemplo, folha.

Cadu: Mas daí a gente nunca ia saber se a hora tava certa.

Caroline: E como é que a gente sabe que a hora que tá no relógio tá certa?

[...]

Bernardo: Mas na situação que você falou, a gente ia criar nosso próprio horário. Então... então... então, a hora sempre ia estar certa. A gente ia criar nosso horário.

Portanto, reitero aqui, a partir da pesquisa: 1) o relógio é apontado pelas crianças como uma criação humana que, caso deixe de funcionar, ou caso estejamos num mundo em que ele não exista, basta cria-lo para medir o tempo que, não cessa em detrimento da parada do relógio. Essas respostas permitem pensar que, para essas crianças, tempo não *é* relógio, ou não *apenas* relógio, pois, embora tenham dito que era, quase que unanimemente, o fato de podermos criar um relógio e um horário nos sugere que esse é um tempo que continua existindo, independente da alma e do instrumento que o medem. E aqui retornamos, novamente, a Ryan com o tempo que é vento porque não para... Aliás, o vento figura mais uma vez nos diálogos sobre o tempo; 2) Essa reflexão, que gira em torno da criação de um horário próprio, também levanta a questão das pactuações, suscitando que o horário já é

percebido como uma convenção pelas crianças. Essa percepção do horário como uma criação é importante porque permite que as crianças pensem na pluralidade das percepções de tempo a partir da pluralidade dos modos de medi-lo.

Entendo que os diálogos trazidos mantêm certa relação com a concepção aristotélica de tempo, que considera sua existência independente do ato humano no mundo, ou seja, que o tempo existe em si, mas que há um entrelaçamento entre esse *ser* do tempo e o modo como com ele nos relacionamos a partir dos parâmetros de medida, que criam percepções do tempo apreensíveis somente por meio da nossa perspectiva de visada. Dizer que, mesmo sem o relógio, é possível medir o tempo com outros parâmetros ou criar um novo instrumento é dizer que o tempo existe independente de uma alma que o meça. Por outro lado, dizer que podemos criar um relógio é dizer que a determinação desse tempo depende do olhar da alma.

Retomando Platão e Aristóteles, Reis (1994) destaca que, embora eles considerem o *lugar* da alma na percepção temporal, o que eles elaboram são hipóteses objetivistas sobre o *ser* do tempo, pois a ênfase é colocada no número dos movimentos naturais – e na possibilidade de medi-los. Agostinho, por sua vez, elabora, ainda segundo Reis (1994), uma hipótese subjetivista que move a reflexão para além do tempo da natureza, revelando sua dimensão de interioridade. Essa concepção situa a alma – consciência ou espírito – como centro da percepção do tempo, pois ela o concebe com relação a si mesma. O tempo, assim, aparece como “um desdobramento das relações da consciência consigo mesma” (REIS, 1994, p. 29), ou seja, como mudança vivida continuamente pela consciência em relação a si e ao mundo.

Agostinho, de acordo com Reis (1994), compreende que o tempo passou a existir no momento em que deus criou o universo, o que o diferencia da ideia de eternidade, posto que a figura de deus expresse a eternidade em si. Considerando os paradoxos existentes no empreendimento a uma reflexão sobre o tempo, Agostinho nega que ele seja o movimento dos corpos ou a medida desse movimento, afirmando que ele se expressa no *estiramento* da alma, que realiza a medida do tempo a partir das impressões que possui em si.⁵⁵

Nessa mensuração estão presentes três operações, segundo Reis (1994, p. 31), três *presenças*, que são: a espera, a visão e a lembrança. A espera se relaciona ao movimento da alma em direção ao futuro, à presença do futuro como antecipação; a lembrança, se refere ao movimento da alma em direção ao passado, à presença do passado como memória. A visão,

⁵⁵ Embora considere o movimento, essa medida considera também, igualmente, o repouso.

por sua vez, é a presença do presente, “a duração da passagem do que não é ainda ao que não é mais. A vida da alma é [pois] um ‘estiramento’, um desdobramento do passado ao futuro”.

O historiador José D’Assunção Barros (2013) nos ajuda a compreender que é quase como se o movimento, em Agostinho, fosse o deslocamento da alma em si, como se o que ela medisse dependesse do movimento que ela mesma empreende, seja em direção ao passado ou ao futuro. Puente (2010) também compreende Agostinho nesse sentido, afirmando que, para ele, medimos não o tempo, mas o nosso espírito, ou seja, o que apreendemos presentemente sobre algo.

Aqui, a diferença entre Agostinho e Aristóteles se torna mais evidente, segundo Reis (1994, p. 32), pois o que o segundo não considera mensurável, a velocidade e a lentidão do tempo, ou seja, os ritmos da mudança, é justamente o que o primeiro destaca como especificidade da alma que, ao reter as impressões, determina que “a referência última da medida não é a do movimento regular dos astros, mas de um sistema de valores éticos, um sistema regulado pelo desejo de ‘salvação eterna’” – enfatizando o aspecto teológico da formulação de Agostinho.

2.2.3 Duração

A questão da duração é formulada pelo filósofo Henri Bergson como sendo algo que afeta todo o estado de consciência, todo o fenômeno. É por isso que, segundo Puente (2010, p. 39), o filósofo entende que “o tempo só é real enquanto vivido como duração”. Barros (2013, p. 35) destaca que o conceito de duração presente em Bergson se assemelha com o que chamamos de *tempo interno*, ou seja, um tempo que é vivido e sentido subjetivamente, transcendendo a mensuração, a cronologia.

Essa concepção apareceu também nos diálogos com as crianças. Um dos exemplos a que darei destaque diz respeito à duração que, de acordo com as crianças, nosso encontro teria,

Guilherme: Ô, eu vou subir. Se vocês forem jogar futebol, me avisem, tá?!

Victor Hugo: A gente vai jogar daqui a 10 minutos.

Caroline: Vão jogar depois disso... [Me referindo ao encontro]

Bernardo: É rapidão!

Guilherme: Eu vou tomar um banho...

Victor Hugo: Dá tempo, dá tempo, dá tempo!

Guilherme: E vou almoçar.

Guilherme, que participou desse encontro entrando e saindo da sala inúmeras vezes, sinaliza, especificamente nesse momento, que prefere ir para casa e voltar quando as crianças forem jogar futebol, após o término de nosso diálogo, numa clara indicação de que não estava tão interessado quanto seus colegas. Ao pedir que o chamem para a partida, Guilherme ouve de Victor Hugo que nossa conversa não levará mais que dez minutos, o que é corroborado por Bernardo que certifica: “é rapidão!”

A ideia de duração abarca, então, os ritmos temporais que sentimos passar, ora mais rápido, ora mais devagar, e que variam de acordo com a *consciência* de cada pessoa, o que no diálogo acima aparece como um encontro entre duas consciências que têm a mesma percepção da duração de um evento, no caso, a conversa da pesquisa. A percepção da mudança de estados entre um fenômeno e outro, ou entre um antes e um depois, também cabe nessa concepção de duração, pois, segundo Barros (2013, p. 35), esta é uma noção que “faz-se acompanhar pela sensação de “mudança” (ou, pelo seu oposto, a sensação de “permanência”)”. Essa percepção que advém da mudança é apontada pelas crianças em relação ao tempo que, para elas, levará até termos de abandonar nosso planeta,

Ryan: Sabia que dois mil e pouco a gente vai ter que sair daqui?

Victor Hugo: Por quê?

Ryan: Porque tá acabando a água aqui. E em Marte tá começando a ter água lá...

Cadu: Vai ter o que?

Bernardo e Victor Hugo falam juntos: A gente vai ter que morar em Marte!

Caroline: Acho que vai demorar, hein?! Mas acharam água lá, então quer dizer que pode ter tido vida lá e a gente ainda não sabe.

Victor Hugo: Eu vou ter 28 anos.

Bernardo: E eu vou fazer...

Caroline: 28? Eu vou ter quanto?

[Damos risada]

Victor Hugo: Vai ser daqui uns 15 anos... vai ter uns 30 e pouco. [...] Não, 42, 42...

Mostrando que estão atentos às mudanças pelas quais nosso planeta está passando, mudanças que, perspectivando um antes e um depois, uma alteração de estado da Terra, colocam em questão nossa própria sobrevivência como espécie, as crianças trazem suas concepções subjetivas de duração ao destacar que, do encontro de água e de evidências que comprovam as hipóteses de vida em Marte até nossa efetiva mudança para lá, se passarão cerca de 15 anos.

Embora essa noção de duração se dê subjetivamente, é importante ressaltar que, para Bergson (1972 apud SCHÖPKE, 2009, p. 221), “existe um tempo uno, universal e impessoal, um tempo do mundo”, que ele agrega à dimensão de multiplicidade. Assim, ao mesmo tempo

em que “cada ser é único e insubstituível, é uma duração em si mesmo”, há uma duração que pertence ao universo, à vida,

Como passamos desse tempo interior para o tempo das coisas? Percebemos o mundo material e essa percepção nos parece, com ou sem razão, estar concomitantemente em nós e fora de nós... Gradualmente, estendemos essa duração ao conjunto do mundo material... Nasce, desse modo, a ideia de uma Duração do universo, isto é, de uma consciência impessoal que seria o traço-de-união entre todas as consciências individuais, assim como entre as consciências e o resto da natureza (BERGSON, 1972 apud SCHÖPKE, 2009, p. 236).

A duração de cada consciência seria, portanto, parte de uma duração maior, duração de fluxo contínuo que, aqui sim, é eterna e que constitui o tempo em si. Uno que é múltiplo: o tempo em Bergson é, então, duração e memória; duração porque continuidade e memória justamente por ser o elo entre essa continuidade e a mudança, que pressupõe transformação ininterrupta. O tempo real, pois o tempo mensurado, na filosofia bergsoniana, é um “produto artificial originado por nossa capacidade de pensar a simultaneidade” (PUENTE, 2010, p. 40), uma abstração que cria pontos, marcas, naquilo que, na realidade, não cessa, mas dura sem se deter, o tempo. É assim que, para Bergson, espacializamos o tempo, como no tempo físico, por exemplo, medindo o intervalo entre um ponto e outro, estabelecidos por nós mesmos. A duração em si, não é mensurável ou objetivável, ela só é passível de ser experimentada enquanto experiência subjetiva.

Segundo Reis (1994, p. 33), falar de realidade que dura – de duração – é falar de consciência, que em Bergson (PUENTE, 2010, p. 39; SCHÖPKE, 2009, p. 225), se trata da memória, responsável por conectar passado e presente, de maneira que “sem a memória que os liga, só haveria dois instantes separados, sem qualquer relação de anterioridade ou posterioridade”. Nesse sentido, a duração seria a continuação entre o que não é mais, no que é, em outras palavras, a própria mudança (SCHÖPKE, 2009, p. 227). Este, para Bergson, seria o tempo real, percebido e vivido, um tempo que não cessa, que não para, que muda. Excluindo-se a consciência da análise, têm-se novamente, apenas o tempo espacializado, artificializado. “A experiência primordial portanto, é a do tempo vivenciado como pura duração” (PUENTE, 2010, p. 40), mas uma duração que concilia o uno e o múltiplo.

De modo geral, então, pode-se compreender o tempo bergsoniano a partir da concepção de uma realidade objetiva – a duração – que é percebida subjetivamente e artificializada quando medida ou abstraída. Como *tecido do real*, o tempo, para o filósofo, não se separa dos acontecimentos, físicos ou psicológicos, e sua percepção se dá por meio da memória, que liga o passado ao presente. Daí que, comumente, tendemos a atribuir nossa

temporalidade interior aos acontecimentos externos, o que explica as diferenças sensoriais relativas aos ritmos temporais, que variam de pessoa para pessoa, tanto no que se refere aos fenômenos internos, quanto aos externos.

2.2.4 O ser e o devir

Vimos até aqui que o movimento, seja em relação ao que é externo ao homem, como também àquilo que ele opera internamente, aparece como formulação nos diferentes discursos filosóficos sobre o tempo. De acordo com Schöpke (2009, p. 56), é justamente a perspectiva de movimento, expressa por Heráclito, que funda as posteriores discussões filosóficas sobre o *ser* o *devir*. Como aspecto de maior relevância para essa dissertação, em relação à teoria heraclitana, destaca-se a noção de que a essência do *ser* é a mudança, o *devir*, o que, segundo Schöpke (2009, p. 65), levanta uma questão crucial em torno do objeto da metafísica, pois afirmar que o *ser* é *devir*, é como afirmar que ele não existe. No entanto, seguindo o raciocínio de Heráclito, “ser e não ser” são condições simultâneas do viver, que pressupõe mudanças ao longo de toda a duração, de toda a permanência. Por isso a imagem do rio que flui incessantemente “é tão importante para Heráclito. Só na aparência ele é o mesmo, pois suas águas são sempre outras. Em outras palavras, o rio só “é” ele próprio enquanto está em permanente mudança” (SCHÖPKE, 2009, p. 73).⁵⁶

Aristóteles, posteriormente, questiona a condição de *ser* do tempo (SCHÖPKE, 2009), justamente devido ao fato de que ele parece se compor de *não-seres*, considerando que o passado não existe mais e o futuro não existe ainda. Nesse sentido, o instante, o presente, seria o que demarca o limite do tempo, assinalando “o começo de uma parte e o fim de outra”. Mais ainda, o tempo seria composto de instantes, de agoras, de presentes.

Agostinho inicia uma reflexão parecida, partindo do mesmo raciocínio que Aristóteles, ao considerar que passado e futuro, apesar de *não-seres*, compõem o *ser* do tempo. Ele constata, então, que “o que nos autoriza a afirmar que o tempo existe é a sua tendência de deixar de existir” (AGOSTINHO, 2012, p. 341). Nós lhe atribuímos um *ser* justamente na medida em que ele tende a *não ser*. Reis (1994) afirma que, considerado isoladamente, o *devir*

⁵⁶ Para Heráclito, a questão entre *ser* e *devir* não se relaciona à existência de um *não ser* absoluto, mas sim ao *devir* que, para ele, já é. Nesse sentido, a realidade do mundo é o *devir*. *O resto não é nada, é coisa alguma.* (SCHÖPKE, 2009, p. 55).

parece ser a expressão do *ser* do tempo. No entanto, destaca o autor, como *devir*, o *ser* do tempo se reduz a nada, aparece como contrário do *ser* porque introduz uma existência nova negando uma existência dada. Como *devir*, o tempo, para Reis (1994), revela-se um terrorista que promete, ilude, toma, não cumpre, desilude, não dura...

O filósofo André Comte-Sponville (2000, p. 19) também destaca, a partir de Agostinho, esse caráter de *nadificação* do tempo, afirmando que ele parece ser um nada entre dois nada, pois, se para a consciência, ele é o movimento entre passado, presente e futuro, então, ele parece ser a “abolição de tudo, que parece abolir a si mesma: a fuga do tempo é o próprio tempo”. No entanto, longe de se aliar a um niilismo,⁵⁷ Comte-Sponville (2000) frisa a existência do tempo em si, afirmando que o que atesta sua realidade é a impossibilidade de pará-lo. Nesse sentido, o tempo seria negação do *ser*, mas também sua confirmação, pois ele realiza a passagem do *ser* ao *nada*. O tema do tempo, para o filósofo, é um tema heraclitano, portanto, de mudança, de movimento.

Nas conversas com as crianças, a questão do *ser* do tempo também se faz presente, mas sob um ponto de vista diferente. Quando trago para a discussão o fato de que, em Mercúrio, um dia equivale a 58 dias e meio terrestres, algumas crianças indicam a impossibilidade de marcar o tempo naquele planeta,

Caroline: Pois é... lá, não tem relógio, em Mercúrio [...]. Vocês disseram que aqui a gente ia marcar o tempo de várias formas, mas e lá, como é que a gente ia marcar o tempo?

Victor Hugo: A mesma coisa.

Cadu: A mesma coisa.

Marcos: Não tem como você marcar o tempo em Mercúrio.

Bernardo: A gente.. não tem nada lá. É outro planeta...

Para algumas crianças, o tempo em Mercúrio é passível de medida, exatamente da mesma forma que aqui na Terra, por mais que sua duração varie. No entanto, Marcos traz uma questão interessante ao afirmar não haver possibilidade de marcar o tempo naquele planeta, o que Bernardo corrobora ao dar ênfase ao fato de que se trata de um outro planeta, o que, pelo tom usado por ele, pode ter a ver com a necessidade de pensar novas lógicas para pensar contextos desconhecidos. O fato de eles apontarem que não se pode marcar o tempo em Mercúrio não significa que o tempo não exista lá, pelo contrário, suas observações se dirigem estritamente à medição. Isso me leva a pensar que essas crianças podem estar indicando a existência de um *ser* do tempo, neste ou em qualquer outro planeta, independente de se poder medi-lo ou não, o que só ratifica minha percepção de que as crianças estão falando

⁵⁷ Termo usado para designar a redução ao nada, o aniquilamento, a não existência.

exatamente sobre as mesmas questões que os filósofos trazidos para análise, muito embora a forma com que falem respeite os lugares que ocupam na realidade social.

2.2.5 Tempo: a criança que brinca

Há, ainda, um fragmento de Heráclito (fragmento 52) a que devemos nos ater, *o tempo* “é uma criança que brinca, movendo as pedras do jogo para lá e para cá; governo de criança”. Talvez um desvio à tríade grega *Chronos, Kairós e Aión* nos ajude a compreender a fala do filósofo. Embora essas palavras representem desdobramentos da percepção de tempo, cada elemento do conjunto possui sua especificidade. Segundo Pohlmann (2005a, p. 74-75), em tese que aborda o tempo no processo de criação, o primeiro deles, “Chronos, é o tempo racional, do cronômetro, do cronograma”, tempo marcado pelas sucessões, pela linearidade e que demarca um limite. *Chronos* é a forma mais conhecida para designar o tempo, significando a soma entre passado, presente e futuro, numa ligação cujas fronteiras se estabelecem entre o que já foi e não é mais e o que ainda não é, e virá a ser. Este seria o tempo marcado no relógio. De acordo com Conti (2011), ele está associado “ao corpo e ao deus Saturno, devorador de seus filhos”.

O segundo tempo da tríade grega, *Kairós*, é de difícil tradução, mas, de acordo com Pohlmann (2005a, p. 74-75), pode designar “o deus do tempo associado ao momento oportuno”, que abre a possibilidade de escolha, de decisão quanto a um ou outro caminho. Para a filósofa Marilene Chauí (2002, p. 503), esse tempo da oportunidade deve ser “agarrado no momento certo, no instante exato, porque, do contrário, a ação não poderá ter sucesso e fracassará”. É um tempo de lampejo.

Finalmente, *Aión*, significa a intensidade do tempo da vida humana, uma duração, uma temporalidade sentida em sua intensidade. É o “deus do acaso: o jogo, a brincadeira” (POHLMANN, 2005a, p. 74-75), um deus de eterna presença. De acordo com o filósofo Deleuze (2007, p. 169), o tempo *aiônico* pode ser entendido como “o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos, que compreendem uns com relação aos outros o futuro e o passado”.

Assim, quando Heráclito afirma que “o tempo é uma criança que brinca”, segundo o filósofo Walter Kohan (2004), ele está indicando que, se há uma lógica temporal que segue os números, há, igualmente, outra que, com eles, brinca.

2.3 Na medida do tempo

Antes havia os relógios d'água, antes havia os relógios de areia. O tempo fazia parte da natureza. Agora é uma abstração - unicamente denunciada por um tic-tac mecânico, como o acionar contínuo de um gatilho numa espécie de roleta-russa. Por isso é que os antigos aceitavam naturalmente a morte.

Mário Quintana

Conforme já afirmei, na qualificação, a professora Núbia de Oliveira Santos, da UFRJ, apontou a necessidade da pactuação da ideia de tempo para a vida em sociedade e para sua operacionalização no cotidiano, questão que passou a permear minha reflexão de modo basilar. Ao encerrar nossa conversa, ela lançou uma provocação que passou a ecoar desde então: “se o tempo não é só relógio, o que mais ele pode ser?” Se referindo ao fato de que é através da medida, seja ela qual for, que o apreendemos. Essas foram, basicamente, as duas lentes que me ajudaram a enxergar meu tema de modo que fizesse sentido: A questão da marcação como sendo o âmbito em que o tempo se permite apreender – entendendo que só sabemos dele aquilo que nossa percepção, reflexão e sensação conseguem reter, ainda que não de forma concreta; e o papel da pactuação social para a compreensão do tempo, considerando-o como código cultural que é introjetado subjetivamente. Duas lentes que formaram os óculos através do qual trabalhei a seleção das perguntas que fiz às crianças, e também dos teóricos que escolhi para me acompanhar nessa trajetória de pesquisa. É sobre elas que trato a seguir.

O ato de medir o tempo esteve presente na maior parte das sociedades antigas devido a questões relacionadas à religião, que envolvem os rituais, e à produção agrícola, que demanda certo controle quanto às estações. Essa mensuração foi responsável pelo surgimento dos estudos do que hoje chamamos de astronomia e também da astrologia, ambos a partir da observação dos movimentos celestes. Por não existirem relatos e vestígios que os precedam, sumérios, egípcios, maias, babilônios e árabes dividem o título de primeiros povos a desenvolver formas de medir o tempo que deram origem às duas organizações de que mais fazemos uso ainda hoje, o calendário e o relógio.

Ainda que essas primeiras iniciativas de mensurar o tempo remontem à Antiguidade, é certo que, até poucos séculos atrás, as pessoas comuns não sentiam a necessidade de localizar-se no tempo de modo tão preciso, como nós fazemos contemporaneamente. O engenheiro

Marcos Chiquetto (1996, p. 09), que publicou um ótimo livro de apoio sobre as medidas de tempo, destaca que, “a maioria das pessoas não sabia que ano o calendário marcava, e também não sabia dizer sua própria idade!” Relacionadas aos grandes ciclos, no entanto, as formas de medida permitiam às pessoas reconhecer a passagem do tempo pela posição das constelações, saber quando era a época de plantar, de colher, apesar de não haver um controle pormenorizado do tempo.

Aqui, novamente, observamos a importância do movimento para a compreensão do tempo, a partir da percepção de que o que medimos é justamente o que transforma, o que altera, o que muda. Essa é uma questão que Agostinho (2012, p. 347), ao falar da especificidade do presente, traz, afirmando que medimos o tempo exatamente na sua passagem, no momento em que ele passa. Esse *passar* se constitui, então, como a dimensão em que o tempo se permite apreender através da medida – isso levando em consideração que, para Agostinho, passado e futuro são dimensões cuja mensuração é inviável, pois uma não é mais e a outra não é ainda.

Esse *passar* do tempo, que compreende transformação, foi justamente o motivo envolvido na criação de instrumentos que possibilitassem, ainda que minimamente, traçar estimativas das mudanças do porvir. Os calendários, de maneira geral, começaram a se organizar devido à necessidade de prever, ainda que com pouca exatidão, os ciclos de chuva e de seca. A observação atenta ao céu permitiu a identificação da posição das estrelas, das constelações, bem como dos movimentos que uma vai fazendo em relação à outra, da lua, do sol e de seus ciclos, que mantêm certo ritmo. Essas observações, com o passar de séculos, permitiram à humanidade estabelecer a medida do ano, através do ciclo solar, das diferentes estações, por ele determinadas e descobertas por meio da atenção à duração dos dias – mais longos no período que se convencionou chamar de verão e mais curtos no inverno –, do mês, demarcado pelas mudanças das fases lunares.

Ao relatar as primeiras iniciativas de medir as horas, Chiquetto (1996, p. 23) afirma que,

Observando-se o céu durante a noite, vêem-se surgir no horizonte inúmeras estrelas, numa lenta sucessão. No Egito, as várias fases da noite eram delimitadas por determinadas estrelas. Quando uma certa estrela despontava no horizonte, terminava uma fase, ou “hora”, e se iniciava a seguinte. A noite foi, assim, dividida em 12 horas.

Ao que se somou outro ciclo de 12 horas para a divisão do dia.⁵⁸ Penso que, nesse ponto, vale retornar ao campo da pesquisa, destacando algumas das falas das crianças,⁵⁹

Caroline: E aí? Imagina assim, tipo, pô, a gente tá perdido, a gente tá num mundo, sei lá, de sombras. [...] Não existe sol, não existe relógio... e agora? Você tá num mundo de sombras...

Cadu: Usa o relógio de água!

Caroline: Vocês já jogaram Silent Hill? [Jogo de videogame]

Bernardo: Já.

Caroline: Que é tudo escuro... Você já jogou, Clara?

Clara: Não.

Marcos: O relógio de água!

Caroline: É um jogo de videogame que é tudo escuro, cheio de fumaça... Como é que vocês iam contar o tempo, se não tivesse nem o sol, nem o relógio...?

Victor Hugo: Pela estrela?

Caroline: Pela estrela?

Marcos: Não. Pelo relógio de água.

Caroline: De água?

Bernardo: A gente providenciaria uma ampulheta. Ia criando, ia criando, ia criando...

Nesse diálogo e para essa altura do texto, é interessante de notar que, ao serem perguntadas sobre o que fariam, caso não houvesse relógio para marcar o tempo, Victor Hugo responde – num tom problematizador que assinala sua participação na pesquisa – que o contaria de acordo com a estrela. Pensando sobre o que essa resposta suscita, na comparação ao que podemos chamar de uma história da medida do tempo, narrada acima por Chiquetto (1996), encontro nos estudos da biologia genética informações interessantes. Um estudo, pontualmente, realizado pelos pesquisadores Dias e Ressler (2013), me ajuda a tecer essa reflexão.

A partir do condicionamento de ratos, que eram atingidos por choques elétricos sempre que cheiravam determinada flor, descobriu-se que, nas gerações posteriores à dos ratos treinados – mesmo quando a reprodução era feita por meio de inseminação artificial –, o comportamento que se apresentava era o de evitar o cheiro dessa mesma flor. Essa descoberta pode sinalizar, de acordo com os pesquisadores, a existência de uma memória inscrita em nosso DNA, uma memória que carregaria, portanto, à estrutura das gerações subsequentes, informações de experiências vividas pelas antepassadas.

⁵⁸ Levando em consideração a variação da duração das horas em dias de verão, cujo dia fica mais longo, e de inverno, cujo dia é mais curto, a duração das horas não era fixa para os egípcios. Segundo Chiquetto (1996, p. 24), foram os gregos que estabeleceram, em meados do século III a.C., as porções constantes das horas, em acordo com as estações do ano.

⁵⁹ Algumas das falas trazidas nesse momento do texto já foram lidas em outras partes. Penso ser importante destacar que não vejo problema em repetir as transcrições dos encontros com as crianças, pois muito do que se falou abre um verdadeiro leque de reflexões e convida a tecer, em alguns casos, diferentes sentidos para um mesmo diálogo.

Estudos mais antigos também atestam a presença dessa memória inscrita geneticamente. Mais que presença, François Jacob (1970), biólogo francês, afirma que o código genético é, em si, a memória da hereditariedade. O antropólogo Jack Goody (1977, p. 35), por sua vez, destaca que “em todas as sociedades, os indivíduos detêm uma grande quantidade de informações no seu patrimônio genético, na sua memória a longo prazo e, temporariamente, na memória ativa”. Essa composição a que suscita Goody quanto à memória humana, constituída de muitos tipos de memórias, é abordada pelo biólogo Fernando Reinach (2007) a partir da diferenciação da memória inscrita biologicamente e da memória que necessita de aprendizado. Para ele, é devido ao desenvolvimento da cultura que, diferente dos cachorros, nós, seres humanos, não precisamos “readquirir toda a informação através da experiência direta, [podendo] recorrer ao enorme depósito de informação que nossa espécie acumulou”.

Nesse sentido, é importante, então, destacar que quando trago para o texto a questão da possível existência de uma memória genética que parece marcar as espécies, estou tentando criar uma ponte entre a fala das crianças sobre como aprender, do zero, a contar o tempo, caso não houvesse relógios, e a referência a movimentos que, historicamente, foram os que marcaram nossas primeiras relações com a contagem do tempo e a evolução dos modos de medi-lo. Em outras palavras, tento problematizar aqui que, talvez, nós guardemos, como espécie, na memória genética, os processos pelos quais passamos, ao longo de séculos, até conseguir observar, entender e medir o tempo.

Ainda assim, não quero, com isso, afirmar que, sem a aprendizagem, o tempo nos seria, como intuição, compreendido da mesma forma que o entendemos depois de estudar a lógica com a qual, como sociedade, com ele nos relacionamos. Entendo, a partir de Reinach (2007), que,

O homem biológico de hoje é idêntico a um homem pré-histórico, é a educação que faz cada um de nós progredir em 20 anos o equivalente aos 20 mil anos de cultura da humanidade. Do ponto de vista biológico, nossa sobrevivência depende cada vez mais dessa nova forma de acumular informação que surgiu no planeta.

É nessa direção que encaminho minhas reflexões, reconhecendo tanto a importância do que podemos trazer inscrito em nossos genes como memória do processo evolutivo de espécie percorrido por nossos ancestrais, quanto o necessário ato de aprender o que, como cultura, acumulamos em termos de conhecimento sobre o mundo. Entendo até que, talvez, haja um entrelaçamento dessas dimensões, pois a memória genética existe também devido a

um acúmulo de conhecimentos, mas de que nos valemos de maneira distinta, se comparado ao modo como nos apropriamos daquilo que nos chega como aprendizado sociocultural. Essa compreensão, aliás, é basilar na teoria de evolução das espécies, de Darwin (2002), que considera a adaptabilidade e a transmissão hereditária, bases do conceito de *inteligência*.⁶⁰

Portanto, nossas relações com o tempo podem transitar nessas duas dimensões, e considero que as falas das crianças da pesquisa permitem pensar isso, pois se elas já trazem a concepção de que olhar para o céu é o caminho para estabelecer uma medida do tempo, por outro lado, elas também destacam que é a inteligência do ser humano que vai lhes permitir que a contagem do tempo seja feita, a partir do aprimoramento de técnicas específicas,

Cadu: Cria um relógio.
 Ryan: Cria um relógio digital.
 Caroline: Bom! Bom!
 Bernardo: Cria um relógio! Ué, vai aprimorando as técnicas.
 Cadu: É só ter inteligência.
 Vitor Hugo: Aí você vai aprimorando seu relógio.
 Caroline: É, só ter inteligência! Pra marcar o tempo.
 Bernardo: Atualizar...
 Ryan: É, atualizar...⁶¹

Se pensarmos que a inteligência advém do acúmulo de conhecimentos – que conta com os conhecimentos inscritos geneticamente e aqueles aprendidos culturalmente –, então, me parece que temos, nas conversas com as crianças, justamente essa mesma discussão entre a dimensão cultural e a biológica, trazida acima, da relação da humanidade com o tempo.

Como já vimos, Hall (1996), ao nos falar sobre o tempo biológico,⁶² destaca que ele fornece elementos rítmicos que vão se arraigando em nós e com os quais nos estruturamos ao

⁶⁰ Aqui cabe um adendo importante quanto às apropriações da teoria evolucionista, feitas posteriormente. A partir da década de 1860, surgiram estudos que, calcados no evolucionismo, defendiam a ideia de que as diversas culturas, embora guardassem o mesmo potencial, se desenvolviam de maneira unilinear, seguindo uma trajetória ascendente obrigatória, passando pelas mesmas etapas e avançando de estágios mais simples a mais complexos (em outras palavras, do mais selvagem ao mais civilizado). Essa classificação taxonômica dos seres humanos permitiu que se difundisse a ideia de que, em decorrência de diferentes ritmos, havia sociedades (e indivíduos) mais e menos desenvolvidas, retórica que tinha respaldo científico e que fundamentava discursos e práticas discriminatórios e etnocêntricos legitimadores de teorias que afirmavam a inferioridade das sociedades de matriz negra, africana, em relação às caucasianas, europeias, em geral. É importante afirmar que, quando me valho de Darwin para falar sobre inteligência, não estou me apropriando dos discursos acima descritos, mas tão somente, da percepção de que a inteligência humana se desenvolve tanto por meio da educação (cultural), quanto por meio do que, como espécie, acumulamos na memória genética (biologia), sobre a qual já me referi. Lilia Schwarcz aborda como essas teorias foram apropriadas no Brasil logo após o período da abolição: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

⁶¹ Sei que este fragmento da transcrição já foi lido nessa dissertação, mas como já afirmei, entendo que é possível construir reflexões variadas a partir de uma mesma fala, um mesmo encontro, o que legitima, para mim, que haja a repetição de alguns diálogos.

longo de séculos de evolução. É dessa forma que os ciclos naturais exteriores passam a ser introjetados, se inscrevendo no interior dos seres e funcionando como organizadores da vida na Terra. Trouxe, naquele momento do texto, o exemplo da *mimosa pudica* na tentativa de tornar clara a relação de que fala o autor. Vimos que a flor realiza seus movimentos num mesmo ritmo, ainda que retirada da luz do sol, o que parece atestar a existência desse mecanismo regulador interno. Esse mesmo mecanismo é o que parece colaborar para o encontro entre ursos e salmões, sempre num mesmo lugar e numa mesma época do ano, outro exemplo que trouxe.

O que Hall (1996) narra como sendo o tempo biológico se aproxima muito do que estou discutindo agora enquanto inscrição genética que herdamos de nossos ancestrais. Entendo que não podemos perder de vista o fato de sermos seres da natureza. Por mais que tenhamos desenvolvido culturas e sociedades distintas, somos parte de um mesmo todo natural, orgânico e, se o tempo biológico inscreve informações nos códigos genéticos de flores e animais, penso que faz sentido a ideia de que essa mesma inscrição ocorra em relação a nós. Aqui, portanto, novamente, a relação entre natureza e cultura aparece.

Retomando a discussão sobre a medida do tempo, mais especificamente em relação aos calendários, Santos (2012, p. 34), em pesquisa de doutorado na qual conversou com crianças sobre as relações e os sentidos atribuídos à experiência do próprio aniversário, destaca que o tempo assinalado por eles “ilustra a pertença do indivíduo a uma realidade social, é a partir do calendário que o homem pode precisar o ponto em que ele mesmo se insere no fluxo dos processos físicos e sociais”. Como um marco na história da humanidade, o nascimento e, portanto, a data de aniversário de uma pessoa “demarca a passagem do tempo”, o que significa que é, também, uma forma de medi-lo, ainda que em escala micro. O caráter singular dessa medida não pressupõe desligamento do todo social, já que, como afirma Santos (2012, p. 33), o aniversário é um marco numérico que pertence, ao lado do nome e do sobrenome, “aos nossos hábitos de identidade civil”, sendo responsável, então, pela inserção do indivíduo à coletividade.

Ainda que as reflexões sobre o calendário sejam importantes para o estudo sobre as concepções de tempo, é necessário lembrar que o instrumento de medida que mais apareceu, e de forma enfática, nas falas das crianças dessa pesquisa foi o relógio. Assim, um desvio para o contexto do processo de urbanização, intensificado a partir da Revolução Industrial, que provocou mudanças significativas e basilares nos modos de perceber e se relacionar com o

⁶² Discussão trazida no tópico 2.1. *Tecendo reflexões sobre o tempo*, mais especificamente a partir da pg. 74.

tempo, se faz necessário a fim de entendermos melhor a figura do relógio como símbolo do que se tornou o tempo após as mudanças provocadas pela industrialização.

A explosão demográfica ocorrida nas cidades da Europa, a partir de meados do século XVIII, tornou-se uma verdadeira *inflação humana*, provocada pela migração de muitas pessoas que, ao mesmo tempo, fugiam da fome em direção aos grandes centros urbanos. As cidades não estavam preparadas para receber o contingente populacional que chegava e, por consequência, ia endossando a massa de miseráveis pelas ruas. Tentando sobreviver à situação deplorável, essas massas de indivíduos famintos – que incluía mulheres e crianças – se tornaram mão-de-obra farta e barata que foi muito bem aproveitada pelas fábricas (FOURIER, 1978 apud SALIBA, 2003).

O contraste entre a riqueza dos palacetes e a pobreza dos mendigos pelas calçadas era evidente. De acordo com o grupo para o qual se olha nesse contexto, têm-se uma impressão específica sobre os processos e resultados da industrialização. Para as elites enriquecidas, a loja com vitrines, luzes e cores vibrantes era o símbolo da sociedade de consumo que se instituiu com a industrialização. Lojas de departamento, quase como shoppings, surgiam, evidenciando a face mais suntuosa da nova vida social.

A face cinzenta, por outro lado, se encontrava no mundo do trabalho e no cotidiano do proletário moderno que, diferente da lógica pré-industrial, trabalhava agora numa fábrica submetido a cargas horárias excessivas de trabalho, um salário de subsistência, não dispendo de nenhum respaldo legal quanto a repouso remunerado, férias ou qualquer outro direito. Estes trabalhadores que viveram o início da Revolução Industrial sentiram os pesares do novo sistema de forma mais enfática, pois traziam valores especificamente campesinos que entravam em choque com os cronogramas precisos do capitalismo (THOMPSON, 1998, p. 280).

O salário, base da relação entre o patrão e o empregado, tomava o lugar do chicote e passava a ser usado como mecanismo de controle, chantagem e punição. Uma nova lógica de produção, de organização e de divisão do trabalho passava a marcar as sociedades industriais. Segundo Pires Junior (2014, p. 02), em artigo que investiga algumas das representações das elites ilustradas imperiais em relação às ideias de modernidade e progresso, este é um contexto que,

[...] se transformava em uma velocidade nunca antes vivenciada, marcada pelo ritmo do maior dos símbolos de modernidade e progresso do período, a ferrovia, que transportava não apenas produtos, mas também mobilizava pessoas e encurtava distâncias. Um momento no qual a troca de ideias e informações era intensa graças à

imprensa, particularmente a ilustrada com suas representações visuais que assumiam ares civilizatórios no estilo dos padrões europeus.

O historiador Edward Thompson (1998, p. 297) nos ajuda a compreender que, se a industrialização cria o proletariado, por outro lado, ela cria também seu próprio tempo, por meio da “divisão do trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes – formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina de tempo”. E esse tempo passa a ser constantemente monitorado, como podemos ver através do *Law book* da Siderúrgica Crowley, livro em que há normas detalhadas quanto ao controle do tempo dos trabalhadores fabris,

Com a finalidade de detectar a preguiça e a vilania, bem como recompensar os justos e diligentes, achei conveniente criar um registro de tempo feito por um supervisor; assim determino, e fica pelo presente determinado, que das cinco às oito horas e das sete às dez horas são quinze horas, das quais se tira 1,5 para o café da manhã, o almoço etc. Haverá portanto treze horas e um serviço semi-regular [que será calculado] depois de descontadas todas as idas às tavernas, cervejarias, cafés, o tempo tirado para o café da manhã, almoço, brincadeiras, sonecas, fumo, cantorias, leituras de notícias, brigas, lutas, disputas ou qualquer coisa alheia ao meu negócio, e outra forma qualquer de vadiagem (THOMPSON, 1998, p. 290).

Embora, num primeiro momento, o trabalhador tenha perdido, para o empresário, o controle sobre seu próprio tempo, não sendo mais capaz de decidir quantas horas por dia trabalharia, em que ritmo, ou mesmo quando faria uma pausa, como acontecia na lógica de trabalho da sociedade pré-industrial, Thompson (1998, p. 290) afirma que essa perda não era aceita sem resistência e que muitos foram os casos em que os trabalhadores adiantaram os relógios para sair da fábrica mais cedo, o que significa que uma verdadeira luta de poder começava, rasteira e vagarosamente, a acontecer quanto ao controle do tempo. Isso porque, do outro lado, os patrões também passaram a manipular os relógios com o intuito de *roubar* um pouco do tempo de seus trabalhadores (WOODCOCK, 1972).

Chiquetto (1996, p. 10) faz uma análise pertinente quanto ao que o tempo se tornou, na esteira da Revolução Industrial,

[...] não só nas fábricas, mas também no comércio e nos escritórios, o que um empregado vende ao seu patrão é, basicamente, seu tempo (num contrato de oito horas diárias, o trabalhador está vendendo essas oito horas de seu dia ao patrão). O tempo é uma mercadoria negociada entre um patrão e seus empregados e, por isso, como qualquer outra mercadoria, tem de ser medido com precisão. Para isso, todas as fábricas e escritórios têm um relógio, geralmente numa posição bem visível. Para poder sair de casa na hora certa, o trabalhador também tem de possuir seu relógio-despertador e, para não se atrasar no caminho, um relógio de pulso.

A lógica que se instala, portanto, a partir do século XVIII – pelo menos –, e que permanece a mesma até hoje, em boa parte das sociedades ocidentais, é a de que o tempo deve ser convertido em dinheiro (THOMPSON, 1998, p. 272) e, por isso mesmo, minuciosamente controlado pelo relógio. Podemos trazer essa análise em composição à de Marx (2014, p. 46), que afirma que, “como valores, as mercadorias são apenas dimensões definidas do tempo de trabalho que nelas se cristaliza”. A quantidade de tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria é uma das dimensões que se considera na valoração dessa mercadoria. Portanto, o que a leitura desses autores permite é pensar que a relação entre patrão e trabalhador, na verdade, versa sobre o tempo negociado entre eles, sobre a parcela de tempo que um venderá e o outro contratará. Mercantiliza-se o próprio tempo.

É por conta desse entrelaçamento entre tempo e dinheiro que o relógio vai ganhando poder, literal e figurativo. Essa associação esteve presente na pesquisa também, quando, em um dos encontros, após retomar as respostas dadas pelas crianças quanto ao que seria o tempo, afirmei que apenas uma criança não havia dito *relógio*. Imediatamente, Bernardo questiona, “e o que que a outra criança respondeu?” Ao que Victor Hugo responde – numa fala que só escutei no momento de transcrição do campo: *dinheiro*.

Essa percepção está tão arraigada em nosso imaginário que temos, culturalmente, o costume de dizer, em relação a experiências positivas, que certos momentos *não têm preço*, numa clara representação da intrínseca relação existente entre tempo e dinheiro. Isso pressupõe e é o mesmo que dizer que outros momentos têm preço, seja ele qual for. Embora tenhamos claro que “dizer que tempo é dinheiro é uma brutalidade”, como nos lembra Antonio Candido,⁶³ posto que ele “é o tecido de nossas vidas”, não se pode negar que a aliança tempo-dinheiro pode ser apontada como responsável pela ascensão e supremacia social do relógio.

Como já foi destacado anteriormente, devido à natureza do trabalho, no período pré-industrial, não se fazia necessário medir o tempo com regularidade, para além do tempo relativo aos ritmos da natureza, aos quais o trabalho estava condicionado. De maneira geral, as atividades eram organizadas por meio da necessidade, ou seja, fazia-se o que se precisava fazer naquele momento, assim era para o trabalho e para atividades cotidianas como comer e

⁶³ CANDIDO, Antonio apud BRUM, Eliane. Tarifa não é dinheiro, é tempo. Coluna. *El País*. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/18/opinion/1453123446_710592.html>. Acesso em: 18 jan. 2016.

dormir. Isso até mesmo por não haver uma separação tão nítida entre trabalho, lazer, confraternização e vida. Tudo se realizava em coletividade.⁶⁴

No contexto da Revolução Industrial, os relógios – cujos usos já vinham se proliferando ao longo do tempo, segundo Thompson (1998, p. 274) –,⁶⁵ passam a conferir *status*, permitindo, e atestando simbolicamente, o controle do tempo por parte de quem os possui – nesse período, especificamente os empresários industriais, que visavam aumentar o lucro por meio do aproveitamento contínuo do tempo. Nessa conjuntura, o escritor canadense George Woodcock (1972) afirma que o relógio transformou o tempo, “transformando-o de um processo natural em uma mercadoria que pode ser comprada, vendida e medida como um sabonete ou um punhado de passas de uva, o que assinala aquilo que o autor chama de ditadura mecânica da vida do homem moderno”.

Embora o primeiro relógio tenha sido construído no século XI, com a finalidade de fazer os sinos dos mosteiros tocarem em intervalos regulares, de acordo com Woodcock (1972), a partir do século XIV ele começa a figurar em prédios públicos. Thompson (1998, p. 275) afirma, no entanto, que há discussões sobre a exatidão desses relógios e que, na verdade, *o relógio de sol continuava em uso* nos séculos XVII, XVIII e XIX. Ainda segundo Thompson (1998, p. 275), no século XVII, proprietários de terra, provavelmente empresários industriais, começaram a doar terras para que as igrejas soassem o sino em determinadas horas, funcionando como um despertador para a toda a cidade. O objetivo era que os trabalhadores não se atrasassem.

Nas últimas décadas do século XVIII, o *luxo* que era possuir um relógio mudava tornado-se, agora, conveniência. Thompson (1998, p. 279) relata que, em algumas partes da Inglaterra, “fundaram-se Clubes do Relógio – para compras em prestações coletivas. Além disso, o relógio era o banco do pobre, o investimento das poupanças: nos tempos difíceis, podia ser vendido ou posto no prego”. A partir de 1850, os relógios passam a ser fabricados em massa.

Nesse contexto, nas igrejas e nas escolas, nos escritórios e nas fábricas, a pontualidade passa a ser considerada como a maior das virtudes – e *perder tempo* torna-se, de certa forma, pecado, no interior da *ética protestante*, que pregava a importância do tempo, a necessidade

⁶⁴ Thompson (1998, p. 271) destaca que, em algumas sociedades onde a estrutura de mercado e a administração permitem, as tarefas diárias ainda comandam os usos do tempo, organização que é denominada *orientação pelas tarefas*. O historiador afirma, ainda, que o padrão de trabalho que alterna momentos de atividade intensa e de ociosidade “persiste ainda hoje entre os autônomos - artistas, escritores, pequenos agricultores e talvez até estudantes - e propõe a questão de saber se não é um ritmo ‘natural’ de trabalho humano” (THOMPSON, 1998, p. 282).

⁶⁵ Thompson afirma que os relógios eram construídos nas igrejas desde o século XIV.

de não gastá-lo dormindo mais que o necessário ou fazendo as tarefas triviais de forma lenta, o caráter edificante do trabalho e a perda da ociosidade. A ética protestante coadunou, filosófica e religiosamente, os valores da lógica industrial, pois se “o tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (THOMPSON, 1998, p. 272).

O tempo, como duração, passava a perder sua importância e os homens começavam a falar em extensões de tempo como se estivessem falando em metros de algodão. Tão arraigado à mentalidade social, o relógio começava a tomar conta dos próprios homens, que introjetavam a regularidade da medição e desempenhavam suas atividades quase que automaticamente. Uma excelente visualização desse processo de *mecanização do homem* – seguindo os ritmos do relógio – nos é permitido conhecer a partir do filme *Tempos Modernos*, de Chaplin.⁶⁶

No filme, o personagem Carlitos, vivido por Chaplin, trabalha numa fábrica totalmente inserida nos moldes capitalistas – esta pertencente a um Estados Unidos mergulhado no pós-depressão de 1929. A linha de montagem e o processo compartimentado de execução das atividades, que força os trabalhadores a se especializar em uma das várias etapas de produção, retratam o modo como o trabalhador foi sendo transformado na própria máquina, ou melhor, numa mera engrenagem que a impulsiona, uma peça que dela faz parte, mas que é perfeitamente substituível, caso não atenda mais aos interesses.

Essa engrenagem, para contribuir com todo o sistema produtivo, deve funcionar no ritmo do relógio, numa lógica de repetição contínua e cronometrada, ou seja, o trabalhador deve operar suas funções mecânica e ininterruptamente, de modo a maximizar a produção, o lucro e minimizar a perda de tempo, que, como já vimos, nesse contexto significa perda de dinheiro. O lado cinzento da industrialização descrito páginas acima é, portanto, belamente retratado por Chaplin, cujo personagem chega a ser literalmente engolido pelo sistema da máquina, sistema capitalista devorador de vidas.

Thompson (1998, p. 294) afirma, com o passar dos anos, que os trabalhadores fabris foram se apropriando da lógica que primeiro lhes assolou para, a partir dela, resistir valendo-se de seus mecanismos internos,

A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez

⁶⁶ *Tempos Modernos* é um filme que retrata o cotidiano de um trabalhador submetido à monotonia do trabalho fabril e à lógica industrial de produção da linha de montagem, no contexto de uma sociedade estadunidense ainda mergulhada na depressão de 1929. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Fotografia: Ira H. Morgan, Roland Totheroh. Trilha sonora: Alfred Newman, Charles Chaplin. 1936.

greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos.

Essas gerações de trabalhadores explorados, submetidos a condições degradantes de trabalho, a cargas horárias desumanas, alijados de quaisquer direitos e fadados a se tornar engrenagens de uma máquina devoradora de homens, mulheres e crianças aprenderam, enfim, que tempo era dinheiro e decidiram que não se deixariam mais roubar, pelo menos não mais dessa mesma forma.

Nesse contexto ocorre um fato que considero muito simbólico na relação entre a humanidade e o relógio. Em julho de 1830, relógios localizados em diferentes pontos de Paris foram atingidos, simultaneamente, por vários tiros. Walter Benjamin (apud LÖWY, 2005, p. 123) tece uma reflexão sobre o *vazio* do tempo expresso pela figura do relógio a partir desse acontecimento,

Chegado o anoitecer do primeiro dia de luta, ocorreu que em vários pontos de Paris, ao mesmo tempo e sem prévio acerto, dispararam-se tiros contra os relógios das torres. Uma testemunha ocular, que, talvez, devesse à rima a sua intuição divinatória, escreveu então:
 Quem poderia imaginar! Dizem que irritados contra a hora
 Novos Josué, ao pé de cada torre
 Atiraram nos relógios para parar o dia

Entendo este fato como carregado de simbologia porque vejo nele um ato de resistência a um tempo que Benjamin chama de *vazio*, um tempo que é mecânico, quantitativo, um tempo que, para o filósofo Michael Löwy (2005, p. 125), é “reduzido ao espaço”. Benjamin (apud LÖWY, 2005, p. 119) propõe a esse tempo o “tempo-de-agora”, pelo qual a história deve estar saturada se quiser romper a linearidade, a cronologia e as tessituras de causa e efeito que marcam grande parte das narrativas históricas de sua época.

O confronto que existe na ação de atirar contra os relógios se expressa, para Löwy (2005, p. 127), na ideia de que é o tempo histórico da revolução que ataca o tempo mecânico do pêndulo. Essa revolução é justamente pautada pela tentativa de pausar o tempo vazio, interromper a lógica mecanicista que tomava conta da sociedade, como quando Josué, segundo a história do Antigo Testamento da bíblia cristã, suspende o sol “para ganhar o tempo necessário à sua vitória” (LÖWY, 2005, p. 126).

Suspender o tempo para dar-lhe sentido, para encontrar-se em meio à automatização dos atos, dos movimentos, suspender o tempo para alcançar a vitória sobre a opressão, para recuperar seu conteúdo, para tomar consciência histórica. É essa a diferença estabelecida por

Benjamin quanto ao relógio e o calendário, pois enquanto o primeiro engessa o tempo numa engrenagem previsível, contínua, mecânica, o segundo guarda a potência messiânica do tempo heterogêneo, carregado de memória e, ao mesmo tempo, de atualidade. Isso porque o calendário permite que as datas em que se celebram ritos, se comemoram fatos, se prestigiam acontecimentos, geralmente as datas dos feriados, diferentes das demais datas, sejam atualizadas. Essa atualização é analisada por Eliade (1992, p. 38) a partir da leitura sobre o tempo sagrado, tempo relacionado ao âmbito religioso e que se caracteriza por ser “indefinidamente recuperável, indefinidamente repetível”.

De acordo com a autora, pode-se dizer que o tempo sagrado não *flui* como uma duração, sendo um tempo ontológico, ou seja, um tempo que é por si e que “mantém-se sempre igual a si mesmo, não muda nem se esgota”. Nesse sentido, cada festa comemorada periodicamente situa-se no tempo sagrado, no tempo que é criado e santificado pelos deuses, mas reatualizado pela festa, pela comemoração, pelo rito que ressuscita os sentidos deste tempo, deste acontecimento, como também afirma Hall (1996). O sair à rua para entregar doces às crianças, ato que marca o dia de Cosme e Damião,⁶⁷ carrega esse mesmo teor de rito que suspende o tempo comum, o tempo do relógio, e torna possível reatualizar a crença e a fé através da comemoração de um tempo santificado que implica uma ação capaz de ressuscitar seus sentidos.

Na esteira dessa longa história que marca a relação da humanidade com o tempo e, mais especificamente, com sua versão enquanto relógio, as modificações que esse mecanismo provocou nas sociedades ocidentais se tratam de mudanças estruturais, de bases, de concepções, de lógicas e visões de mundo que, embora tenham levado *às vezes várias gerações para se concretizar* (THOMPSON, 1998, p. 297), afetaram essencialmente a vida do ser humano na Terra. Desde suas relações com a educação, o trabalho, a religião, a ciência, a história, a economia, a sociedade, até suas relações pessoais, a formação de sua subjetividade, as experiências de lazer, de ocupação do tempo, as relações com a infância, tudo foi tocado pelas ideias de progresso, evolução, linearidade e, em última instância, pelo próprio relógio, fato pelo qual Woodcock (1972) afirma que ele foi a primeira máquina que, realmente, exerceu influência sobre a vida do homem. Em suas palavras, “o relógio foi a primeira máquina automática que conseguiu adquirir uma função social”, chegando ao ponto de arriscar tornar os homens escravos “de uma ideia de tempo que eles mesmos criaram”.

⁶⁷ De que falarei melhor no tópico 3.2. *Delimitando o campo e convidando as crianças*, mas especificamente a partir da pg. 119.

No interior das discussões sobre a medida do tempo, é necessário ressaltar que hoje nosso padrão tem como referência o mundo submicroscópico regido pelas leis quânticas dos relógios atômicos. Assim, de acordo com Ferrer e Zanetic (2002), a partir dessa nova realidade, em 1967, “o segundo foi redefinido como sendo igual a 9.192.631.770 períodos da radiação emitida ou absorvida na transição entre dois níveis hiperfinos do átomo de Césio-133”. Sou franca em dizer que não faço ideia de quanto que isso é concretamente...

A pactuação do tempo forma, hoje, uma escala chamada Tempo Atômico Internacional (TAI), realizada a partir da “leitura de mais de 260 relógios atômicos localizados em institutos e observatórios de meteorologia ao redor do mundo”⁶⁸ pelo *Bureau International des Poids et Mesures* (BIPM). Estima-se que o erro do TAI “em relação a um relógio imaginário perfeito esteja em torno de 100ns por ano”. Ferrer e Zanetic (2002) afirmam haver outras referências de medida de tempo que são coordenadas com o TAI por meio de uma escala denominada Tempo Universal Coordenado (UTC), “que é disciplinada pelo período solar”.⁶⁹ A sincronização do UTC com esse período é feita por meio do acréscimo ou da remoção de um segundo – segundo intercalado ou *leap second* –, quando necessário, o que é determinado pela *International Earth Rotation & Reference Systems Service* (IERS).⁷⁰ Assim, “assegura-se que o Sol esteja exatamente sobre o meridiano de Greenwich às 12h, com um erro máximo de 0,9s”.⁷¹ A medida de tempo parece ser, afinal, uma ciência de muita exatidão.

Para além dessas formas de medida, há exemplos de outros modos de organização que contribuem para a problematização das concepções de tempo. Thompson (1998, p. 269) traz esses modos na análise que faz sobre o tempo que ele chama de *orientado pelas tarefas*,

Em Madagascar, o tempo podia ser medido pelo "cozimento do arroz" (cerca de meia hora) ou pelo "fritar de um gafanhoto" (um momento). Registrou-se que os nativos de Cross River dizem: "o homem morreu em menos tempo do que leva o milho para assar" (menos de quinze minutos). [...] No Chile do século XVII, o tempo era freqüentemente medido em "Credos": um terremoto foi descrito em 1647 como tendo durado o tempo de dois credos; enquanto o cozimento de um ovo podia ser estimado por uma Ave-Maria rezada em voz alta.

⁶⁸ Incluindo o Observatório Nacional do Brasil. Cf. O tempo. Ntp.br. Disponível em: <<http://ntp.br/tempo.php>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

⁶⁹ O tempo. Ntp.br. Disponível em: <<http://ntp.br/tempo.php>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

⁷⁰ No ano de 2015, por exemplo, a Hora Legal teve um acréscimo desse segundo, que no Brasil ocorreu às 21h do dia 30 de junho. Cf. Ciência e tecnologia. *Portal Brasil*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2015/01/por-correcao-do-tempo-atomico-internacional-2015-ganhara-segundo-extra>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

⁷¹ O tempo. Ntp.br. Disponível em: <<http://ntp.br/tempo.php>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

Essas outras lógicas estão presentes também nas diferentes culturas do Brasil, como por exemplo, no Rio Grande do Sul, em que se mede, a cavalo, a extensão de um terreno de acordo com o tempo que se leva para dar uma cachimbada – inalação do fumo do cachimbo. Aqui é interessante destacar como tempo e espaço estão imbricados nessa forma de medida. Também na Bahia, há uma forma de medir o tempo em que se diz que tal coisa demorou tantas horas *de relógio* para acontecer, por exemplo, “o ônibus demorou 1 hora de relógio para passar, ou esperei 1 hora de relógio para o médico me atender”.⁷²

Para além de diferentes formas de medir o tempo no que se refere ao modo como falamos dele, há também diferentes formas de vive-lo, no interior de uma mesma sociedade. Trarei aqui dois exemplos de coletividades que se propõem a pensar outros tempos, fundando novas possibilidades de organização, de cultura e de vida. A intenção é, justamente, tornar essas experiências visíveis e trazê-las ao debate sobre as concepções de tempo.

Há uma série de presumidos quanto a coletividades que, quase imediatamente, veem à nossa cabeça quando pensamos em modos alternativos de viver, como as do movimento *hippie*, camponês ou mesmo àquelas relativas a religiões, como os *amish*, e as culturas étnicas, como indígenas ou aborígenes, por exemplo, minha ideia foi trazer coletividades que vivem numa espécie de *limbo*, um entrelugar que permite questionar, de dentro da sociedade, os modos como ela se organiza. Trago, então, os casos do *Timerepublik*⁷³ e do *Slow kids*.

O primeiro caso trata-se de uma plataforma *online* em que as pessoas trocam serviços. A plataforma é uma iniciativa de consumo colaborativo que provoca questionamentos sobre os atuais padrões e hábitos de comércio e consumo inseridos no sistema capitalista neoliberal. Resgatando os sentidos do escambo, prática de troca de bens e serviços que não envolve dinheiro, a comunidade funciona a partir de uma lógica de combinação de créditos de tempo. Ou seja, se você passou 1 hora consertando o *tablet* da sua vizinha, você ganhará um crédito que lhe permitirá adquirir um serviço posteriormente, como numa espécie de depósito de horas. Esse crédito é o mesmo para todas as pessoas e tipos de serviços trocados.

Essa ideia e aproxima muito de outra que se desenvolveu no século XIX entre os trabalhadores. As cooperativas de crédito foram criadas justamente como forma de resistência à lógica de consumo imposta pela consolidação do capitalismo. Segundo Meinen (apud

⁷² Essas informações foram dadas em conversa informal por Rita Ribes Pereira e Núbia de Oliveira Santos.

⁷³ Timerepublik. Disponível em: <<https://timerepublik.com/?locale=pt>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

PIMENTEL, 2005),⁷⁴ a medida “consistia em reunir as economias de produtores mais abastados e com elas atender às necessidades individuais dos rurícolas menos favorecidos, sem a perspectiva do ganho abusivo”. Farranha (2005, p. 22), em tese sobre a experiência de microcrédito em Vitória, destaca que o eixo dessa forma de associação “refere-se à perspectiva de que os frutos do trabalho, muito mais do que apropriados por uma única pessoa, devem ser partilhados por todos aqueles que estiveram envolvidos na produção”.

Seja por meio da troca de serviços sem o envolvimento de moeda, seja por meio do ajuntamento do lucro para divisão igualitária das despesas, mudar a relação com o dinheiro é instaurar uma mudança em relação à percepção – e ao valor – do tempo e, portanto, provocar reflexões sobre os modos de organização do trabalho, da sociedade e da cultura.

O segundo caso trata-se de um movimento em prol do direito das crianças ao tempo livre. Conceito criado por Tatiana Weberman e Juliana Borges, o *Slow kids* trata “de questões relacionadas à criança com base na desaceleração, maior contato com a Natureza e pensamento sustentável”,⁷⁵ a partir do respeito ao tempo de cada criança, seja o tempo livre ou mesmo o “de descobrir, observar, experimentar”⁷⁶ e da valorização da brincadeira. O movimento tem ampla aderência no Brasil e chegou a reunir, em maio de 2015, cerca de 5mil pessoas para uma ação no Parque Burle Marx, em São Paulo.⁷⁷

Embora não haja qualquer referência no site das organizadoras do movimento, o *Slow kids* é uma iniciativa que se aproxima muito da criada pelo jornalista britânico Carl Honoré, chamada de *Slow parenting* que, em oposição à tirania do relógio, prega também a desaceleração das atividades das crianças a partir da crítica às suas agendas sobrecarregadas. Para Honoré (2005, p. 289), “socar informação nas crianças com a maior velocidade possível tem valor tão nutritivo quanto engolir um Big Mac”. No lugar disso, o jornalista afirma que respeitar o ritmo mais tranquilo do “aprender devagar pode abrir horizontes e revigorar a mente”.

Segundo Honoré (2009), os mandamentos do *Slow* se centram nos seguintes pressupostos: 1) crianças até 5 anos de idade não precisam de agendas e atividades demasiadamente estruturadas; 2) atividades extracurriculares não devem ter como objetivo

⁷⁴ PIMENTEL, Spensy. Cooperativas de crédito surgiram na Europa do século XIX. Agência Brasil. Empresa Brasil de Comunicação. 2005. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-06-01/especial-3-cooperativas-de-credito-surgiram-na-europa-do-seculo-xix>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

⁷⁵ SlowKids. Disponível em: <<http://slowkids.com.br/>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

⁷⁶ Manifesto. SlowKids. Disponível em: <<http://slowkids.com.br/manifesto/>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

⁷⁷ SlowKids. Instituto Alana. Disponível em: <<http://alana.org.br/project/slow-kids/>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

engordar o currículo da criança, mas sim estimular o exercício de seu corpo e de sua mente; 3) é preciso ouvir as opiniões das crianças quanto às suas atividades; 4) tempo livre é importante; 5) o tédio é criativo; 6) “fazer nada” é uma ótima atividade para fazer em família; 7) é preciso deixar que as crianças brinquem umas com as outras.

Essa filosofia parece enfatizar a força da lentidão, força já apontada pelo geógrafo Milton Santos (2013, p. 80) que chamava atenção ao fato de que os “homens pobres, homens comuns, os homens lentos acabam por ser mais velozes na descoberta do mundo”, justamente porque os ricos e ligeiros se enrolam nas teias da racionalidade que constroem e das quais não conseguem sair para enriquecer o pensamento. Essa observação retoma as reflexões sobre as relações entre tempo e dinheiro – aqui lido como a classe social a que o sujeito pertence. Para Santos (2013, p. 82) é importante buscarmos entender os mecanismos “dessa nova solidariedade fundada nos tempos lentos da metrópole, que desafia a perversidade difundida pelos tempos rápidos da competitividade”.

Para esse movimento de compreensão, busquei então trazer esses dois exemplos, existentes no interior das cidades, do fluxo, do ritmo corrido das metrópoles e do sistema capitalista, mas que parecem resgatar a importância da lentidão, da troca, experiências pautadas numa lógica que coloca em questão os pressupostos nos quais calcamos nossa visão de tempo e provoca reflexões quanto a novas formas de entendê-lo, a partir de um repensar de nossas relações com os outros e com o mundo.

3 COMPARTILHANDO OLHARES

Meu caminho para a escrita sobre as reflexões metodológicas segue pela trilha dos desvios. Os detalhes que seleciono para mostrar ao leitor são uma tentativa de aproximá-lo ao acontecimento de pesquisa, vivido apenas pelas crianças e por mim. Tenho sempre a sensação, ao ler pesquisas que optam por não adentrar discussões sobre as decisões tomadas, os percursos escolhidos, as inseguranças, de que tudo transcorre com tranquilidade, muito embora saiba que o imponderável é característica das pesquisas feitas com gente. A imagem abaixo sintetiza um pouco do que opto como estética de construção nessa parte do texto – e ao longo de toda a dissertação, na verdade,

Figura 7 – Bastidores do filme *Tibério e a Palavra*



Fotógrafa still: Karen Eggers

A fotografia acima foi tirada na gravação do filme *Tibério e a Palavra*,⁷⁸ que conta a história de um poeta que, em busca da palavra, descobre do outro lado do espelho, se não respostas, certamente motivações para continuar questionando, escrevendo, buscando. O que quero chamar atenção na imagem, entretanto, é a composição que une, num mesmo ângulo, a cena principal se desenrolando no centro, e as câmeras enfocando determinadas perspectivas. Essa mistura entre cena e equipamentos, foco e bastidores, dá destaque ao modo como são criadas as miradas, ao direcionamento da luz, à interpretação dos atores, é quase como se um mundo paralelo ao do filme que vemos depois de pronto fosse descortinado pela revelação do que está por trás de uma obra acabada.

⁷⁸ Direção: Leonardo Michelin. Produção: Raysa Fisch. Fotografia: Deise Hauenstein. Som: Carlos Araújo. Elenco: Eduardo Schmidt, Luisa Horta, João França, Robson Lima Duarte.

Entendo que trazer os relatos sobre desvios, tomadas de decisão, imprevistos e readequações do campo é um pouco oferecer ao leitor a possibilidade de enxergar as *câmeras* por detrás das cenas principais, as sinuosidades por detrás dos encontros. E isso faz parte do ato de reconhecer que o medo, o anseio e a insegurança do convite às crianças, dos encontros, da seleção de estratégias metodológicas – e etc. – foram reais e estiveram presentes em diferentes momentos. Trazer essas questões é, para mim, assinar uma concepção que vê no pesquisador um sujeito ativo no processo da pesquisa, reconhecendo que não há neutralidade, pois sou responsável por cada ação tomada em cada passo que constitui a pesquisa. Da mesma forma, explicitar ao leitor os atalhos que marcaram essa trajetória é um pouco reafirmar o posicionamento de que o processo é, em ciências humanas, tão valioso quanto o *produto final*.

3.1 Reflexões sobre o Campo

Entendo que o pensar sobre meu trabalho é um início do mergulho à pesquisa, pois envolve a chegada a novas leituras, a novos olhares... O campo, no entanto, pressupondo materialidade, ou seja, um conjunto de *coisas* – que varia de acordo com cada pesquisa e metodologia – sobre as quais se pensa, vai se desenvolvendo, efetivamente, ao longo dos encontros que marcam a criação de outros pensares, agires, encontros que instituem trajetos, percursos, atalhos não considerados antes, e esses desvios vão todos sendo tomados no *enquanto*, no acontecimento, no encontro.

Para falar do campo dessa pesquisa, especificamente, vou tomar um atalho rumo a uma experiência particular que ela me suscitou, ao longo desses dois anos. Quando, ao ser perguntada, dizia às pessoas que conversava com crianças sobre o tempo, comumente era impelida por frases que destacavam a *incapacidade* das crianças em falar de um tema tão *complexo*, o *desinteresse* que supostamente elas expressavam pelo tema, ou mesmo a *insensatez* de tentar conversar com crianças todas juntas, no condomínio, sobre algo tão *difícil*. Rememorando agora, percebo que em cada fala há uma ideia da infância que a caracteriza pelo que nela está ausente, a incapacidade, o desinteresse, o difícil, tudo coisas que colocariam em questão a possibilidade de um diálogo entre crianças e adultos sobre o tempo. Essas falas eram sempre interrompidas pela pergunta que eu repetia à exaustão, “você já tentou falar com elas sobre isso que pensa ser tão difícil?” A resposta era sempre negativa...

Isso me leva a questionar por que sempre tratamos a criança como alguém com quem sequer vale a pena tentar falar ou fazer determinada coisa, pois já se parte do princípio de que ela não conseguirá alcançar os objetivos ou os parâmetros que os adultos desejam e estabelecem – parâmetros que, quando não alcançados, se tornam *erro* da criança, nunca da possível escolha equivocada do adulto?!

Essas reflexões, advindas de experiências tão singulares, me trouxeram a clareza de que meu campo de pesquisa é a infância, já que o tema do tempo é quase como uma desculpa para me encontrar com as crianças, com elas conversar procurando ouvi-las de forma sincera e sobre esse encontro pensar. Essa percepção é importante porque no início do mestrado, entendia que meu campo era o *condomínio*, como se por campo se definisse um *lócus* de pesquisa e não uma área de saber sobre a qual se constrói algum conhecimento. Hoje, vejo meu campo como a infância porque é dessa categoria que falo, é com esse sujeito que converso, sobre quem teorizo e para quem penso uma forma de compartilhar reflexões sobre o tempo que respeitem seu posicionamento diante do mundo.

3.2 Delimitando o campo e convidando as crianças

O pensar sobre quem seriam meus interlocutores marcou o início do pensar sobre que possíveis metodologias faziam sentido para o encontro com eles. A primeira possibilidade que levantei foi a de pesquisar com crianças da instituição beneficente onde trabalhei, que embora seja voltada ao atendimento de pessoas com deficiência, tem um projeto que funciona no contraturno da escola em que são oferecidas atividades lúdicas e artísticas para crianças sem deficiência. Nessa opção, a ideia era realizar uma oficina em que haveria uma *máquina do tempo* cheia de quinquilharias (objetos antigos, fotos, cartas, relógios...) e na qual a pergunta *o que é tempo?* se inseriria. Pensei nessa oficina por acreditar que apenas a conversa não interessaria às crianças – na esteira de uma concepção de infância que foi-se lapidando posteriormente. Desconsiderei a ideia ao perceber que a tal máquina não fazia sentido algum para minhas questões. Desconsiderei também a intenção de fazer a pesquisa na instituição quando percebi que eu ficaria refém do tempo (!) determinado pela coordenadoria para a realização das atividades de pesquisa.

Provocada pela minha orientadora a pensar onde eu encontraria crianças para realizar a pesquisa, olhei em volta e as encontrei brincando debaixo da janela do meu quarto. Antes de

entrar para o mestrado, já conhecia algumas das crianças do meu condomínio – localizado no bairro de Curicica, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro – porque sempre puxei assunto com elas nas várias vezes em que nos cruzávamos pelas áreas comuns. Entretanto, ao iniciar o curso, comecei a pensar em estratégias, em formas que poderiam ser mais adequadas de convidá-las a participar da pesquisa.

Entendo a questão do convite às crianças como um âmbito importante da pesquisa que demanda reflexões de caráter bastante singular. Entendo que, para além da autorização dos responsáveis, e mesmo antes dela, a decisão de participar ou não da pesquisa deve ser dada pelo sujeito pesquisado, pela pessoa que, com o pesquisador, conversará, seja ela criança ou não. Esse convite para mim, embora não tenha valor legal, pensando nos parâmetros que regem hoje a pesquisa com seres humanos no Brasil,⁷⁹ é permeado de responsabilidade quanto ao reconhecimento do outro como sujeito pleno de direitos. No interior das discussões sobre a ética na pesquisa, Pereira (2015) destaca que a normatização das ciências biológicas tem subjugado pesquisadores das ciências humanas a protocolos que lhe exigem da responsabilidade diante das ações empreendidas na relação de pesquisa,

Em Borheim encontramos uma provocação que nos parece oportuna para a retomada do debate sobre a ética na pesquisa. Diz o autor que a ética – tecida na relação entre o autor e a norma – deve inaugurar-se com a indagação “Que devo fazer?”, pois essa indagação implica simultaneamente o posicionamento ativo do sujeito e o reconhecimento da dimensão social da sua ação, sem os quais a própria ideia de ética se torna esgarçada. Essa indagação, de caráter filosófico, tem cedido lugar cada vez mais à pergunta “O que posso fazer?”, de caráter pragmático e cuja resposta parece dada, *a priori*, nos limites protocolares convencionais. Com isso, as normativas acabam se sobrepondo aos sujeitos – pesquisadores e pesquisados – de modo a expropriá-los do lugar social que poderiam ocupar na construção de uma ética de pesquisa e na responsabilidade pela ciência que produzem. É nesse arenoso terreno onde a ética se confunde com legalidade que a judicialização da ciência parece silenciosamente construir sua morada.

Em lugar de delegar a autoria do posicionamento ético a uma norma eleita aprioristicamente, cuja responsabilidade é mais legal que ética, a pergunta *o que devo fazer?* é apontada como balizador que funda a ética de indissociabilidade entre o pensar e o agir. Dessa forma, em relação ao convite às crianças, concordo com Pereira (2012, p. 81),

⁷⁹ Hoje, embora haja muita discussão e resistência por parte de pesquisadores das ciências humanas e sociais, as diretrizes que servem de parâmetros à ética em pesquisas com seres humanos realizadas no Brasil, em qualquer área do conhecimento, estão submetidas a uma lógica biocêntrica que se expressa em duas resoluções, a 196/96 e a 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão ao qual todas essas pesquisas estão submetidas, por meio da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Embora a primeira resolução se dirija apenas às pesquisas biomédicas, ela abrange todas as pesquisas com seres humanos, ainda que suas referências metodológicas desconsiderem as especificidades das ciências humanas e sociais. A segunda resolução mantém a mesma lógica da primeira, mas amplia a discussão na medida em que aponta as inadequações e as dificuldades vividas pelos pesquisadores no contexto das ciências humanas e sociais.

O que queremos dizer, de forma clara, é que a concordância dos responsáveis e das instituições, ainda que legal e eticamente necessária, não pode substituir a concordância a ser dada pelas crianças em participar da pesquisa nem eliminar o compromisso do pesquisador em dar retorno às crianças da pesquisa que fez com elas.

No bojo das reflexões sobre o convite, a concordância e a autorização, a vida vai acontecendo e nos oferecendo oportunidades de aprender sobre pesquisa e ética *no meio do caminho*. Assim, sem qualquer possibilidade de previsão, aconteceu que num sábado à noite, quando cheguei da rua, encontrei as crianças do condomínio brincando de *polícia e ladrão*. Na mesma hora, entendi que deveria aproveitar o momento e tentar estreitar os laços já pensando no convite à pesquisa e na coleta dos nomes e dados que precisava para entrar em contato com os responsáveis, a fim de explicar sobre os encontros que planejava ter com as crianças – reiterando que meu primeiro passo foi falar sobre a pesquisa diretamente com aqueles que seriam meus interlocutores, caso concordassem.

O que segue é um trecho do caderno de campo que mantive comigo durante todos os encontros e mesmo quando simplesmente devaneava sobre a pesquisa,

Me deparo com o medo, um grande medo. Como chegar nelas sem parecer maluca? Como iniciar o diálogo? Puxar a conversa? Fico alguns minutos observando a brincadeira sentada no estacionamento, ando para lá e para cá, vou até a portaria, volto ao estacionamento, sento, respiro fundo... Logo percebo que as crianças sumiram. Fico me perguntando se minha covardia me roubou esse encontro... Aí então, vejo uma das meninas levando o colega para o que chama de cadeia. Sigo as crianças na esperança de que todos estejam por lá. Acertei! Encontro cerca de 10 crianças sentadas na grama discutindo sobre os conflitos da brincadeira. Sento distante e finjo falar ao celular, na tentativa de acalmar minha ansiedade. Por outro lado, sei que essa é uma chance em um milhão. Me levanto e vou em direção a elas, dessa vez em definitivo...

Esse relato foi escrito para mim, para servir de elemento para minhas reflexões. Enquanto o escrevia, não pensei que ele fosse, necessariamente, se inserir no texto da dissertação. Entendo que o trecho destacado atesta, de certa forma, minha entrada no campo da pesquisa, pois após isso, uma série de questões já começaram a me roubar o chão e a se impor sobre as escolhas e decisões que, do lugar de pesquisadora, tive de tomar.

A escolha por trazer esse relato aqui se deu porque entendo que ele desnuda um pouco o modo como senti o momento do convite. É interessante lembrar como a ocasião me deixou nervosa. Como o medo da rejeição mexeu comigo e com o sentimento de compromisso que eu abraçava em relação à pesquisa, ao Programa de pós-graduação, à minha orientadora, ao GPICC... tudo o que eu pensava era o que faria, caso as crianças não se interessassem em participar, pois parti de dois pressupostos que sustentavam minha escolha

por esses interlocutores: 1) que o interesse das crianças era o que assinalava mais enfaticamente sua condição de participação na pesquisa – não seria possível realiza-la caso o responsável autorizasse, mas a criança não quisesse; 2) que a pesquisa tinha de ser realizada fora do ambiente escolar – opção que fiz pelo desejo de demarcar que o lugar da criança e o lugar das discussões complexas não eram, necessariamente, circunscritos à escola.

A seguir, reproduzo um trecho do momento em que abordo as crianças e as convido a participar da pesquisa,⁸⁰

Caroline: Oi gente! Posso falar com vocês antes de vocês voltarem a brincar?
 [As crianças demonstram interesse e muitas respondem que sim].
 Caroline: Então, meu nome é Carol.
 [As crianças começam a disparar seus nomes... Dou risada, mas tento prestar atenção nelas].
 Caroline: Então, vocês vão pra escola, né?!
 [Todas dizem que sim].
 Caroline: Eu também vou.
 Ryan: Mas você é adulta.
 João Vitor: Ela vai pra faculdade.
 Caroline: Isso. Eu vou pra faculdade e lá eu faço um trabalho, como vocês fazem na escola também, que se chama pesquisa.
 Bruno: Na minha escola também tem que fazer pesquisa.
 Caroline: É, tem escola que também faz. Dá pra fazer pesquisa em muitos lugares. Eu resolvi fazer aqui no prédio com as crianças pra saber o que vocês pensam, o que fazem...
 [Algumas crianças interrompem falando coisas que gostam de fazer]
 Caroline: Então, eu quero saber se vocês vão querer participar da minha pesquisa.
 [As crianças gritam “eu vou, eu vou, eu vou...”]
 [...]
 João Vitor: A gente vai poder ver a gravação?
 Maria Eduarda: Não, né?! Ela vai levar pra faculdade dela.
 Caroline: Vou levar, mas vocês vão poder ver sim, vão poder ver tudo.

Julgo essa apresentação da pesquisa fundamental na instauração de uma relação de cumplicidade entre pesquisador e interlocutores, especialmente quando estes são crianças. Lucia Rabello de Castro (2008) afirma existir um desnível estrutural marcado pelos lugares que os sujeitos ocupam na pesquisa. Esse desnível existe justamente porque o pesquisador sabe de coisas que seus interlocutores não sabem em relação aos processos vividos nesse contexto. Além desse desnível específico, há um outro que também marca minha pesquisa, a relação socialmente estabelecida entre adultos e crianças, o que significa que fazer pesquisa com crianças é transitar em pelo menos dois desníveis que, sem um esforço de flexibilização, podem acabar tornando a criança refém da pesquisa, justamente por conta dos lugares sociais ocupados por adultos e crianças nessa relação.

⁸⁰ Nesse momento, eu não estava com gravador e como ainda não tinha autorização, nem das crianças, nem de seus responsáveis, optei por transcrever aquilo que, na minha memória, ficou gravado de nosso primeiro encontro. A transcrição foi feita assim que o encontro acabou.

É claro que meu lugar na pesquisa não coincide com o das crianças e dele não posso abrir mão, pois a autoria quanto a esse processo é somente minha. Por outro lado, entendo ser uma postura ética dialogar com a criança certas minúcias sobre a pesquisa que a farão se sentir à vontade para conversar comigo. Assim, dizer quem sou eu, de onde venho, o que me motiva a conversar com ela, como imagino que acontecerão os encontros, o que vou fazer com tudo o que ela disser, fornece pistas que contribuem para o estreitamento de laços importantes no encontro entre pesquisador e interlocutores, especificamente na área das ciências humanas e na relação adulto-criança.

Nesse encontro de convite à pesquisa, anotei o nome, a idade e o número do apartamento das crianças que me disseram que participariam dos encontros. Com esses dados, entrei em contato com os responsáveis a fim de contar sobre a pesquisa e sobre o interesse das crianças em fazer parte dela. Nessa conversa, me apresentei, falei um pouco do meu tema, de como imaginava que seriam os encontros, dos registros que faria – gravação de voz – e perguntei se eles autorizavam a criança a participar. Na ocasião, apenas uma mãe se mostrou receosa, afirmando que conversaria com o pai da criança primeiro, o restante autorizou a participação na hora, sendo que duas outras mães se colocaram à disposição para ajudar no que fosse preciso.

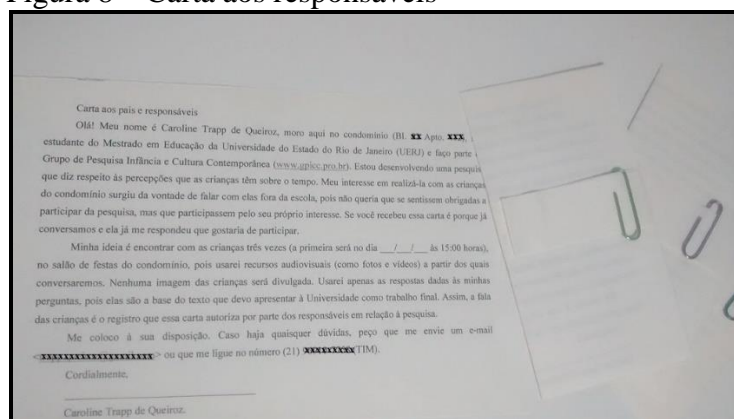
Embora tenha recebido muitas autorizações nesse primeiro contato, vale dizer que a realização dos encontros foi marcada pela dinâmica temporal do próprio condomínio, o que significa que algumas crianças autorizadas pelos responsáveis não estiveram presentes nos encontros, ou porque não estavam no condomínio no dia, ou porque se mudaram de residência antes. Da mesma forma, crianças com as quais eu não havia conversado ainda apareceram em outros encontros, trazidas por crianças que falaram da pesquisa.⁸¹

Como já afirmei, há um hiato que marca a passagem do tempo ao longo dessa pesquisa e que estabeleceu a necessidade de elaborar novos convites, já que quase um ano se passa entre o segundo encontro com as crianças e o terceiro. Esse intervalo foi permeado por muitas tentativas diferentes de retomar o diálogo, todas elas marcadas por desencontros. Minha primeira decisão foi a de marcar data, local e horário específicos para dar continuidade à conversa com as crianças. Como minha intenção foi a de reunir todos ao mesmo tempo, diferente do que aconteceu no segundo encontro, em que cada criança foi perguntada individualmente, reservei o salão de festas do condomínio para que pudéssemos nos

⁸¹ Nesses casos, eu acabava conversando com os responsáveis sobre a pesquisa no mesmo dia em que o encontro acontecia.

encontrar. Assim, comecei a providenciar cartas com o objetivo de apresentar a pesquisa aos responsáveis que, eventualmente, ainda não tivessem sido contatados por mim.

Figura 8 – Carta aos responsáveis



Carta aos pais e responsáveis,

Olá! Meu nome é Caroline Trapp de Queiroz, moro aqui no condomínio (Bl. xx Apto. xxx), sou estudante do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e faço parte do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (www.gpicc.pro.br). Estou desenvolvendo uma pesquisa que diz respeito às percepções que as crianças têm sobre o tempo. Meu interesse em realiza-la com as crianças do condomínio surgiu da vontade de falar com elas fora da escola, pois não queria que elas se sentissem obrigadas a participar da pesquisa, mas que participassem pelo seu próprio interesse. Se você recebeu essa carta é porque já conversamos e ela já me respondeu que gostaria de participar.

Minha ideia é encontrar com as crianças três vezes (a primeira será no dia ___/___/___ às ___:___ horas), no salão de festas do condomínio, pois usarei recursos audiovisuais (como fotos e vídeos) a partir dos quais conversaremos. Nenhuma imagem das crianças será divulgada. Usarei apenas as respostas dadas às minhas perguntas, pois elas são a base do texto que devo apresentar à Universidade como trabalho final. Assim, a fala das crianças é o registro que essa carta autoriza por parte dos responsáveis em relação à pesquisa.

Me coloco à sua disposição. Caso haja quaisquer dúvidas, peço que me envie um e-mail <xxxxxxxxxxxx> ou que me ligue no número (21)xxxxxxxxx(TIM).

Cordialmente,

Caroline Trapp de Queiroz.

Entreguei uma carta para cada criança que encontrei e, no dia marcado, duas semanas após a entrega dos convites, fui ao salão de festas, arrumei todo o material que havia pensado e cuidadosamente selecionado para este encontro e aguardei a chegada de meus interlocutores. Esse aguardo foi registrado em meu caderno de campo,

Corri para que tudo fosse perfeito, que houvesse um local propício, um horário que não me fosse ruim, materiais que permitissem o alcance dialógico que imaginei, convites que fossem detalhados para elas e seus responsáveis... Talvez não seja um modo coerente tentar planejar tanto assim. Leio e penso muito sobre isso, que pesquisa em ciências humanas é marcada por imponderáveis, que não há como controlar cada passo, que o planejamento deve ser abandonado em razão da chegada do outro ao diálogo... Mas a verdade é que talvez eu tenha me esquecido de aproveitar as oportunidades que o tempo (!) apresenta. Fico pensando no domingo passado, quando as crianças estavam todas aí brincando e eu não agarrei a chance por simplesmente não ser o dia marcado... Por um lado, parece que perdi a

oportunidade, por outro, parece que as crianças tomaram as rédeas dessa pesquisa ao ditar seu próprio tempo aos acontecimentos.

Nesse dia, nenhuma criança apareceu ao encontro marcado. Saindo do salão, a mãe de uma das crianças me aborda no elevador e diz que elas estão na Bienal do Livro.⁸² No entanto, quando nosso encontro finalmente acontece, cerca de duas semanas após esse *desencontro*, elas respondem,

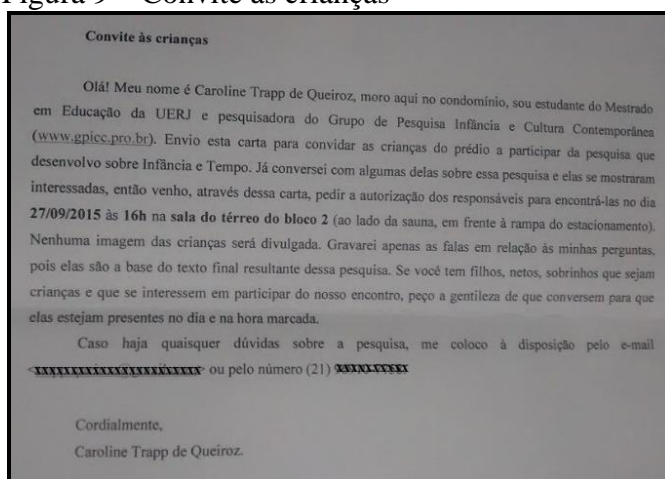
Caroline: Aí, vocês lembram que eu marquei com vocês e ninguém veio? Tu lembra, né Cadu?! [Aponto para Cadu, pois o convite dele e dos irmãos foi assinado pelo pai e entregue na minha caixa de correio] E ninguém veio, vocês estavam onde, hein?!
Bernardo: Tava chovendo no dia.
Clara: Tava frio.

Independente se estavam em casa ou na Bienal, fato é que em nosso encontro, as crianças não estavam. E assim, cada vez mais, a certeza de que minha pesquisa era sobre o tempo como elas o pensam, o vivem e o dizem – às vezes, mesmo sem falar – se fortalecia em minhas reflexões. O fato de as crianças estarem em outros lugares, dando prioridade a outros acontecimentos da vida, me provoca a pensar que há um tempo que me escapa, na verdade, tempos que vão marcando outras experiências, instaurando outros sentidos e estabelecendo que o que me chega não dá conta do que permeia e constitui a vida dessas crianças. Sei de seus tempos como sabemos do tempo em geral, a partir do que me é permitido conhecer. Muitas outras faces me são ocultadas, não necessariamente pela escolha de um mistério ou resguardo, mas sim pela dinâmica da vida, que me permite estar com as crianças em determinados momentos e não estar na maior parte deles. Para além disso, há também de se pensar que o tempo dito, do conceito, da definição, se diferencia muito daqueles vividos como as tantas experiências possíveis.

Como esse encontro se tornou desencontro, elaborei outro convite, com as mesmas informações sobre mim, sobre a pesquisa e sobre o encontro com as crianças – que agora era marcado numa das salas dos funcionários do condomínio, já que o salão era muito grande, praticamente do tamanho do apartamento –, mas dessa vez, coloquei os convites nas caixas de correio dos moradores.

⁸² A Bienal do Livro é um evento literário brasileiro organizado na cidade do Rio de Janeiro que conta com atividades lúdicas, pedagógicas, comerciais e publicitárias voltadas ao setor. Atualmente, o evento é realizado no centro de convenções Riocentro, próximo ao condomínio onde fiz a pesquisa com as crianças.

Figura 9 – Convite às crianças



Convite às crianças

Olá! Meu nome é Caroline Trapp de Queiroz, moro aqui no condomínio, sou estudante do Mestrado em Educação da UERJ e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (www.gpicc.pro.br). Envio esta carta para convidar as crianças do prédio a participar da pesquisa que desenvolvo sobre Infância e Tempo. Já conversei com algumas delas sobre essa pesquisa e elas se mostraram interessadas, então venho, através dessa carta, pedir a autorização dos responsáveis para encontrá-las no dia **27/09/2015 às 16h na sala do térreo do bloco 2** (ao lado da sauna, em frente à rampa do estacionamento). Nenhuma imagem das crianças será divulgada. Gravarei apenas as falas em relação às minhas perguntas, pois elas são a base do texto final resultante dessa pesquisa. Se você tem filhos, netos, sobrinhos que sejam crianças e que se interessem em participar do nosso encontro, peço a gentileza de que conversem para que elas estejam presentes no dia e na hora marcada.

Caso haja quaisquer dúvidas sobre a pesquisa, me coloco à disposição pelo e-mail <XXXXXXXXXXXX> ou pelo número (21)XXXXXXXXXX.

Cordialmente,

Caroline Trapp de Queiroz.

Minha intenção, caso essa estratégia não desse certo, era cessar os agendamentos e partir para o encontro no momento em que visse as crianças brincando. Felizmente, o encontro aconteceu. Mas não sem angústia, já que dias antes descobri que havia marcado no Dia de Cosme e Damião, figuras religiosas “consideradas protetores dos gêmeos e das crianças”,⁸³ e dia em que, tradicionalmente na cidade do Rio de Janeiro, distribui-se doces para as crianças, a fim de “homenagear os santos ou cumprir promessas feitas a eles”.

Moro no Rio de Janeiro há oito anos e percebo, através da observação e das conversas, que esse costume é muito difundido na cidade, tanto que só fui conhecer a tradição, e mesmo

⁸³ FRANZIN, Adriana. “Por que ganhamos doces no dia de Cosme e Damião?” *Infantil. Empresa Brasil de Comunicação*. 25/09/15 18h28. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/09/por-que-ganhamos-doces-no-dia-26-de-setembro>>. Acesso em: 05 out. 2015.

os santos em questão, depois que me mudei para cá. Por conta disso, comecei a pensar nas estratégias que usaria para realizar o encontro, pois sinceramente não esperava que as crianças aparecessem no dia, então já me preparava para outro desencontro. Quando desço para buscar a chave da sala dos funcionários, vejo as crianças sentadas do lado de fora do condomínio. Pergunto o que estão fazendo ali. Elas dizem que vão pegar doces, mas perguntam quando é para ir para a pesquisa. Fico feliz por terem lembrado e digo que pode ser depois que elas pegarem os doces.

Em relação ao dia do terceiro encontro, Dia de Cosme e Damião, talvez caiba aqui um *mea culpa*, pequeno, mas todo meu: comprei doces para dar às crianças. Embora estivesse me preparando para outro desencontro e pensando novas formas de realizar a pesquisa sem, necessariamente, enviar convites/cartas, não poderia deixar de seguir com aquela que é a tradição do lugar que há tanto tempo e tão bem me acolhe. Sei que há uma série de implicações no fato de dar doces a crianças num contexto de pesquisa, mas sei também o que está implicado no tempo das tradições, dos mitos, dos costumes, da ternura e da delicadeza.

Num dos momentos desse encontro, tive que sair da sala para conversar com uma mãe que queria me conhecer. As crianças ficaram dentro da sala com os gravadores ligados – todas elas sabiam que estavam sendo gravadas, pois conversamos sobre isso no início de nosso encontro. Em meio a diálogos sobre alguns elementos que eu havia levado para a conversa, Guilherme puxa o assunto,

Guilherme: Aqui a gente vai ganhar doce?

João Vitor: Não.

Bernardo: Vai sim, ela falou!

Cadu: Vai?

Bernardo: Vai.

[As crianças falam sobre os doces que conseguiram pegar no Cosme e Damião]

Guilherme: A gente vai ganhar doce?

João Vitor: Acho que vai.

Guilherme: Tomara que sim e tenha bastante doce!

Da escolha entre arriscar não ser tão ética, dando a entender que recompensei as crianças com doces pela pesquisa, ou arriscar não o ser ao romper um costume local, optei pela primeira alternativa e por ela me responsabilizo. Apesar da eminência do risco de que o doce fosse entendido como uma moeda de troca, penso que minha fala, quando o encontro acabou e as crianças perguntaram se iam ganhar doces, ponderou que ele não estava sendo distribuído por causa da pesquisa, mas sim devido ao dia em que estávamos nos encontrando. Em qualquer outra ocasião, eu não teria cogitado a possibilidade de levar doces, mas nessa, em específico, não cogitaria não levá-los,

Bernardo: Ô, você vai dar doce pra gente?
 Caroline: Ah, é! Pera aí, pera aí!
 Bernardo: Eu acho que eu mereço!
 Ryan: O doce, o doce...
 Victor Hugo: Você vai dar doce?
 Caroline: Claro! Hoje é Cosme e Damião!

Como a pesquisa é dinâmica e está inserida no fluxo da vida e dos acontecimentos, eis que, antes de realizar o quarto encontro, meus pais decidiram se mudar de residência. A essa altura, mais angústias... No *enquanto*, após refletir sobre os rumos tomados, sobre os percalços e os imponderáveis que, embora intermitentes, se apresentaram quase que constantemente nos labirintos dessa pesquisa, tive um alegre reencontro que me ajudou a pensar um novo tipo de encontro que permitisse continuar minhas conversas com as crianças e que também poderia me ajudar a pensar a questão do tempo sob novo prisma,

Cadu: Como que vai ser?
 Caroline: Eu vou gravar a voz de vocês, as respostas... pra depois fazer um texto bem legal
 Bruno: Por que você não faz a pergunta pelo Facebook?

No retorno às transcrições do campo, mais especificamente à transcrição do dia em que me apresento e falo da pesquisa pela primeira vez com as crianças, encontro, sem querer, uma resposta para o novo impasse que a mudança dos meus pais representa na pesquisa: o *Facebook*. Sabendo que algumas das crianças do condomínio têm perfil no *Facebook*, essa nova fase da pesquisa não significou o término do diálogo, mas sim seu deslocamento a um espaçotempo singular, um novo *cronotopo*. E assim, outro momento se instaurou no processo: o de adicionar as crianças e buscar teorias que me permitissem usar e pensar essa ferramenta da melhor forma possível.

Ao encontrar João Vitor e Clara pelo condomínio, avisei que me mudaria e que, por isso, os adicionaria no *Facebook*, para que eles pudessem ver como ficou nossa pesquisa. João Vitor me passou seu perfil e Clara afirmou que eu encontraria as outras crianças através dele. Assim foi que localizei cinco crianças para essa fase da pesquisa, João Vitor, Cadu, Clara, Bernardo e Victor Hugo. As demais crianças não possuem perfil no *Facebook* ou não foram encontradas por intermédio dessas. Após ser aceita, criei um grupo secreto,⁸⁴ ou seja, um grupo a cujas discussões só os convidados poderiam ter acesso, o *Pesquisa com a Carol*, do qual falarei no tópico a seguir.

⁸⁴ O site oferece três opções para a formação de grupos: aberto, fechado e secreto. Sendo que, deste último, só participam as pessoas convidadas pelo criador do grupo.

3.3 Pensando sobre os encontros e os métodos

Reconhecer que “sou eu quem escolho” e que “sou eu quem determina o valor que uma experiência tem para mim” é algo que enriquece, mas que também causa medo.

Carl Rogers

Ao todo, fizemos quatro encontros. Alguns foram realizados tendo como estratégia apenas perguntas, outros contaram com imagens, objetos, mas todos se voltaram ao fomento do diálogo e nasceram, de certa forma, da relação que eu ia vivendo com as crianças no campo. Cada escolha demandou empreendimento massivo do pensar sobre se as estratégias serviriam para despertar o que queria colocar em jogo no diálogo. Levando em consideração que o objetivo da pesquisa foi colocar o tema do tempo em discussão construindo, com as crianças, formas de problematização que permitissem pensa-lo em múltiplos sentidos.

Aqui retomo a importância de pensar sobre que perguntas e estratégias serão criadas, pois compreendo que há um entrelaçamento entre pesquisador e interlocutores, no campo, que estabelece que o retorno dado a elas é de responsabilidade também de quem as formulou (BAKHTIN, 2011). Quem primeiro me chama atenção a essa questão é João Vitor, que ao ser perguntado sobre o que é o tempo, responde,

Caroline: O que que é tempo pra você?
João Vitor: Tempo é... clima, estação do ano, assim...
Caroline: Clima, estação do ano... tem mais alguma coisa?
João Vitor: Não.
Caroline: E se você fosse perguntar, assim, pras crianças, como eu vou fazer, como eu tô fazendo, como é que você faria pra não ficar...? Você acha chato?
João Vitor: Não.
Caroline: Pra ficar uma coisa mais dinâmica, assim, mais mexida, como é que você faria?
João Vitor: É... “o que é tempo pra vocês?”, “Como você acha o tempo?”, assim...
Caroline: Você perguntava isso?
João Vitor: Aham [positivamente]
Caroline: E você ia tentar fazer algum tipo de brincadeira ou você sentaria e perguntava, igual...
João Vitor: Sentaria e faria uma brincadeira.
Caroline: E que que você acha que é legal, assim, de fazer?
João Vitor: É... tipo assim, “o que você acha do tempo?”, porque a forma que eu tô perguntando de tempo é o tempo do relógio e não o tempo estação do ano.
Caroline: É diferente?
João Vitor: É.
Caroline: Por quê?
João Vitor: Pra mim é diferente.
Caroline: Por que que é diferente o tempo do relógio e o tempo da estação?

João Vitor: A forma de fazer a pergunta.

Caroline: É? Você acha que a gente mede eles de formas diferentes?

João Vitor: Aham [positivamente].

Caroline: Como?

João Vitor: É tipo assim... a pergunta que eu faria, “o que você acha do tempo?”, “o que vocês acham do tempo?”... falava do tempo, tipo assim, dando a resposta logo.

Caroline: Dando a resposta logo?

João Vitor: É.

Caroline: E aí quando você tá fazendo a pergunta “o que vocês acham do tempo?”, você tá pensando em que tempo? O do relógio ou o do...

João Vitor: Quando eles falam isso, “ele abrevia muito o tempo”, eu penso o tempo de hora... é, tipo assim, hora, relógio do tempo...

Caroline: Aham. E se eu fosse perguntar do outro tempo, do tempo da estação do ano, você acha que a mesma pergunta cabe, tipo, “o que é tempo?” dá pra falar das duas coisas ou você acha que tem que ser outra pergunta pra falar desse tempo da estação do ano?

João Vitor: Outra pergunta... tipo assim, “o que você acha da estação do tempo?”, assim, aí eu responderia.

Aqui João Vitor fala do tempo com um duplo significado. O primeiro é o tempo que marca a mudança do clima e indica a estação do ano, o segundo é justamente o tempo cronológico, tempo que criamos para medir horas, minutos, segundos. É interessante notar, nesse diálogo, que quando indago sobre as formas de perguntar, João afirma que na pergunta *o que é o tempo?* não cabem as duas respostas, ou seja, para perguntar sobre *o tempo das estações do ano*, outra pergunta deveria ser elaborada, já que para ele esses dois tempos são diferentes.

Para além das questões envolvendo a definição do tempo como estação do ano e relógio, destaco aqui o lugar da pergunta na suscitação de um diálogo. Já escrevi nesse texto que o interlocutor não está sozinho, mas acompanhado do pesquisador, com o qual vai empreender jornada em direção à discussão de um tema específico. Isso pressupõe que o outro me responde e que por essa resposta eu também tenho responsabilidade (BAKHITIN, 2011), pois ela é possibilitada através de uma provocação que eu lanço no campo. É dessa forma que a pesquisa diz do outro, mas diz também de mim. Dito de outra forma, o diálogo no campo está circunscrito ao que o pesquisador, como tal, consente e propicia, a partir dos elementos – questões, estratégias, recursos, etc – que para ele leva.

Assim, entendo que as estratégias que selecionei fazem sentido de acordo, tanto com o que eu propunha, quanto com o que as crianças trouxeram como elemento simbólico do tempo, logo em nossas primeiras conversas. Essa partilha da criação metodológica é importante, para mim, porque evidencia que minhas escolhas buscaram levar em consideração os interesses das crianças, ato que está em sintonia com os pressupostos da pesquisa *com* (PEREIRA, 2012, p. 59).

Para facilitar a compreensão acerca da dinâmica dos encontros, trago novamente aqui a tabela em que apresento os *cronotopos* da pesquisa, os encontros, seus espaçotempos, seus contextos e as crianças que deles participaram.

Encontro	Cronotopo	Interlocutores – Idades
1	Ago. 2014 – Encontro coletivo no Playground do condomínio	Bruno – 9 Cadu – 10 Clara – 10 Henrique – 9 João Vitor – 12 Kauã – 9 Lucas – 12 Maria Eduarda – 9 Ryan – 9
2	Out. 2014 – Encontro individual no Salão de Jogos do condomínio	Bernardo – 9 Bruno Cadu Caduzinho – 8 Guilherme – 8 João Vitor Marcos Vinicius – 9 Ryan
3	Set. 2015 – Encontro coletivo na Sala de funcionários do condomínio	Bernardo – 10 Cadu – 11 Clara – 11 Guilherme – 9 João Vitor – 13 Marcos Vinicius – 9 Ryan – 10 Victor Hugo – 12 Vitor – 14
4	Out./Nov. 2015 – Encontro no grupo da rede social Facebook ⁸⁵	Bernardo Victor Hugo

Detalharei a seguir os métodos selecionados para cada encontro. O primeiro deles foi aquele em que apresentei e convidei as crianças para participar da pesquisa, valendo-me do diálogo como estratégia de aproximação, pensando na inauguração dessa que é uma relação específica; O segundo foi aquele em que levei apenas duas perguntas: 1) o que é tempo; 2) se você fosse pesquisar o tempo, como estou fazendo, como você pesquisaria? As respostas dadas à primeira pergunta marcaram a mudança das estratégias levadas à campo e à pesquisa, como um todo, ao redirecionar minhas questões a outros lugares antes não pensados, a partir

⁸⁵ Cadu, Clara e João Vitor foram convidados para participar do grupo no *Facebook*, mas não visualizaram ou participaram da discussão. As outras crianças não têm perfis na rede social.

das reflexões quanto à espacialização que as crianças fizeram do tempo ao identifica-lo à figura do relógio.⁸⁶ A segunda pergunta nasceu da tentativa de mapear quais seriam seus interesses em relação a dinâmicas que pudéssemos desenvolver nos próximos encontros. Em geral, esses interesses se concentraram em jogos de videogame, brincadeiras coletivas e futebol.

Para o terceiro encontro, a partir das reflexões nascidas das inquietudes provocadas por essas respostas, comecei a pensar estratégias que possibilitassem trazer outros teores à reflexão acerca do tempo. Pensei em vídeos, imagens, perguntas... em certo momento, encontrava-me em meio a uma miscelânea de ferramentas que me levavam para muitas direções. Como a metodologia do campo de pesquisa é sempre uma escolha, optei por materializar a questão do tempo justamente selecionando uma variedade do objeto que teve mais significado para as crianças quanto ao que o tempo supostamente seria: o relógio.

Levei nove relógios diferentes para o encontro. Minha intenção era que, a partir deles, as crianças pudessem ser instigadas no caminho da problematização do tempo, entendendo que outras formas de pensamento eram possíveis. A ideia era também que os diferentes relógios pudessem reatar o laço que nos uniu até ali, o do diálogo, expressando que eu estava nele por inteiro.

Figura 10 – Relógios



Da esquerda para a direita: relógio de água (clepsidra) feito com garrafa pet, relógio de pêndulo, relógio de pulso, relógio de sol, relógio de parede, relógio de areia (ampulheta), relógio digital de mesa, relógio de bolso, relógio analógico de mesa.

⁸⁶ É importante destacar que só me dei conta de que essas falas sobre o relógio realizavam uma espacialização do tempo após finalizar os encontros com as crianças, no momento de escrita do texto, o que significa que ainda há muitas outras possibilidades de provocar diálogos com elas, possibilidades que se abrem como horizonte de futuras pesquisas.

Dispus os relógios numa mesa, como uma espécie de exposição, na qual havia relógios de sol, de água (clepsidra), de *areia* (ampulheta),⁸⁷ de pêndulo, de bolso, de mesa, de pulso, analógico e, finalmente, digital. O objetivo era provocar a reflexão sobre a pluralidade do objeto relógio, puxando, daí em diante, a conversa sobre a pluralidade da ideia de tempo. Para isso, selecionei algumas questões-chave, a partir das quais teceria diálogos com as crianças, incitando sempre as reflexões através da problematização de suas respostas, provocando e estimulando novos pensares por meio da imaginação.

Levei, ainda, para esse encontro três perguntas, acompanhadas de imagens e provocações que tiveram por objetivo expandir a reflexão sobre o tempo para além do relógio:

1) Ao mostrar a imagem do sistema solar, usei como provocação o fato de que, em Mercúrio, um dia equivale a 58 dias e meio – para nós aqui da Terra – e disse que lá não havia relógio. A partir dessa provocação, perguntei *como a gente contaria o tempo sem o relógio?*

Figura 11 – Sistema Solar



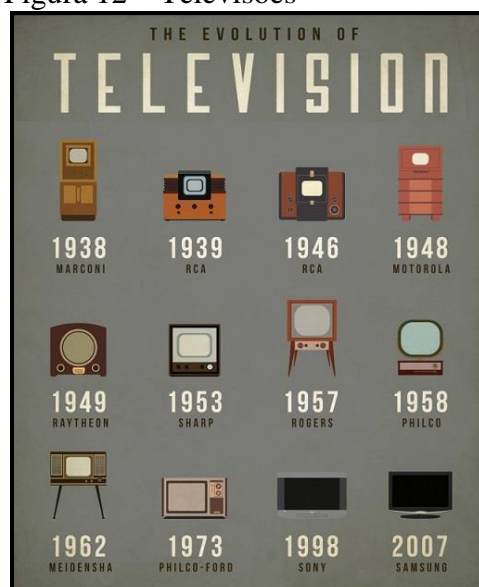
Fonte: <<http://www.ciencia-cultura.com/astrologia/avan%C3%A7ado.html>>.

2) Partindo das respostas que as crianças deram à primeira pergunta, aproveitei para questionar *como o tempo nos marca?* Para disparar o diálogo, usei como o exemplo o fato de que eu, com 26 anos, não parecia uma criança de 5 anos e emendei a provocação a partir do questionamento sobre como e por que eles achavam que isso acontecia.

3) A terceira pergunta foi *como o tempo marca as coisas?* Para incitar o diálogo, levei quatro imagens diferentes (televisão, videogame, celular, propaganda). As três primeiras se relacionavam à modificação histórica dos objetos e a última trazia o anúncio de uma série de objetos que, hoje, cabem todos dentro dos nossos aparelhos celulares.

⁸⁷ Segundo Chiquetto (1996, p. 35), por ser muito abrasiva, provocando o alargamento e consequente desregulagem da ampulheta, a areia foi substituída por pó de casca de ovo, que melhor se adequou ao dispositivo.

Figura 12 – Televisões



Fonte: <<http://www.designculture.com.br/a-evolucao-dos-aparelhos-de-tv/>>. [Montagem editada a partir da fonte].

Figura 13 – Videogames



Fonte: <<http://temasdeartecontemporanea.blogspot.com.br/2013/07/a-revolucao-dos-video-games.html>>. [Montagem editada a partir da fonte].

Figura 14 – Celulares



Fonte: <<http://macacovelho.terra.com.br/evolucao-do-celular/>>. [Montagem editada a partir da fonte].

Figura 15 – Propaganda

Fonte: Essa propaganda chegou até mim por meio de uma postagem no Facebook. Infelizmente, o post foi deletado e, com isso, o link que havia registrado tornou-se inválido. Cabe provocar, o que isso também pode nos dizer sobre o tempo?!

Interessante pensar, sobre essa última estratégia, que embora eu tenha tomado todo o cuidado de buscar imagens que fizessem sentido e que fosse parte do *hall* de interesses das crianças, acabei escolhendo imagens que também tinham a ver com minha forma de ocupar o lugar que ocupo no mundo. Me refiro aqui ao fato de a imagem das televisões traçar uma linha progressiva de 1938 a 2007. Escolhi essa imagem por achar que ela traria contrapontos capazes de motivar as respostas das crianças quanto a como o tempo marca as coisas, no entanto, não me dei conta de que, havendo crianças de 8 anos de idade no grupo, a linha evolutiva da produção de televisões acabava exatamente no ano em que aquela criança tinha nascido.

Foi Rita Ribes Pereira, minha orientadora, que chamou atenção a este fato, destacando, em um de nossos encontros de orientação, que essa escolha estabelece também uma relação com o tempo que é minha. Escolher uma imagem que mostra objetos que não são contemporâneos às crianças, mesmo que inconscientemente, é atestar que eu estou nesse processo de problematização do tempo junto com elas, que também naturalizo um tempo que é meu, que me foi ensinado desde a infância, um tempo que perpassa minhas relações, minhas reflexões e que me constitui como pessoa.

O quarto encontro foi realizado no *Facebook*, mais especificamente no grupo *Pesquisa com a Carol*,

Figura 16 – Postagem da pergunta no grupo *Pesquisa com a Carol*



Fonte: <www.facebook.com>.

Oi Gente! Não sei se tá todo mundo sabendo, mas eu to me mudando. Não vou mais morar no condomínio. Por isso fiz esse grupo, pra fazer a última pergunta da pesquisa, que ficou faltando.
A pergunta é: Se vocês pudessem mudar alguma coisa no tempo, o que vocês mudariam?
Vou esperar as respostas!!!

A escolha pelo grupo se deu devido a uma tentativa de manter a pesquisa no âmbito particular, mas ao mesmo tempo, coletivo. A imagem⁸⁸ que compõe a postagem foi escolhida por mim a partir das respostas que as crianças deram à pergunta *o que é tempo?* Por entender que essa imagem pode ser lida a partir da figura do relógio e também da do vento, considerei apropriada ao entrelaçamento dos encontros e propícia à inserção no grupo e à continuidade da pesquisa.

Essa nova forma de encontro foi marcada por uma mudança espaçotemporal que, verdadeiramente, modificou todo o processo de pesquisa que acontecia até então. O espaço

⁸⁸ “Movimento no espaço afeta a passagem do tempo”. Blog Teste da Blue. 26 jul. 2013. Disponível em: <<http://blogtestedablue.blogspot.com.br/2013/07/movimento-no-espaco-afeta-passagem-do.html>>. Acesso em: 26 out. 2015.

online trouxe consigo outra relação com o tempo, pois houve um lapso entre o tempo da pergunta e o tempo das respostas. Esse hiato estabelece uma possibilidade de reflexão prévia quanto ao que será dito no contexto da pesquisa, tanto por parte do pesquisador, quanto por parte dos interlocutores, situação diferente da existente na conversa presencial, que demanda retorno imediato. Há, também, inegavelmente, certa horizontalidade entre os sujeitos que se comunicam nas redes sociais, o que permite a uma criança optar por não responder prontamente a uma pergunta apenas porque um adulto se dirigiu a ela.

Essa configuração das redes sociais é explicitada pela pesquisadora Raquel Recuero (2009) a partir da ideia de que há, em seu interior, dois elementos principais: os atores, que interagem entre si, e as conexões, a construção de laços sociais diversos estabelecidos entre eles. Macedo (2014, p. 100), em tese sobre as relações entre crianças e redes sociais, afirma, quanto às pesquisas realizadas nesse ambiente, que, “para ser um nó nessa rede, é preciso estar nela e, para tal, é necessário construir uma identidade no ciberespaço. Em suma, é preciso criar um “eu” para ser um ator nas redes sociais” e para criar as conexões que se fazem possíveis nesse espaço. Esse fator aponta para o caráter de horizontalidade, que demanda que eu e o outro sejamos iguais em potencialidade de constituição identitária e em condições de diálogo, no interior das redes sociais. Daí a importância de estar na rede para, nela, buscar interlocução. Isso significa dizer que eu não teria pensado no encontro *online*, caso eu ou as crianças já não ocupássemos esse lugar de fala.

Outra questão que merece destaque e que se insere na discussão que propus em relação à imagem das televisões, ou seja, que diz respeito sobre estar dentro de um tempo específico e a partir dele falar, aparece aqui novamente. Quando digo às crianças, na postagem do *Facebook*, que faria “a última pergunta da pesquisa, que ficou faltando”, estou contradizendo, de certa forma, o que vim falando até então sobre a pesquisa como acontecimento, acabamento. Contradigo, ainda, a ideia de tempo como pluralidade, instituindo que o tempo da feitura das minhas perguntas chega ao fim, ao ponto último da linha por onde se desenrolou, o que permite pensar que esta pode ser uma pesquisa linear. Será que foi?

Em uma análise bakhtiana das pesquisas em ciências humanas, Marília Amorim (2004, p. 11) afirma que a pesquisa começa quando acaba, a partir dela me questiono, o que está implicado, em relação à concepção de tempo, na afirmação de que há uma última pergunta? Será que esse fim institui um novo começo? Mas há um fim, se penso num tempo múltiplo em que, embora caiba a linearidade, pressupõe outros possíveis arranjos? Levando em consideração as leituras de Bakhtin (2011, p. 395) quanto à pesquisa em ciências humanas, com gente, ser uma pesquisa de imponderáveis, uma pesquisa que, embora autoral,

não está nas *mãos* do pesquisador, fugindo ao controle em muitos momentos, respeitando a ordem da vida e da interação entre os sujeitos, quando acaba uma pesquisa? Quando se encerra um campo? Quando chega ao fim uma reflexão? E chega? Chegou?

Há muito ainda o que pensar sobre minhas escolhas metodologias, essa é a única certeza. Entendendo que “o espaço temporal entre ‘formular a pergunta’ e a ‘pergunta formulada’ é apenas uma fresta que nos permite espiar os prenúncios do que ainda não sabemos, mas que desejamos saber” (POHLMANN, 2005b, p. 05), vejo como a pergunta descortina minhas inquietudes mais íntimas. Cada vez que para elas olho, bem como para as estratégias metodológicas, de modo geral, me descubro um pouco mais, sobre quem sou, o que penso no mais íntimo, sobre como vejo a infância, a pesquisa e o ato de me aventurar pesquisadora, me pensar pesquisadora.

Talvez minhas discussões quanto aos percursos metodológicos tenham se estendido demasiadamente. Entendo que, muitas vezes, a minúcia desses desvios e atalhos que a busca por uma metodologia implica não interesse tanto ao leitor, mas entendo também – e reitero –, que quanto mais se mostra, no texto, os caminhos da pesquisa, as tomadas e retomadas de posição, de direção, enfim, tanto mais se diz que não há uma forma única de fazer ciência e que as formas possíveis não são dadas. Em outras palavras, em ciências humanas, parafraseando o poeta espanhol Antonio Machado, ao caminhar é que faz-se o caminho.

3.4 Pensando sobre as categorias de análise

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro.

Walter Benjamin

Walter Benjamin (2012b, p. 73), no fragmento que trago na epígrafe, chama atenção ao difícil exercício de perder-se num *lugar* já conhecido. Como paralelo, enxergo na arrumação das categorias de análise da pesquisa, um movimento que se aproxima ao da

narrativa do filósofo. Olhar para os encontros com as crianças de um ângulo que permita encontrar nuances não vistas antes, pensar os diálogos tentando perspectivar certa exterioridade, não para me eximir da responsabilidade de estar junto com elas, fazendo a pesquisa lado a lado, mas sim para tentar encontrar algo a que, antes, não me atentei, tentar ver o que não enxergava, como o garimpeiro que escava o mesmo buraco repetidas vezes até encontrar, na mina, o que procurava e que sempre esteve ali, disponível ao seu encontro, o ouro... Ouvir o estalar do graveto significa, para mim, dispor-se ao reencontro que essa revisita ao campo provoca, com o outro, comigo mesma, com o tema, com a pesquisa. Esse exercício é um movimento de tentar ver o mundo com olhos de criança (OLARIETA, 2013), um movimento de *exotopia* (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Muitos desses encontros, bem como dos achados possibilitados somente por eles, já foram esmiuçados ao longo desse texto. A hora de arrumar as categorias me trouxe grande inquietação, pois implicou revisar muitas das discussões que se encontram distribuídas pela narrativa construída até aqui. Decidir o que permaneceria em seu devido lugar e o que passaria a ocupar uma categoria tomou bastante do meu tempo e me fez perceber o quanto minhas reflexões estão entremeadas numa espécie de rede que não conhece divisões muito solidificadas quanto ao que é teoria, o que é metodologia e o que é categoria, particularmente.

Ainda não sei o que isso significa em termos acadêmicos, mas começo a pensar que também a decisão de ir tecendo análises no processo de toda a escrita, oferecendo ao leitor teorizações que se constroem ao longo de toda a leitura estabelece certa concepção de ciência – e também de tempo – que se encontra impressa nessas páginas, cujo movimento de leitura, para mim, acaba se parecendo muito com o da própria trajetória de pesquisa que empreendi. Foi no caminhar que as coisas aconteceram e foi durante ele que as tessituras se tornaram possíveis, o que, de certa forma, vejo agora que se revela mesmo na minha escrita.

Dessa forma, o que se segue nas categorias não reflete o conjunto dos *achados* de pesquisa, pois esse conjunto se encontra no *todo* da obra, no texto da dissertação por inteiro. As categorias trazem análises importantes que foram pensadas para além do que já havia sido discutido e que permitem ao leitor se situar ainda mais naquilo que, dos encontros, significou afetamento quanto às formas de compreensão do tempo, da infância e da pesquisa.

Embora os encontros tenham se pautado em diálogos marcados por perguntas e estratégias que eu elaborei e levei ao campo, pensando nos sujeitos com quem me encontrava, vale destacar que, conforme afirma Amorim (2004, p. 31), na maioria das vezes as respostas às perguntas que trazemos a uma pesquisa são encontradas “lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método”. Isso não significa que os métodos sejam inúteis, mas sim que as

reflexões mais fundamentais, talvez, se deem na observação àquilo que lhes escapa, àquilo que os imponderáveis – e não os planejados – trazem como possibilidade para uma teorização.

Reitero aqui que as discussões empreendidas são de minha total responsabilidade, na medida em que entendo meu fazer como “um ponto de vista sobre um ponto de vista”, tal qual Pierre Bourdieu (2008, p. 713) assinala ser a leitura do sociólogo – mas que estendo à do pesquisador das ciências humanas em geral.

*

Eu não costumo me lembrar com detalhes dos sonhos que tenho. Raras são as vezes em que acordo com alguma lembrança daquilo que minha mente vive enquanto durmo. Um dia, em especial, assim que passei na seleção do mestrado e comecei a pensar minha pesquisa de modo mais estruturado, tive um sonho que me fez acordar sorrindo. Sonhei que estava andando sobre uma ponte, em meio a uma forte névoa que me turvava a visão. Avançava com dificuldade devido ao medo de tropeçar, tateando o corrimão da ponte, feito de uma grossa corda retorcida, e o chão de tábuas de madeira levemente umedecidas pelo que, no Sul, chamamos de *cerração*. Investigando o que havia no caminho e sentindo a brisa que, suavemente, tocava meu rosto, sentia um misto de medo e ansiedade que se alternavam por não saber o que esperar, mesmo sentindo que aquilo que vivia era um sonho e que acordaria a qualquer momento.

Aos poucos, os raios do sol iam empurrando a neblina para longe, a visibilidade ia melhorando e uma linda paisagem começava a se revelar. Quando pude, finalmente, tomar consciência do que estava vendo, percebi que, à minha frente havia uma montanha para a qual a ponte parecia entregar seu fim. Não havia porta, descida, nenhum desvio de rota ou saída daquela ponte... ela simplesmente acabava no meio da montanha, levando a lugar nenhum. No entanto, a vista que se descortinava com o típico mistério que une excitação e receio era de tirar o fôlego. Ao erguer a cabeça e olhar para o alto, percebo que a montanha, que também parecia não ter fim, entregando-se às nuvens do céu, era cravejada de milhares de janelinhas coloridas que pareciam esculpidas ao longo de toda a sua estrutura. Lembro de perder o fôlego e ficar sem palavras diante de tamanha beleza.

Mas por que trazer um sonho tão *sem pé nem cabeça*, como a maioria dos sonhos, a uma dissertação de mestrado? Trago o sonho por entender que essa foi a trajetória da pesquisa. Medo, avanço lento, respiração ofegante, nebulosidade, passos receosos, andar tateando o caminho, vagorosamente, prestar atenção aos detalhes, observar, estar aberto àquilo

que a baixa da nebulosidade começa a descortinar, ser surpreendido, encantado, traçar e acreditar nos caminhos improváveis, perder a fala, descobrir novas janelas, novas cores, outras possibilidades... Nessa empreitada em busca de uma questão que é minha e que vai se desanuviando aos poucos, estou acompanhada pelos interlocutores que me apresentam suas perspectivas, que abrem suas janelas e me permitem ver além. Esses encontros fazem a pesquisa valer a pena e é especificamente sobre o que eles me suscitaram que proponho a continuar pensando agora.

3.4.1 Camadas de conversa

O que são camadas? No vestido de noiva, são tules que se sobrepõem para criar volume e dar armação à saia. No planeta, representam a estrutura interna, a composição de toda a superfície e de tudo o que há debaixo dela. No bolo, é o que separa diferentes recheios, texturas, cores ou sabores. Nem sempre uma camada significa ruptura definitiva entre uma coisa e outra. No caso da gelatina arco-íris, embora cada camada estabeleça uma cor diferente, todas elas coexistem, sendo o que são e formando o que formam, uma só gelatina.

Novamente a sétima arte pode nos ajudar na visualização do que, aqui, quero chamar atenção quanto às camadas,

Às vezes estamos numa rota de colisão e nós apenas não sabemos. Seja acidental ou intencionalmente, não há nada que possamos fazer a respeito. Uma mulher em Paris estava indo fazer compras, mas ela esquecera seu casaco e voltou para pegá-lo. Quando ela pegou seu casaco, o telefone tocou, então ela parou para atendê-lo e conversou por alguns minutos. Enquanto a mulher estava ao telefone, Daisy estava ensaiando para uma apresentação no Ópera House de Paris. E enquanto ela ensaiava, a mulher, após o telefonema, saiu para pegar um táxi. Um taxista deixou um passageiro mais cedo e parou para tomar uma xícara de café. Enquanto isso, Daisy estava ensaiando. E este taxista, que deixou um passageiro mais cedo e tinha parado para tomar uma xícara de café, pegou a mulher que estava indo fazer compras e que perdeu o táxi mais cedo. O táxi teve que parar para um homem que atravessou a rua, saindo para o trabalho cinco minutos mais tarde que de costume, porque esqueceu de ajustar seu despertador. Enquanto aquele homem, atrasado para o trabalho, estava atravessando a rua, Daisy terminou de ensaiar e estava tomando banho. Enquanto Daisy tomava banho, o táxi esperava a mulher pegar um pacote, que ainda não havia sido embrulhado, porque a moça que devia embrulhá-lo terminou com seu namorado na noite anterior e esqueceu. Quando o pacote foi embrulhado, a mulher, que tinha voltado ao táxi, foi bloqueada por um caminhão de entregas. Enquanto isso, Daisy estava se arrumando. O caminhão de entregas se afastou e o táxi pôde seguir em frente. Enquanto Daisy, a última a se arrumar, esperava pela amiga dela, cujo cadarço arreventara. Enquanto o táxi estava parado, esperando o sinal abrir, Daisy e sua amiga saíram pelos fundos do teatro. Se ao menos uma coisa tivesse ocorrido diferente... Se o cadarço não tivesse arreventado, ou se o caminhão de entregas

tivesse se afastado momentos antes, ou se o pacote tivesse sido embrulhado antes, porque a moça não terminara com o namorado, ou se aquele homem tivesse ajustado seu despertador e acordado cinco minutos antes, ou se o taxista não tivesse parado para tomar uma xícara de café, ou se a mulher tivesse se lembrado do casaco e pegado o táxi mais cedo, Daisy e sua amiga teriam atravessado a rua e o táxi não a teria atropelado. Mas, sendo a vida como ela é, uma série de eventos e incidentes interligados, que não se pode controlar, aquele táxi não passou direto e o motorista teve um momento de distração, e o táxi atropelou Daisy e sua perna foi quebrada. [...] Sua perna quebrou em cinco lugares. E com terapia e tempo, talvez voltasse a andar, mas nunca mais dançaria...

A narrativa acima foi traduzida de uma das cenas do filme *O curioso caso de Benjamin Button*,⁸⁹ cuja trama se baseia no conto do escritor norte-americano Scott Fitzgerald (2009). A história é envolta em relações temporais complexas, pois o personagem principal empreende um caminho inverso de desenvolvimento, tendo nascido, de acordo com Fitzgerald (2009, p. 112), “um velho que aparentava cerca de setenta anos de idade. Tinha os cabelos ralos, quase brancos, e de seu queixo pendia uma longa barba de um branco esfumado, que oscilava absurdamente de um lado para outro, soprada pela brisa que entrava pela janela”. Devido a esse processo, conforme os anos passam, Benjamin Button, em vez de envelhecer, rejuvenesce, o que significa que seus órgãos, de degenerados, vão se recompondo, sua pele, de enrugada, vai passando a produzir cada vez mais colágeno, sua disposição vai melhorando, seus ossos se fortalecendo e sua aparência se tornando mais e mais jovial.

O trecho destacado, embora longo, marca uma narrativa feita pelo próprio personagem, que reflete sobre o encadeamento que marca a simultaneidade dos acontecimentos – que culmina no atropelamento e consequente fim de carreira da dançarina de *ballet* Daisy. Trazer essa sincronia de eventos intercalados num todo narrativo é um esforço de aproximação entre a estética da linguagem da arte e o modo como enxergo o *cronotopo* dos encontros com as crianças. Dessa forma, na pesquisa, embora muitas conversas coexistam, todas elas constituem e são parte do que acontece num mesmo tempo, num mesmo espaço, num mesmo contexto: o campo. Ainda que os assuntos desses diálogos sejam diferentes, eles são travados no interior do acontecimento singular da pesquisa.

Se no encontro com as crianças, realizado individualmente, havia uma única conversa, estabelecida entre a criança e eu, no terceiro encontro, essa lógica mudou: eram 9 crianças falando. Tudo-ao-mesmo-tempo. Tudo-no-mesmo-espaço. Tudo-no-mesmo-encontro. Isso são camadas de conversa, aqui. Três gravadores não deram conta de apreender todas elas,

⁸⁹ Direção: David Fincher. Roteiro: Eric Roth e Robin Swicord. Produção: Ceán Chaffin, Frank Marshall e Kathleen Kennedy. Elenco: Brad Pitt, Cate Blanchett, Tilda Swinton... Distribuidor: Warner Bros. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KyrMhKsHHd0>>. Acesso em: 04 jan. 2016. Tradução minha.

mas, ainda assim, foram responsáveis por apreender mais do que apenas a minha memória ou mesmo o uso de um só gravador permitiriam. Além disso, nem sempre a fala se dirigia a mim, ou seja, muitas conversas aconteceram entre pares – entre as próprias crianças –, conversas que pude adentrar graças à capacidade tecnológica dos aparelhos de gravação.

A existência dessas camadas implica que, a cada nova escuta dos áudios, um novo elemento emerge à superfície dos diálogos que iam se constituindo, obedecendo a dinâmica das relações humanas e à revelia da necessidade que eu tinha de compreender ou não essas falas posteriormente. O paralelismo presente nas camadas dá uma ideia da noção de simultaneidade que marcou o encontro. Era um só momento, e um momento cuja singularidade instaura outra relação espaçotemporal, a da pesquisa...

Caroline: Seguinte, vocês estão vendo isso aqui? [Aponto para dois celulares e um gravador de voz que estão dispostos sobre uma mesa]
 [As crianças acenam positivamente].
 Caroline: Que que isso aqui faz?
 Vitor Hugo: Gravador.
 Bernardo: Cronômetro... cronometra.
 Vitor Hugo: Ah, não, não, não... cronometra, cronometra.
 Caroline: Isso tá gravando a voz de vocês.
 Vitor Hugo: Nossa, que legal!
 Caroline: Tá beleza?
 Vitor Hugo: Sim, tá ok!
 Caroline: Por que? Depois eu vou ter que escutar a voz de vocês.
 Bernardo: Ótimo!
 Caroline: E... pra pensar sobre o que vocês estão me dizendo. Isso significa que, quando um falar, se o outro puder escutar... porque depois fica mais fácil pra mim, entendeu?
 Vitor Hugo: Entendi.
 Caroline: Aí tipo, cada um fala de uma vez, pode ser?
 [As crianças concordam]

... mas, ainda assim, no interior de um só momento, os diálogos presentes nesse encontro se sobrepunham circulando na dinâmica das relações, das trocas e das experiências,

Marcos: O bandido fala assim, uma prova, entendeu? Tem isso.
 Caroline: Como?
 Marcos: Um roubo, a prova de um roubo... você chega assim e fala, “aí, cara, você roubou isso”. Agora ele vai falar, “ah, roubei mesmo”... Aí fala...
 João Vitor: Tá vegetando...
 [As crianças dão risada]
 Caroline: Quem é que falou isso? Como assim “roubou mesmo”?
 Marcos: Nos filmes...
 Caroline: Ah!
 [Damos risada]
 Guilherme: Filme é diferente, Marcolino!

Esse paralelismo que marca o encontro como um acontecimento recheado de camadas de conversas...

Guilherme: Ele não sabe nem a idade do pai dele.

Vitor Hugo: Claro que eu sei a idade do meu pai.

Bernardo: Meu pai tem 41.

Vitor Hugo: Meu pai tem 56.

Caroline: O meu também.

Marcos: Tia, meu pai tem 1001.

... estabelece que muitos outros diálogos foram se intercalando ao assunto que era abordado. E assim, elementos como videogames; futebol; Petrópolis; filmes; efeitos especiais; Marte; Lua; doces; meninas; banho estiveram presentes num encontro em que nos reuníamos para falar sobre o tempo.

3.4.2 Encontros e desencontros

Marcar um compromisso é, na dinâmica do tempo compreendido espacialmente como linha, inserir um ponto, uma referência entre o antes e o depois de determinado acontecimento. Esse ponto de ruptura na continuidade da vida não estabelece a parada do ritmo temporal, pois essa compreensão se trata de uma artificialização, uma abstração que permite suspender, recortar e marcar algo num tempo que, na realidade, segue seu fluxo de perpétuo movimento, durando sem se deter (BERGSON apud PUENTE, 2010, p. 40).

Essa ação, embora não institua suspensão da continuidade do tempo – que parece permanecer essencialmente tal como é, independente de nossa ação –, estabelece desdobramentos na dinâmica da alma que nessa linha resolve cravar um ponto (AGOSTINHO apud REIS, 1994, p. 29). O tempo, nesse sentido, é entendido a partir do que, dele, conseguimos apreender. É dessas partes, visíveis para nós por meio das mudanças, das transformações, dos ciclos, que contam com variações, *estiamentos*, *vazios* nem sempre preenchidos por mudanças de ritmos perceptíveis, que tecemos nossas percepções, mas a verdade é que pouco sabemos sobre o *ser* do tempo. O que ele é, de fato? O que o tempo é para além daquilo que conseguimos conhecer, medir, pensar? Parafraseando Agostinho (2012, p. 340), quem consegue colocar em palavras essa que nos é uma noção tão familiar?

As várias concepções de tempo advêm justamente das inúmeras criações possibilitadas por essas apreensões, que são sempre empreendidas por nós, nossos seres, nossas consciências, nossos pensares... é nesse sentido que se pode dizer que o tempo é uma criação humana, não como *ser*, mas como abstração. Dessa forma, para a alma, por meio daquilo que do tempo entendemos e a que damos coerência, o assinalamento de um compromisso inaugura novo tempo, novos sentidos, outros ritmos e significações. É o exercício de *estiramento* realizado pela alma em suas relações com o mundo que permite que novas tessituras sejam experienciadas com o tempo.

Assim foram os agendamentos dos encontros da pesquisa. Eu marquei pontos no tempo das crianças, pontos que eram meus e que, para mim, estavam destacados em itálico de outros referenciais, assinalando sua importância. Para as crianças, no entanto, os pontos que marquei foram levados embora por outros *ventos*, o do frio, da chuva, do brincar, do correr, do passear, do estudar... aos poucos, meus pontos foram se tornando apenas meus, ou melhor, penso que talvez eles nunca tenham chegado a se prender às linhas das crianças como marcas de desdobramento, de instituição de outros ritmos, de suspensão do cotidiano. Na verdade, os pontos dessas crianças é que ganharam destaque, cor, cada ponto um significado, cada suspensão, um novo sentido, uma nova experiência, como tem de ser, afinal, só há coerência no estabelecimento de um ponto quando ele faz sentido à própria alma.

Se não houve outra alma ao meu lado nos pontos que me eram tão caros, sensivelmente, no ato de ruminar, que marca a maturação sobre essas experiências e (des)encontros que vivia, fui percebendo que as crianças deixavam cada vez mais clara a questão sobre quem tem a primazia na instauração de marcas que, postas às linhas, tornar-se-iam acontecimento, experiência, memória. Entendi que, à minha alma, não era permitido instaurar pontos à dinâmicas temporais de outras que estabeleciam prioridades e decidiam que pontos autorizar e quais desconsiderar. Aliás, esse foi um grande aprendizado possibilitado por toda essa situação: não se demarca pontos em linhas alheias. O outro é que decide se vai se apropriar de um ponto meu, se vai partilhar dele comigo, se vai construí-lo como significado ao meu lado ou não.

Dessa forma, as crianças seguiram partindo em direção às suas próprias marcações e enquanto isso, eu permanecia parada no ponto que estabelecera... esperando, sentindo e vivendo um encontro que se dava comigo mesma. Os encontros desses desencontros assinalaram que estar ausente do compromisso marcado não significa ausência do ato de encontrar, de provocar um encontro, ainda que no desencontro que me colocava frente a mim mesma.

Além disso, esses (des)encontros educaram sensivelmente minhas concepções sobre infância, tempo e alteridade. Sobre infância e tempo porque demarcaram os limites que eu, adulta, deveria respeitar quanto à condução de um tempo que, embora organizado primeiro em função da família, da escola, dos eventos sociais em que a criança vai sendo inserida, não é vivido com passividade, posto que seja apropriado e ressignificado subjetivamente nas relações que ela vai tecendo consigo mesma e com o mundo (REIS, 1994, p. 29). Essa ideia permite pensar o tempo numa dupla percepção que entrelaça a dimensão coletiva, social e cultural, com a dimensão subjetiva, interna e singular num todo indissociável (ELIAS, 1998, p. 109; 114).⁹⁰

O aprendizado sobre a alteridade reside no empreendimento do movimento *exotópico* (BAKHTIN, 2011, p. 21) de que me vali na tentativa de compreender as apropriações feitas e as significações tecidas. Entendo que essa compreensão se expressa, dentre tantas formas, especificamente nas readequações metodológicas que realizei sempre que um desencontro acontecia. Esse movimento de ida em direção à compreensão das crianças acerca dos agendamentos e de volta às minhas próprias percepções me permitiu tecer as reflexões que trago nessa categoria sobre como o estabelecimento de uma marca, de um ponto, em linhas e dinâmicas alheias depende do querer desse outro, que optará por seguir comigo rumo ao compromisso ou não.

Além disso, a compreensão de que os desencontros são tão fundantes da pesquisa, no modo como entendo as ciências humanas, a partir de pressupostos bakhtinianos, quanto os encontros, propriamente ditos, brota do aprendizado de que é “do encontro e de seu fracasso, do diálogo e do equívoco [que] se tece a produção de conhecimento, conhecimento que se constrói portanto no paradoxo, na vertigem, pois sua possibilidade é alternativamente negada e afirmada” (AMORIM, 2004, p. 32).

*

Já havia encerrado a reflexão sobre essa categoria quando, revisitando sites que salvei pensando na pesquisa, redescobri o projeto *Geografia de Encontros*, de Mayana Redin. Trata-se de geografias fictícias, composições que buscam propiciar encontros necessários a pontos que dificilmente, de outra maneira, se aproximariam. Lido por Albuquerque (2011) como uma

⁹⁰ O sentido a que Elias (1998) se refere quanto à indissociabilidade entre tais dimensões advém da crítica que faz às correntes da Psicologia que apartam sociedade e indivíduo, e da reafirmação do tempo como um *constructo* que interiorizamos e tornamos nosso, afinal, de fato o construímos no coletivo e dele podemos nos apropriar no singular.

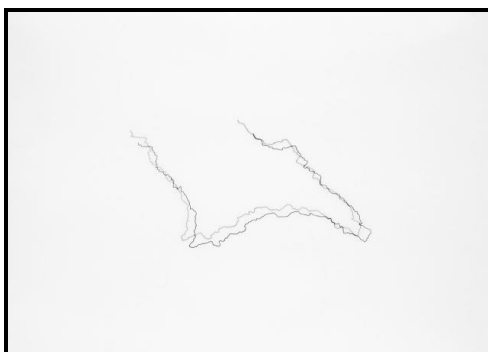
das “composições metafísicas [que] parecem dirigir-se a outra realidade, exterior ao tempo e à história”, esse projeto é de uma sensibilidade incrível que dá *forma ao improvável*, como quando a artista une Ilha Decepção e Ilhas Desolação, aproxima Cabo da Boa Esperança e Cabo das Tormentas e torna possível o encontro entre Bacia Amazônica e Deserto do Saara.

Figura 17 – Ilha Decepção encontra Ilhas Desolação



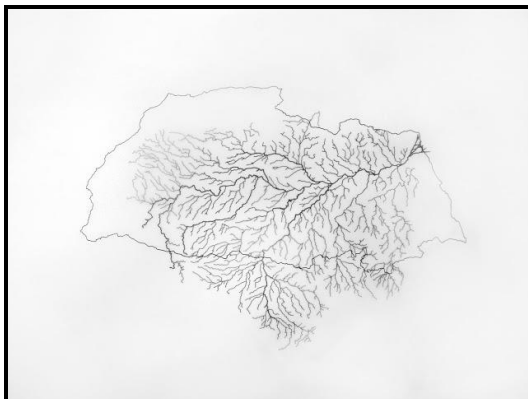
Fonte: <http://mayanaredin.blogspot.com.br/2011/11/desenhos-geografia-de-encontros.html>

Figura 18 – Cabo da Boa Esperança encontra Cabo das Tormentas



Fonte: <http://mayanaredin.blogspot.com.br/2011/11/desenhos-geografia-de-encontros.html>

Figura 19 – Bacia Amazônica encontra Deserto do Saara



Fonte: <http://mayanaredin.blogspot.com.br/2011/11/desenhos-geografia-de-encontros.html>

Me deparar com esse projeto, nesse momento, intensificou reflexões quanto à predisposição que se faz necessária para que o encontro aconteça. E, levando em consideração que o encontro não é uma questão apenas do tempo, mas também do espaço, passei a entender que para haver aproximação, troca, diálogo, é fundamental haver esforço, interesse, deslocamento, sentido, encaixe. Encontrar é dispor-se a encontrar, é esforçar-se, é tornar a troca possível, é pensar outras formatações, novos desenhos, espaçotempos singulares, diferentes percursos...

Um encontro não é obra do acaso. Por mais que não haja planejamento ou intenção de que ele aconteça, uma série de decisões é tomada segundo a segundo e essas decisões trazem consigo resultados que podem propiciar o encontro – ou não. Nesse sentido, todo encontro demanda deslocamento, disposição e tomada de decisão. Quando fruto do desejo, esse movimento se torna ainda mais intenso e o esforço entra em ação, como forma de buscar tornar possível o encontro. Não há acaso, o que pode haver são os imponderáveis, os imprevistos da vida, sempre constituídos por uma culminância de escolhas subjetivamente deliberadas que permitem, possibilitam e provocam o encontro – como na narrativa que Benjamin Button faz do atropelamento da bailarina Daisy.

Assim foram meus encontros com as crianças, frutos de estímulos, ações, de empreendimentos realizados com dedicação, reflexão e expectativa pelo momento de encaixe, aquele momento em que a troca é alicerce da relação que se estabelece com o outro. Esse encaixe não é obra do destino, mas do movimento de escuta e fala envolvido na dinâmica do diálogo. Um encaixe é um *ajuntamento* cuja essência é o exercício de *exotopia* (BAKHTIN, 2011, p. 21).

3.4.3 Tempos na pesquisa

Palomar, personagem do escritor italiano Italo Calvino (1994, p. 90) e exímio observador do cotidiano, que faz de tudo ao que o olhar alcança objeto de reflexão, nos adverte que,

[...] uma pedra, uma figura, um signo, uma palavra que nos cheguem isolados de seu contexto são apenas aquela pedra, aquela figura, aquele signo ou palavra: podemos tentar defini-los, descrevê-los como tais, só isto; se além da face que nos apresentam possuem também uma outra face, a nós não é dado sabê-lo. A recusa em compreender mais do que aquilo que estas pedras mostram é talvez o único modo

possível de demonstrar respeito por seu segredo, tentar adivinhar é presunção, traição do verdadeiro sentido perdido.

O que Palomar fala sobre a pedra, a figura, o signo e a palavra se adéqua muito bem à discussão sobre o tempo, pois este, isolado de seu contexto, do *cronotopo* que lhe dá sentido, é *apenas* um elemento que, a partir da mudança, do movimento, permite que descrições sejam construídas. Para além daquilo que esse tempo nos propicia conhecer, por meio de seus indícios, há também o que se pode pensar ao ultrapassar o que não nos é dado saber, no entanto, esse pensar sempre recairá na especulação. Daí que reconhecer essa limitação é respeitar o segredo do tempo, o que não pressupõe se abster de buscar significações dessa que é uma dimensão tão paradoxal, como bem narra Agostinho (2012, XI),

Que é, pois, o tempo? Quem o poderá explicar facilmente e com brevidade? Quem poderá apreendê-lo, mesmo com o pensamento, para proferir uma palavra acerca dele? Que realidade mais familiar e conhecida do que o tempo evocamos na nossa conversação? E quando falamos dele, sem dúvida compreendemos, e também compreendemos, quando ouvimos alguém falar dele. O que é, pois, o tempo? Se ninguém mo pergunta, sei o que é; mas se quero explicá-lo a quem mo pergunta, não sei.

O caráter paradoxal entre o que é o tempo do dizer e o tempo do viver é responsável pela reflexão que escolho tecer agora. Uma reflexão que nasceu da percepção de que muitos tempos apareceram entrecruzados durante a pesquisa – e que, de certa forma, dá continuidade à categoria dos encontros e desencontros. Esse entrecruzamento será sistematizado aqui a partir da distinção – que marca o modo como o tempo apareceu nessa pesquisa, em relação às crianças –, entre o tempo do dito e o do não-dito ou, em outras palavras, a diferença entre o tempo falado, teorizado e objetivado pelas crianças no campo e o tempo vivido, sentido e experienciado por elas que pude conhecer a partir da observação às suas experiências (em suas brincadeiras, mas também em relação à pesquisa) – um tempo que está demarcado pelo limite imposto por nossa própria relação, uma vez que muitos outros sentidos de tempo certamente fazem parte da vida das crianças, mas não puderam ser alcançados por mim pelo simples fato de haver momentos aos quais não tenho acesso, na dinâmica da vida e da relação que construímos.

Nessa categoria, portanto, discuto o que me foi possível conhecer quanto ao tempo como tema de pesquisa na relação com as crianças. É importante destacar que essa leitura não foi um achado imediato. Para chegar até ela, precisei educar minha sensibilidade para tentar perceber o que constituía os percalços que vivia, especificamente no que se refere às tentativas, já narradas aqui, de agendar os encontros. Entender que havia outras lógicas

pautando o modo como as crianças se relacionavam com o tempo, o significando de maneiras diferentes e até mesmo contraditórias àquelas ditas por elas quando perguntadas,⁹¹ demandou um exercício *exotópico* (BAKHTIN, 2011, p. 21) de constante deslocamento que me colocou frente às minhas próprias tessituras *com e sobre* o tempo.

É evidente que os significados de tempo variam entre os sujeitos, pelo menos isso pode ser afirmado sem medo quando o que está em discussão é o que, costumeiramente, se chama de tempo subjetivo ou sensível, um tempo marcado pelas experiências. Esse em nada se assemelha à cronologia e, de acordo com Fonseca (2009, p. 21), em estudo sobre o desenvolvimento da percepção de tempo a partir do canto espontâneo de crianças de 2 a 6 anos, esse é um tempo misterioso, rico e amplo que “não pode ser percebido pelo pensamento discursivo, pois inclui as experiências de duração, expectativa, recordação, desejo e esperança”. Concordo quanto à singularidade que constitui esse tempo, mas tenho minhas dúvidas quanto à impossibilidade de torna-lo inteligível através do discurso.

De qualquer forma, essa foi justamente a característica principal da diferenciação entre o tempo dito pelas crianças e o tempo vivido por elas, característica percebida, sobretudo, por meio das tentativas de marcar os encontros.⁹² Penso que cabe, aqui, retomar uma das citações já feitas ao longo do texto,

Caroline: Aí, vocês lembram que eu marquei com vocês e ninguém veio? Tu lembra, né Cadu?! [Aponto para Cadu, pois o convite dele e dos irmãos foi assinado pelo pai e entregue na minha caixa de correio] E ninguém veio, vocês estavam onde, hein?!
Bernardo: Tava chovendo no dia.
Clara: Tava frio.
Caroline: Verdade, tava muito frio!

Esse diálogo expressa um pouco do que procuro destacar nessa categoria. Embora o relógio, e também o calendário, instrumentos de medida relacionados ao tempo cronológico, estabelecessem que as crianças deveriam estar no salão de festas naquele dia *x*, marcado previamente, suas prioridades respeitaram pressupostos calcados num tempo de experiência, de vida, que estabeleceu que não se deveria ir ao encontro porque *estava frio e chovendo*. Na ocasião, mais um desencontro foi vivido, um desencontro que ia me dizendo, nos não-ditos, que havia especificidades temporais submetidas a valores que eram diferentes àqueles que povoavam as narrativas das crianças.

⁹¹ Digo contraditórias tendo em vista falas tão marcantes trazendo a medida do tempo para o debate e atitudes que, na contramão, desconsideravam quaisquer marcações que eu procurava fazer.

⁹² Essas tentativas foram narradas na categoria sobre 3.4.2. *Encontros e desencontros*, na pg. 136.

Tomar consciência dessas singularidades me ensinou muito sobre até onde eu poderia ir, como adulta, pesquisadora, vizinha e amiga dessas crianças. Esse fato merece relevância, pois destaca que os limites da pesquisa foram, por vezes, impostos por mim sim, mas por outras, negociados entre nós e, finalmente, alguns limites foram demarcados pelas próprias crianças, que me diziam – mesmo sem dizer –, o que, quando e como poderíamos conversar sobre o tempo.

Assim, se por um lado, o relógio teve lugar de destaque nas falas das crianças, quando perguntadas sobre o que o tempo era, por outro, no cotidiano, suas organizações se fizeram por meio de tessituras muito mais complexas e carregadas de múltiplos outros sentidos, respeitando conveniências, prioridades e desejos próprios. Um exemplo reside no fato de que as crianças apontam o relógio como criação humana,

Caroline: E aí? Imagina assim, tipo, pô, a gente tá perdido, a gente tá num mundo, sei lá, de sombras...

Vitor Hugo: Uma bussola?

Caroline: Não existe sol, não existe relógio... e agora? Você tá num mundo de sombras...

[...]

Cadu: Cria um relógio.

Ryan: Cria um relógio digital.

Bernardo: Cria um relógio! Ué, vai aprimorando as técnicas.

Cadu: É só ter inteligência.

Vitor Hugo: Aí você vai aprimorando seu relógio.

Caroline: É, só ter inteligência! Pra marcar o tempo.

[...]

Bernardo: A minha ideia é, fazer um relógio, fazer um relógio provisório... tu só vai precisar...

Caroline: Como?

Bernardo: Com 12 pontos assim, aí cada um, AM, PM, daí vai ter uma setinha assim...

Caroline: E o que que vai fazer a seta andar?

[Inaudível]

Vitor Hugo: Eu sei! Eu sei!

Marcos: Com o vento... o vento...

Bernardo: Aí ele sopra.

Caroline: Ah, o vento ia soprar a ponteira pra ela rodar?

Bernardo: Uma seta, de um material muito leve, um exemplo, folha.

Cadu: Mas daí a gente nunca ia saber se a hora tava certa.

Caroline: E como é que a gente sabe que a hora que tá no relógio tá certa?

[...]

Bernardo: Mas na situação que você falou, a gente ia criar nosso próprio horário. Então... então... então, a hora sempre ia estar certa. A gente ia criar nosso horário.

Apesar de já ter trazido essa transcrição para o texto, entendo de trazê-la novamente reitera o fato de que estas respostas possibilitam pensar que, para essas crianças, o tempo não é apenas relógio, pois embora tenham dito que era, quase que unanimemente, o fato de sinalizarem que podemos criar um relógio e um horário, caso os nossos parem de funcionar,

nos sugere que esse é um tempo que continua existindo, independente da pessoa ou do instrumento que o medem.

A disparidade entre a *objetivação* do tempo, na figura do instrumento de medida, e a *subjetivação*, marcada pela sensibilidade, pelos sentidos, pelas relações holísticas com o outro, com o mundo, com as experiências é abordada por Langer (1953 apud FONSECA, 2009, p. 25) em estudo sobre o tempo musical.

A autora entende que o tempo do relógio é uma abstração da experiência temporal mediada por esses instrumentos e “simbolizada por uma classe de eventos ideais, indiferentes entre si mesmos, mas estendidos numa “densa” e infinita série pela relação única da sucessão”. Por outro lado, o tempo da vida, que a autora afirma ser o da categoria da duração musical, é constituído pela “passagem da vida que sentimos à medida que as experiências se tornam “agora” e “agora” se torna fato inalterável”. Medir esse tempo só é possível através da sensibilidade, das tensões – próprias dos encontros, vale lembrar – e das emoções, pois sua estrutura é muito diferente da do tempo cronológico.

Sobre a sensibilidade, Márcia Tiburi (s.d.)⁹³ afirma que os gregos usavam a palavra *Aisthesis* para se referir a *sensações*, em geral, ou à *capacidade de perceber*. A partir dessa observação, a filósofa traça uma reflexão sobre como a sensibilidade, enquanto capacidade de percepção, foi perdendo espaço nas relações humanas em detrimento do culto à racionalidade, empreendido pela modernidade, concluindo que,

[...] a sensibilidade é uma categoria do conhecimento e uma categoria política. Ela é a base, a via de acesso ao mundo externo ao nosso corpo, o modo como se estabelece nossa relação com as coisas, justamente por ser um modo como experimentamos nosso corpo e os demais corpos. É o modo como olhamos para as coisas, como ouvimos, mas também como as pensamos.

A ideia da sensibilidade como forma de percepção, de relação, de experimentação e de compreensão do mundo, das coisas, da vida é fundamental para a conscientização de que um encontro necessita de abertura, necessita de disposição, de escuta, de troca. Esse posicionamento demanda reconhecer no outro um sujeito pleno de história, direitos, desejos e experiências. Portanto, se a medição do tempo da vida só se faz possível por meio da sensibilidade, como nos fala Langer (1953 apud FONSECA, 2009, p. 25), isso significa que é justamente a percepção do outro em sua inteireza e a abertura sincera ao encontro com ele que tornam esse tempo passível de ser narrado, de ser pensado, de ser problematizado e teorizado.

⁹³ TIBURI, Márcia. O que é sensibilidade? *Arte e Filosofia*. Disponível em: <<http://www.marciatiburi.com.br/textos/sensibilidade.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

Esse é o movimento a que me propus, então, movimento que demandou exercício constante de *exotopia* (BAKHTIN, 2011, p. 21), de buscar o ponto de vista do *outro* e de me lançar a relações que se apresentaram como potência na alteração do modo como eu mesma enxergo o mundo, as coisas, a vida e o próprio *outro*.

Sinalizando a necessidade de aguçar essa *percepção*, Kuhn, Cunha e Costa (2015), em artigo sobre a importância do livre brincar, chamam atenção à urgência de flexibilização dos modos de lidar com o tempo das crianças – considerando que esse tempo é, quase que em sua totalidade, controlado pelos adultos. De acordo com os autores,

No brincar, o tempo para a criança é sentido como uma duração em relação a experiência como acontecimento, onde a vivência é marcada pelo prazer da repetição, um eterno recomeço saboroso que “vai e volta” e nunca acaba. A sensação do tempo é alargada e intensa e não permite à criança que ela tenha preocupação com relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como o relógio e o calendário. Então, a percepção da criança sobre o tempo nos acontecimentos é completamente diferente (quicá, oposta) à dos adultos (KUHN; CUNHA; COSTA, 2015, p. 105).

Isso, é claro, considerando adultos inseridos numa lógica ocidental regida pelo capitalismo, em que as relações temporais aprendidas são reguladas por instrumentos de medida e precisão que controlam cada atividade. Assim, o que os autores nos trazem para o debate é a ideia de que na brincadeira – no livre brincar – a criança vive a plenitude do tempo do modo como o significa e o organiza, o que pressupõe pensar que é nessa experiência, quando o adulto, em geral, está ausente ou quando sua presença não oprime – ou não deveria oprimir – a livre-organização infantil, que se pode observar com mais acuidade as relações tecidas entre as crianças e o tempo. Entender isso demanda buscar sensibilidade em relação à criança para percebê-la em sua singularidade.

De minha parte, quando provocada pelas recorrentes respostas do tempo como sendo o relógio, comecei a pensar que talvez um outro caminho pudesse me ajudar a compreender melhor essa singularidade, ao lado das tentativas de problematizar o conceito: o da observação. Em artigo sobre sua pesquisa de doutorado, que objetivou conhecer os usos e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares da cidade de Recife, Mónica Franch (2012, p. 194) destaca a importância da observação *in loco* para a compreensão sobre o tempo cotidiano, justamente esse tempo da vida e das experiências. A antropóloga afirma que esse tempo diz respeito às práticas que “os jovens realizam em seu dia a dia, incluindo as diferenciações que estabelecem entre o tempo ordinário e o extraordinário, e o papel do planejado e do imprevisto em sua organização temporal”.

É preciso dizer que não registrei quaisquer experiências dessas que observei em relação às brincadeiras das crianças, o que limita até onde posso ir nas análises aqui empreendidas. No entanto, os registros feitos no caderno de campo, especialmente aqueles criados nos inúmeros episódios de *desencontros* com as crianças, me permitiram perceber as diferentes nuances que constituem o tempo para elas, que transcende o relógio. Numa das muitas tentativas de pensar em que estávamos enredados durante esses imponderáveis, escrevi,

Inúmeras foram as vezes em que fui ao encontro das crianças, para falar sobre a pesquisa, para entregar os convites do encontro, a carta aos responsáveis, ou mesmo para dar um *oi*, e elas me sinalizaram que não permitiriam que a minha presença alterasse um *tempo* que era outro... Com elas, pude compreender quando era tempo de brincar, tempo de conversar, tempo de falar besteiras, tempo de negociar, e tempo de silenciar...

O tempo do nosso relacionamento disse muito sobre o modo como elas vivem o tempo e se organizam... se na fala, o tempo do relógio fazia sentido, na experiência e na dinâmica da vida, o tic-tac era marcado por outros ponteiros, e nem sempre havia uma só direção em relação ao andar das coisas...

Entendo que me posicionar no lugar de quem quer conhecer o que é tempo para as crianças, mais especificamente, essas com quem tenho contato, é compreender que devo respeitar e estar sensível aos tempos e aos significados desses tempos para elas, tempos estes que algumas pistas me permitem conhecer muito mais empírica que filosoficamente.

Compreender que existe um tempo que não deve ser interrompido, que é um tempo no qual elas querem correr, brincar e não, necessariamente, parar tudo apenas porque um adulto solicita sua atenção, é também dar-se tempo de entender que meu *outro* é, de fato, um outro que me diz quando é que pode e quer conversar comigo. E esse outro altera qualquer planejamento.

Essa compreensão não faz cessar, é claro, a frustração que foi descer com papéis, gravadores, ideias, sugestões e me deparar com respostas rápidas e desaparecimentos súbitos. Sim, por várias vezes, o meu encontro com as crianças esteve permeado por escapadas que me diziam que eu não devia estar ali naquele momento, ou que, mesmo estando ali, não significava que conseguiria o nível de afetamento que esperava, ao menos não em relação ao tema da minha pesquisa. E assim um *oi* foi acompanhando de uma corrida que, por várias vezes, logo se tornava uma brincadeira de *pique-esconde* da qual eu não estava autorizada a participar, muito menos interromper...

O fato de achar que minhas questões poderiam ser mais urgentes que a vontade das crianças de jogar bola, me permitiu um encontro comigo mesma que me trouxe reflexões sobre a infância, uma infância que eu guardo hoje como memória, mas que começo a conhecer, contemporaneamente, na experiência de um *outro* que me é alheio. Estar em meio às crianças, não era, sem dúvida, voltar a ser uma delas... E isso me foi deixado bem claro.

Querer falar de coisas que, para mim, eram muito interessantes e que moviam minha pesquisa, não foi prioridade para essas crianças, e isso em muitos momentos diferentes. Deparar-me com a resistência das crianças aos momentos que me eram importantes, me fez perceber empiricamente, que nossos significados de tempo e nossas prioridades não coincidiam sempre.

E mais, se não voltava a ser criança por estar com elas, o fato de ser adulta também não me autorizou a dizer-lhes quando e como conversaríamos. Isso também me foi deixado claro: ali, no condomínio, em meios às brincadeiras das crianças, o fato de ser adulta não me colocava num lugar de autoridade que pensei que ocuparia pelo olhar delas. Tomar consciência disso foi tomar consciência de que minha pesquisa

estava, de fato, sendo construída *com* essas crianças, não como escrita, mas certamente enquanto acontecimento.

Essas reflexões foram escritas no *enquanto* do campo, no momento em que eu começava a perceber a potência das relações infantis entre pares – e também em relação a uma adulta com quem elas negociavam constantemente. Essa potência diz respeito justamente a viver um tempo para além da medida e do controle, ou melhor, a experimentar um tempo que se pode viver do modo e na medida que se julga melhor. Essa concepção diz respeito, portanto, ao reconhecimento da autonomia da criança diante de um tempo – ou de tempos – que lhe pertence, que lhe constitui, que lhe faz sentido, uma mudança de percepção que só foi possível a partir do momento em que minha sensibilidade começou, aos poucos, a ser educada para um novo olhar.

Nesse processo, comecei a compreender que quando esse reconhecimento se perde, ou quando, na velocidade dos acontecimentos da vida, ele nos escapa – junto com a sensibilidade –, uma relação opressora pode, facilmente, ser tecida entre adultos e crianças. Devido à *adullescência*, que nos coloca numa posição social privilegiada de poder, segundo Kuhn, Cunha e Costa (2015, p. 110), acabamos, muitas vezes de forma não consciente, por confiscar o tempo subjetivo das crianças,

[...] quando as obrigamos coercitivamente a sucumbir diante da tirania do Chronos, furtamos possibilidades de relações interpessoais significativas, de conhecer o meio e a natureza ao seu redor e de fortalecer uma relação ecológica com o território, resultando na ausência de consciência com relação a biodiversidade e uma visão desintegrada entre passado (história e memória) presente (intensidade e responsabilidade) e futuro (como perseverança consequente de nossa responsabilidade no momento atual, através da projeção de ações refletidas e articuladas com calma).

Um verdadeiro embate temporal é travado aqui entre *chronos*, o deus devorador de seus filhos (CONTI, 2011) que tão bem se adaptou às sociedades industrializadas, *kairós* e *aión*, que marcam o tempo do brincar, um tempo extraordinário, de oportunidade, sem medida precisa, em que *chronos* parece estar suspenso e a intensidade do momento dita as regras. Pedro Paulo Monteiro (2011, p. 31) aponta que, nesse embate, temos duas alternativas: “sermos devorados por Cronos, ao persistirmos no autoengano, nas ilusões desvairadas; ou agraciados por Kairós, se aceitarmos nos aprofundar em nós mesmos, aprendendo a ver a árvore da vida com todas as cores de todas as estações”. Essa escolha é um posicionamento pelo qual somos responsáveis.

No dia 10 de janeiro de 2016, o historiador e atual deputado federal, Chico Alencar, postou em seu perfil na rede social *Facebook* uma ode a *kairós*, como vemos na imagem a seguir,

Figura 20 – Postagem de Chico Alencar no Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/chicoalencar/?fref=ts>

Chico Alencar diz: “O homem moderno virou escravo do deus 'chronos', com horário para tudo, esquecido do 'kairós', que é contemplação do que o tempo de existir oferece. Que todos tenhamos tempo de, livres do relógio, sentir o pulsar da vida à nossa volta”. Essa metáfora do tempo, sentido para além de *chronos*, como pulsação é usada também por Kuhn, Cunha e Costa (2015, p. 114), que afirmam: “é quando a vida pulsa fomentada pela magia, onde o onírico pode e acontece. É matéria do imprevisível, do comunicável, do não dito e do acaso e não se submete a regulação mecânica do tempo, porque é o tempo da fruição”. Um tempo, portanto, narrado como parte do movimento que caracteriza a existência humana, pois sem pulso, teoricamente, não há vida.

A disparidade entre esses tempos é abordada por Honoré (2005, p. 300), precursor da filosofia *slow*,⁹⁴ que afirma que o tempo da brincadeira não organizada é justamente o oposto do tempo do relógio, daí os embates vividos, pois “cavar a terra no jardim em busca de

⁹⁴ Da qual falo no tópico 2.3. *Na medida do tempo*, mais especificamente na pg. 110.

lesmas, fazer bagunça com os brinquedos no quarto, construir castelos de Lego, correr para baixo e para cima com outras crianças no playground ou simplesmente ficar olhando pela janela” não são atividades produtivas. A tendência a preencher espaços vazios da agenda com atividades de aproveitamento do tempo tem a ver com a ideia de que o ócio – ou tempo livre – é perda e não uma oportunidade de “explorar o mundo e a reação que se tem diante dele, no ritmo de cada um”.

A aceleração da vida, típica dos centros urbanos das sociedades industriais, nos conduz ao debate sobre a experiência, que pode ajudar a pensar como um tempo parece se sobrepor a outros na medida em que as crianças vão aprendendo a sintetizá-lo no dito como rigidez, fixação, exatidão, materialização, um tempo, portanto, distinto daquele do viver, que se experimenta pelo não-dito, pelo sentido, o experienciado, o fluído, o sensível e sensibilizador,

[A experiência] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin [...] já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. *Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.* (BONDÍA, 2002, p. 21. Grifo meu).

Nessa última frase talvez possamos encontrar, sintetizada, a diferença entre tempo do relógio, da medida – o que passa, e cada vez mais veloz – e tempo do sentir/viver – o da experiência. Nesse ponto, é interessante pensar como um tempo parece anular o outro, no modo como nos fala Benjamin (2012a) sobre a expropriação das experiências, devido justamente às novas relações tecidas no interior da modernidade, relações estabelecidas no seio de uma nova lógica temporal. Segundo Benjamin (2012a, p. 124), a impossibilidade de compartilhar experiências por meio do encontro de temporalidades estabelecido entre uma geração e outra tem raízes na nova forma de miséria “que recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica”.

É importante notar que essa discussão se descortina no interior de uma mesma sociedade, entre indivíduos que ocupam lugares sociais distintos, inseridos em categorias sociais específicas, mas que vivem e constroem, juntos, uma mesma cultura. Essa ressalva é necessária, pois não estamos demarcando diferenças temporais que existem em relação a sujeitos de diferentes contextos – como nas comparações entre o campo e a cidade, por exemplo –, mas sim em relação a diferentes sujeitos que partilham um mesmo contexto cultural. Isso significa afirmar que as diferenças dos modos de compreender e viver o tempo

são permeadas de sentidos que entrelaçam coletividade e subjetividade em teias cuja complexidade não pode ser ignorada. De todo modo, o que quero destacar é que é possível experimentar experiências distintas de tempo sem ter de, para isso, deslocar-se para o campo ou para contextos externos.

Descrevendo a Buenos Aires de início do século XX, Jorge Luis Borges (1923, p. 35) fala poeticamente do tempo que vive andando pelas ruas da cidade à noite,

En la cóncava sombra
vierten un tiempo vasto y generoso
los relojes de la medianoche magnífica,
un tiempo caudaloso
donde todo soñar halla cabida,
tiempo de anchura de alma, distinto
de los avaros términos que miden
las tareas del día

O tempo da noite, segundo o poeta, é um tempo *côncavo*, *vasto e generoso*, um tempo diferente daquele em que se medem as tarefas durante o dia. Porém, nessa ocasião, há um encontro entre os tempos do relógio e da experiência, justamente porque nessa narrativa, Borges traz uma experiência que, embora marcada pelos *relógios da meia-noite*, permite que uma relação *distinta* seja vivida com o tempo, para além desses relógios. É dessa forma que o tempo não se circunscreve ao instrumento que o mede, podendo ter sua presença marcada pela multiplicidade e pela simultaneidade. Muitos tempos podem ser significados num mesmo contexto, pois embora tempo e espaço não existam separados, cada espaço pode ser marcado por tempos coincidentes, concomitantes, sincronizados.

O movimento que Goethe (BAKHTIN, 2011, p. 225) empreendia na tentativa de enxergar os múltiplos tempos que marcavam os espaços,⁹⁵ de ver, no presente, inscrições de tantos passados frisados em um mesmo lugar ilustra um pouco o sentido do que quero dizer. É possível, mesmo num mundo de aceleração regido por *chronos* e amante do progresso, florescer e madurar em outros ritmos,

Mediremos
la vida
por metros o kilómetros
o meses?
Tanto desde que naces?
Cuanto
debes andar
hasta que

⁹⁵ Sobre o que falo no tópico 1.4. *Cronotopos da pesquisa: Tempos, espaços e sujeitos nos encontros*, mais especificamente na pg. 42.

como todos
 en vez de caminarla por encima
 descansemos, debajo de la tierra?

Al hombre, a la mujer
 que consumaron
 acciones, bondad, fuerza,
 cólera, amor, ternura,
 a los que verdaderamente
 vivos
 florecieron
 y en su naturaleza maduraron,
 no acerquemos nosotros
 la medida
 del tiempo
 que tal vez
 es otra cosa, un manto
 mineral, un ave
 planetaria, una flor,
 otra cosa tal vez,
 pero no una medida

[...]
 Ahora,
 tiempo, te enrolló,
 te depositó en mi
 caja silvestre
 y me voy a pescar
 con tu hilo largo
 los peces de la aurora

Pablo Neruda (1959) expressa, portanto, que a vida não se encerra na medida que os instrumentos estabelecem – ou que nós estabelecemos a partir deles. Mesmo em contextos cuja medida rege a vida, há sempre o que escapa, o que escapa da rigidez, do planejamento, do controle, do relógio e repousa na percepção do miúdo, do singelo, do que demanda apenas sensibilidade para ser conhecido, visto, sentido. Quando não escapa, há também a possibilidade de se dispor a “depositar o relógio na caixa e ir pescar”.

Há de ser enfatizado também o fato de que não é ou um, ou outro. Dificilmente um tempo sairá de cena e cederá lugar a outro, o que parece acontecer é que os tempos, mesmo na sutileza que marca as diferenças entre o dito e o não-dito, coexistem, e isso significa que uma intensa negociação está sempre em voga pela primazia de um, que se coloca mais em evidência que os outros, de acordo com as circunstâncias. Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de respeitar as experiências infantis e os modos de organização temporal que as crianças me revelavam na sutileza e na potência das relações estabelecidas em suas brincadeiras, optei por abrir mão dos meus planejamentos o quanto as crianças me sinalizaram que era preciso, embora não tenha me eximido da negociação quando esse adiamento não se

fazia possível – por conta dos prazos institucionais ou mesmo devido às exigências protocolares que se intercalavam ao tempo fluído das crianças.

Essa linha tênue entre a recusa de restringir o tempo de duração das brincadeiras das crianças – uma recusa constituída também pela não-permissão, por parte delas próprias, de que esse tempo fosse interrompido – e o entendimento de que não havia mais possibilidade de suspensão do tempo da pesquisa – que seguia por tempos específicos também⁹⁶ – marcou os modos como me movi nas relações com as crianças durante esse processo. Por isso entre um encontro e outro quase um ano se passou, por isso uma reflexão tão extensa sobre desencontros que possibilitaram outros tipos de encontros, por isso a ideia da observação à diferença entre o tempo dito e o vivido...

Nessa categoria procurei destacar, portanto, que existe um viver, um sentir o tempo e um pronunciar, teorizar o tempo. Estes são dois âmbitos dentre vários outros, pois viver, sentir, falar, são parte da nossa experiência no mundo e há inúmeras relações possíveis de tecermos com o tempo. Para evoca-las, no entanto, é necessário que se empreendam métodos que possibilitem tal interlocução. Essas foram, então, as reflexões sobre o tempo que, a partir das minhas seleções de estratégias e perguntas, puderam ganhar vida nos diálogos com as crianças.

3.4.4 Tempos da pesquisa

O acontecimento da pesquisa parece instaurar um tempo diferente do ritmo da vida. Parto do princípio de que esse tempo guarda características próprias relacionadas ao desenrolar dos processos de encontro, diálogo e troca entre os sujeitos que se expressam (BAKHTIN, 2011). A compreensão dessas particularidades, no entanto, não se deu previamente, por mais que, teoricamente, eu soubesse que a pesquisa é um acontecimento singular. Foi no processo de educação da sensibilidade e nas recorrentes revisitas às transcrições das conversas com as crianças que a presença de um tempo da pesquisa foi se tornando cada vez mais evidente,

Cadu: Vai, pergunta mais coisa pra gente da sua pesquisa.
Caroline: Ah, a pergunta só vou fazer no dia.

⁹⁶ Os quais abordo na próxima categoria.

João Vitor: Mas é de que matéria?

Caroline: É sobre coisas da vida e não sobre matéria.

Cadu: Pergunta agora.

Caroline: Agora não, to sem gravador.

Cadu: Como que vai ser?

Caroline: Eu vou gravar a voz de vocês, as respostas, pra depois fazer um texto bem legal.

Esse diálogo é do primeiro encontro com as crianças, do dia em que lhes expliquei sobre a pesquisa e aproveitei para convidá-las a participar. Há, nessa passagem, uma negociação de caráter singular que se iniciou nesse encontro, e que perpassou, de maneira constituidora, todos os processos de pesquisa que experienciei com as crianças durante toda a trajetória: as negociações relativas ao próprio tempo. Dizer para as crianças que aquele não era o momento de fazer a pergunta porque eu estava sem gravador é estabelecer que o diálogo entre nós seria de negociação, é instaurar, sobre o tempo que as crianças apresentavam como sendo o tempo do aqui-agora, da continuidade da conversa, da curiosidade, para a qual o suspense e a espera não satisfazem, um tempo que é o da pesquisa, o de pensar a metodologia – pois nesse primeiro momento, eu sequer tinha claro que perguntas levaria ao campo e como faria isso.

Essa linha sempre tão tênue e que demanda – novamente – tanta sensibilidade, entre flexibilizar os processos deixando-se levar pelo campo e impor um movimento que rompe determinado ritmo, pois, retomando Castro (2008), o pesquisador sabe da pesquisa coisas que seus interlocutores desconhecem, foi uma constante em meu campo e a partir dela as singularidades de um tempo da pesquisa puderam ganhar mais destaque em minhas reflexões. É sobre o que pude tecer quanto a esse tempo que apresento considerações nessa categoria.

Pensar na existência de um tempo da pesquisa é compreender que cada ponto do percurso estabelece um movimento singular, como a preparação da metodologia, o pensar sobre as perguntas que serão feitas, a decisão de abrir-se ao diálogo ou limitar-se às questões, a escolha do contexto propício, dos aparelhos que registrarão o encontro, das melhores formas de convidar os interlocutores, das teorias apropriadas. Alterar um elemento significa alterar o processo e, portanto, os resultados da pesquisa, entendendo que ela se constitui de todas as suas partes.

No acontecimento do campo, quando pesquisador e interlocutores dialogam, há também uma preocupação com os modos de desenrolar os assuntos, o cuidado em transformar perguntas em diálogo, em tornar o encontro uma interlocução constituída pelo afetamento, e, a partir do que o outro permite conhecer através de indícios, encaminhar os temas de modo a não perder a tensão entre o aproveitamento do assunto e o esgotamento do interesse; na

transcrição do encontro, um novo tempo é instituído, o de revisitar as falas, conhecer outras não ouvidas na hora, compreender-se enquanto pesquisador como um sujeito *no campo*, ao lado do interlocutor, que interfere, sugestiona, altera e influencia o outro, reconhecer-se na pele que habita enquanto tal, já que a transcrição permite um encontro com o próprio *eu*.

Em tese de Doutorado que buscou refletir sobre o intervalo existente entre o projeto e o trajeto da criação em Arte, Pohlmann (2005b, p. 06) afirma que o encontro entre o tempo da criação e o tempo cronológico que guia nosso cotidiano – na sociedade ocidental industrializada –, dá início a outra coisa, uma *coisa* que ela belamente narra como sendo específica da criação artística, mas na qual enxergo inscrita a trajetória da pesquisa, do modo como a vivi,

Na arte, por intermédio da nossa ação, produzimos variações e movimentos através de contradições, oscilações e instabilidades. A descontínua sucessão de infinita seqüência de presenças nos faz vislumbrar os rastros deixados pelo tempo, e os indícios dos processos de criação. Assim, seja como prolongamento ou passagem, como abismo ou ponte, transcorremos em meio ao que existe e continua a existir ao mesmo tempo em que passa e deixa de ser. O que permanece e se repete, é o que se transforma e se consome. A poética do ato criador dá-se nesta tensão entre o processo e o instante. Os instantes criadores, esses momentos de formulações novas oferecidas pelo pensamento são encontrados no meio do percurso, no meio-do-caminho. Quando nos sentimos no meio do caminho, não estamos nem lá nem cá. Estamos em trânsito, em transformação, num ponto do tempo/espço intermediário. Tentamos perceber condensando o que antes estava disperso. Passado e presente se superpõem, num movimento aparente e sem imagens fixas. Interessa-me particularmente o vai-e-vem imbricado no instante e no fugaz, na intensidade como fruição e nas impressões internas que irrompem pela sensibilidade. Por outro lado, tal como uma força que dinamiza a matéria e muda seus contornos e constituição, o tempo se faz visível na permanente modificação de formas da materialidade das coisas. Percorremos terrenos, desertos, pântanos, penhascos e abismos. Andamos para frente, para trás, e às vezes em círculos. Nossas pegadas formam um desenho que inclui não só a nossa passagem, mas também as marcas deixadas pelo tempo. Seu movimento se faz pela contínua transfiguração em trânsito. Não há um mapa traçado previamente que nos indique o melhor caminho a seguir. Nem mesmo um itinerário pré-estabelecido que possa nos guiar sem que os desvios e as curvas sinuosas apareçam no meio desta travessia. Este é um caminho que está para ser inventado de maneira singular, e não há como evitar as incertezas que dele fazem parte.

O *meio-do-caminho* a que se refere a autora constitui, então, uma espécie de *limbo*, pensando na figura do pesquisador, pois não se está *nem lá nem cá*, ao mesmo tempo em que se ocupa e se vive este *lugar* por inteiro, na medida em que os processos de pesquisa vão se apresentando ao seu entendimento. Nesse *intermediário* reside a dúvida, a apreensão, a incerteza, a inquietude, mas, da mesma forma, é nesse *meio* que as possibilidades se abrem como perspectivas prováveis, como caminhos existentes, como expectativa e esperança de um jeito *outro* de compreensão. O *meio do caminho* é o momento em que as decisões tomadas

constroem o percurso pelo qual se andar – ao mesmo tempo em que por ele já se começa a dar os primeiros passos,

Não há um modelo pronto e prévio a ser seguido, pois cada pesquisa deverá inventar o seu próprio modelo. Este modelo continua em aberto para que cada pesquisador possa reinventar o seu. Conviver com o que ainda não sabemos, esperar que o pensamento se faça, e apostar na formulação de alguma coisa diferente do que havia antes  parte desta aventura rumo ao desconhecido. Nos encontramos no meio de nossa ignorância e  de l que tocamos o âmago daquilo que acreditamos saber melhor (POHLMANN, 2005b, p. 130).

Numa apropriação de suas reflexões, entendo que esse *enquanto* da pesquisa, em que se conhece o caminho ao deslocar-se por ele, estabelece que as possibilidades estão todas postas. Muitas são as escolhas que se abrem como forma de pesquisar, e isso é o mesmo que dizer que não há uma forma única de se lançar a esse exercício. A escolha dos caminhos é sempre uma decisão e  de acordo com ela que as mudanças vo acontecendo nesse processo, estabelecendo que uma pesquisa se faz numa longa trajetória não-linear de metamorfoses, da qual fazem parte as dúvidas, os ajustes, os riscos e questionamentos. Não há resultado passível de previsão ou antecipo, numa lógica de ciência pautada nesses pressupostos. Vamos em direção ao que “ainda não sabemos [...]”. Não há como adivinhar qual será o resultado de algo que acontece em meio à incerteza e  inexatidão” (POHLMANN, 2005b, p. 107).

O mesmo ocorre no momento da escrita do texto sobre a pesquisa, movimento em que essa outra relação temporal  também vivida nos processos de maturo das ideias, das leituras, na seleção das categorias de análise, das falas que provocam reflexões, na organização das discussões, na divisão dos capítulos, na apresentação de um sujeito, de um acontecimento, de um encontro impressos em letras, palavras, frases, parágrafos, o deslocamento ao leitor, na edição e reedição, na busca pela compreensão, pela sedução da narrativa, pelo nexu do discurso, pela aprovação da banca examinadora.

Embora cada uma dessas circunstâncias, cada ponto específico do desenrolar desses processos instaure outros tempos, que alteram as relações entre os sujeitos, a pesquisa em si não estabelece que um novo tempo passa a vigorar, isolado, na dinâmica da vida e dos acontecimentos que a marcam. Os tempos que se vivem no cotidiano – narrados na categoria anterior – não param, não cedem lugar a um novo tempo, esse característico da pesquisa. Os tempos todos ficam entremeados no meio dessa miscelânea de *cronotopos* – que podem existir como um caleidoscópio de sentidos, marcados por entrecruzamentos em que cada um deles “pode incluir no seu interior um número ilimitado de cronotopos menores, na verdade

[...] qualquer motivo pode ter um cronotopo específico próprio”, como afirmam Bemong e Borghart (2015, p. 21).⁹⁷

Em meio a essa pluralidade de tempos que constituem a singularidade da pesquisa, ainda se intercalam momentos em que os interlocutores não querem ser interlocutores, sujeitos de pesquisa, pois estão envolvidos com seus próprios afazeres, com suas escolhas;⁹⁸ episódios em que o clima atravessa o planejamento, ora faz frio, ora chove, tudo acontece, e bem no dia do encontro; de repente, uma mudança de residência surge nos últimos quatro meses de mestrado, um parente adoece, outro nasce, uma criança resolve que não quer participar da pesquisa, e depois resolve que quer,⁹⁹ a organização de um evento cobra o texto completo da apresentação de trabalho, a agência financiadora envia uma carta lembrando quanto tempo falta para o término do prazo de entrega da dissertação...

Com o desenrolar das experiências dessa pesquisa, passei a perceber que ela dizia muito sobre a própria experiência de pesquisar, de modo geral, inserida em tempos marcados por processos que não eram só meus, mas que se constituíam pelo entrelaçamento dos tempos dos interlocutores, dos tempos do pesquisador, dos tempos da agência de fomento, dos tempos do programa de pós-graduação, dos tempos da orientadora, dos tempos da dinâmica da vida, que não suspende a história para que uma pesquisa seja realizada, mas que deixa claro que cada tempo acontece *ao mesmo tempo*, na lógica das *camadas*, do entrecruzamento, dos atravessamentos, dos *cronotopos* e que os sentidos vão se constituindo no *enquanto*, no movimento que possibilita mudanças... não há suspensão, não há paralisação, não há como sair do fluxo dos acontecimentos, do fluxo do tempo, do fluxo da vida para realizar uma pesquisa que se proponha a pensar esse – ou outros – tempo(s). E embora ela esteja inscrita no tempo, isso não significa que só haja uma única maneira passível de compreensão, de sensação, pelo contrário, é no múltiplo e no simultâneo que, concomitantemente, se estabelece o singular, brota a particularidade e fica, parafraseando Eclea Bossi (1994), o que significa.

Discutir como o tema do tempo perpassou a própria feitura da pesquisa, constituindo não apenas os resultados, mas todo o processo percorrido durante essa experiência, é falar das singularidades de uma pesquisa em ciências humanas que se calca na filosofia da linguagem de Bakhtin, autor que fundamenta grande parte dessa dissertação, em diferentes âmbitos. Chamar atenção a essa especificidade é importante na medida em que entendo que ética,

⁹⁷ Em análise sobre as *Observações Finais*, adicionadas por Bakhtin em 1973 ao texto *Formas de tempo e de cronotopo no romance*, escrito em 1937-1938, texto em que o filósofo estuda sobre os cronotopos na literatura.

⁹⁸ Me refiro aos momentos em que as crianças não quiseram conversar comigo, pois estavam brincando.

⁹⁹ Me refiro aqui precisamente à dinâmica de participação da Clara na pesquisa.

estética e construção de conhecimento se entrelaçam em cada ato a que dou vida – ou condições de viver. Isso significa que, sob outros pressupostos, essa pesquisa não se encaminharia da mesma maneira, o que não supõe que seria pior ou melhor, mas apenas diferente daquilo que se tem impresso nessas páginas hoje.

A começar pela percepção de que “o outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo”, o que nos aponta Marília Amorim (2004, p. 30), já começa a ficar claro que na base da atividade de pesquisa se encontra a alteridade. A partir do momento em que olho o *outro* como *objeto* de estudo, esse olhar passa a marcar de que posições dialogaremos em nossa relação. Esse pressuposto determina que, da posição subjetiva de pesquisador, olho subjetivamente a produção subjetiva de outro sujeito, o que me convoca a citar, mais uma vez,¹⁰⁰ a fala de Bourdieu (2008, p. 713) em relação ao fazer do sociólogo – que tomo a liberdade de estender à do pesquisador em ciências humanas –, como sendo “um ponto de vista sobre um ponto de vista”.

Falar sobre o ponto de vista do outro é falar sobre alteridade, pois esse outro está, obviamente, presente. É aqui que retomar o movimento exotópico (BAKHTIN, 2011, p. 21), já tão explorado nessa dissertação, se faz necessário na medida em que estabelece ir ao outro, esforçar-se por compreendê-lo e retornar ao meu próprio lugar, o que pressupõe que meu olhar também se altera pelo movimento. Esse *ir e vir* ao outro e a nós mesmos é um exercício constituidor do que somos e também do que a pesquisa é. Isso porque, parafraseando a linguista Cecília Almeida Salles (2004, p. 103), somos uma combinação de experiências, informações, leituras e imaginação, pois “cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis”. E a pesquisa, por sua vez, é uma criação que, apropriando-me de Pohlmann (2005b, p. 130) consiste em “entrega, sentimento, e visceralidade”.

Falar, portanto, do tempo, ou dos tempos, da pesquisa é falar de experiências que parecem mesclar *chronos*, *kairós* e *aión*, um encontro e uma coexistência simultânea de múltiplos olhares, sentires, dizeres e pensares. Como já afirmei, um tempo não para em detrimento do outro, por mais que eu viva uma imersão nos encontros, ou mesmo no atual momento de escrita, experiências em que, muitas vezes, realmente o tempo parecer desacelerar e me isolar em minhas próprias reflexões, quase como se eu estivesse *dentro de Aiôn* (POHLMANN, 2005b, p. 200), tenho claras todas as datas de que preciso saber para

¹⁰⁰ Citação feita no tópico 3.4. *Pensando sobre as categorias de análise*, especificamente na pg. 130.

cumprir os prazos que me espremem a cada dia entre a frieza de *chronos* e a necessidade da lentidão, das rupturas, da ruminância do processo de criação da dissertação.

No meio disso tudo, Pohlmann (2005b, p. 201) nos lembra que *aión* encontra modos de se transmutar em *kairós*, justamente naqueles momentos onde surge uma oportunidade, em que as decisões são tomadas, em que “o acaso, a fenda, a encruzilhada, o trovão, o raio que nos abre ao meio e de onde parece surgir a violência da superfície roída, numa tempestade, numa fúria, num redemoinho ou tufão que envolve toda a atmosfera e suga completamente o ar”. É ela, ainda, quem nos diz que entre cada um desses pontos, há uma passagem que permite constantes idas e vindas e que estabelece que a mistura entre os tempos seja uma experiência permanente nesse processo.

A pesquisa é marcada, então, por verdadeiras encruzilhadas temporais em que os três juntos, “*chronos*, *kairós* e *aión*, nos acompanham, se revezando, nos enrolando, tramando e tecendo o que nos enrola, desenrola” (POHLMANN, 2005b, p. 201). Ora a data ganha maior relevância em nossa organização, ora são as decisões que fazemos, as oportunidades que agarramos no *enquanto*, no *meio-do-caminho* que imperam sobre nossos atos, ora a lentidão nos toma, permitindo viver ampla e intensamente cada passo desse caminhar. Não há *um tempo da pesquisa*, mas tempos cuja coexistência e coabitação formam um todo que se pode chamar *da pesquisa* na medida em que constituí, por completo, sua feitura.

ACABAMENTOS

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas
o outro
que há em mim
é você
você
e você
assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

Paulo Leminski

A gente costuma ver os textos de dissertação, as teses, e nem imagina quanto trabalho há por detrás deles, até que quem se desloca por esse labirinto somos nós. Em cada parágrafo, cada página, há uma parcela de tempo singular que se inscreve nas *entrelinhas*, de modo que os textos frutos de pesquisas podem ser vistos como *crystalizações* dos próprios pesquisadores que sobre eles se debruçaram, pois em cada palavra, há um afeto, em cada vírgula, um

sentido, em cada frase, uma legião de escolhas, reflexões, intenções, posicionamentos. Eis um pouco mais de mim, portanto, *crystalizada* nesses acabamentos.¹⁰¹

Nessa dissertação apresentei os percursos de uma pesquisa que teve por objetivo colocar em discussão com as crianças o conceito de tempo. Provocada pelas falas de meus interlocutores busquei, ao longo da pesquisa, construir junto com eles formas de problematização que permitissem pensar o tempo em seus múltiplos sentidos. O *relógio* trazido pelas crianças foi responsável por grande parte das readequações que empreendi em meu planejamento. Esse relógio contrastou, no entanto, com o *vento* e é sobre esse contraste – que dá título à dissertação – que trato agora.

É Caetano Veloso quem me ajuda a iniciar a reflexão a partir de sua *Oração ao tempo*, em que apresenta ambos os âmbitos que procuro destacar ao colocar frente a frente o relógio e o vento. Na música, o compositor e intérprete enuncia: “Por seres tão inventivo / E pareceres contínuo / Tempo, tempo, tempo, tempo / És um dos deuses mais lindos / Tempo, tempo, tempo, tempo”. Aqui o tempo aparece como uma dimensão constituída pela criatividade, a complexidade e a imaginação, características que se atrelam à fertilidade advinda da fantasia e da criação. Ser inventivo é ser fluido, é ter na espontaneidade o cerne da ação, da vida, é ir conforme se permite ir, sem muito controle de onde se vai chegar, mas ciente de que desse percurso algo surgirá.

Pensar o tempo nesses termos é pensá-lo como *kairós*, como *aión*, a partir da percepção de que a oportunidade deve ser aproveitada, de que os sentidos devem ser considerados para encher de outros significados as relações com o mundo, com os *outros*. Por outro lado, Caetano Veloso traz também um tempo que parece contínuo, regular, constante, consecutivo, um tempo cuja medida cabe nos números, na agenda, nas listas de tarefas. Pensar o tempo nesses termos é pensa-lo como *chronos*, como o devorador, o controlador, o incessante, ininterrupto, que passa e em sua passada quase nos atropela.

O *contínuo* e o *inventar* podem ser entendidos, aqui, como o relógio e o vento, respectivamente. O contínuo significa algo que se estende sem interrupções, que se repete consecutivamente com intervalos regulares,¹⁰² o que caracteriza o movimento do relógio. A

¹⁰¹ Falar de acabamentos é falar dos modos como o outro devolve-me para mim mesma e, portanto, como passo a me enxergar a partir da minha relação com ele. Movimento que retribuo quando lhe devolvo o que também eu pude construir sobre ele nessa mesma relação. Essa ideia de acabamento, formulada por Bakhtin (2011) para assinalar o início da atividade estética, está relacionada ao conceito de *exotopia* e à construção de um todo que é provisório e vai se modificando de acordo com os elementos que vão se integrando a esse movimento. Um acabamento é, portanto, sempre inacabado, tal qual uma conclusão de pesquisa.

¹⁰² Definição de contínuo. *Dicionário Aulete*. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/cont%C3%ADnuo#ixzz3xqgbwVjU>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

etimologia da palavra *inventar*, por sua vez, aponta para um “lançar para dentro do vento”,¹⁰³ ou um “ir para dentro do vento”,¹⁰⁴ definições que pressupõem transformação e novidade.

Assim, enquanto o relógio materializa e amarra o tempo, o vento o deixa na abstração, no movimento, na sensibilidade. Um nos pertence, o outro nos escapa. Um encerra, o outro potencializa. Na pesquisa, o contraponto entre relógio e vento esteve presente não só nos diálogos que tive com as crianças, mas também no que se refere às relações que percebia que elas teciam em suas brincadeiras, em suas maneiras de se expressar, de pensar da vida. E além disso, o contraponto apareceu ainda nos próprios tempos que foram marcando e constituindo a construção da pesquisa, tempos que se equilibravam entre o controle e a fluidez, entre a medida e o afeto.

A mesma contraposição entre um tempo fluido e outro mais regular constitui a saga *O tempo e o vento* de Érico Veríssimo. Nela, o autor aborda o processo de colonização do Rio Grande do Sul, que de acordo com Pereira (1996, p. 16) “é permeado de invasões e guerras políticas implicadas pelas demarcações de terras”, por meio de uma narrativa que acompanha as gerações de famílias fundadoras do Estado. O tempo desempenha, na história, o pano de fundo por onde os acontecimentos vão se desenrolando, destacando que se trata então de um tempo histórico. Em seu princípio, a obra se centra no cotidiano de Pedro Terra e sua família, que se assentam na região e passam a viver suas vidas naquele que é um ritmo demarcado pelas tarefas de casa e da terra, da agricultura, da pecuária.

Pereira (1996, p. 17) destaca que a família Terra e as outras famílias que habitavam a região, “viviam tempos de solidão, exilados na imanência a que estavam fadados, ainda mais acentuada pelo ensimesmamento que o frio tantas vezes impõe à alma gaúcha”. Diante de um tempo contínuo, do qual nos fala Caetano Veloso, de um tempo que parece sempre igual a si mesmo e, talvez por isso, acaba passando despercebido tantas vezes, o que marcava os acontecimentos, na obra de Veríssimo, era justamente a ocorrência do vento. “Sempre que me acontece alguma coisa importante está ventando, costumava dizer Ana Terra” (VERÍSSIMO, 1994, p. 01).

Para Pereira (1996, p. 17), o vento possibilitava a essas famílias tomarem consciência do fluxo da vida, pois sua chegada “representava sempre um momento de reflexão. Era o tempo soprando pra dizer do movimento da vida e da história”. Sinônimo de mudanças, o

¹⁰³ Inventar. *Etimologia poética*. Out. 2010. Disponível em: <<https://etimologiapoetica.wordpress.com/tag/inventar/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

¹⁰⁴ LUCCHESI, Ivo. A cultura e a história de um duplo golpe. *Revista Comum*. v. 15, n. 35, jan./jun., 2014. p. 24. Disponível em: <<http://www.facha.edu.br/revista-comum/Comum35.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

vento trazia consigo, portanto, a novidade, nem sempre boa, mas suficiente, todas as vezes, para chacoalhar a imanência e fazer do tempo contínuo, inventividade. O vento, nesse sentido, era aquilo que escapava e demandava um *escape* do tempo *de sempre*. Da mesma forma como aconteceu na pesquisa, pois o vento foi o contraponto de *sete* relógios – que se repetiam um após o outro nas falas das crianças.

Identifico, nesse *escapar* característico do vento, também o modo como as crianças iam me provocando, sempre escapando do que eu previa, do que eu esperava, do que eu especulava. De suas escapadas, que demandaram intensas reflexões quanto aos modos de me aproximar, de puxar conversa, de marcar encontros, de pensar métodos – provocada pelo que me escapou também em relação às figuras do relógio e do vento –, eu procurei, igualmente, possibilitar novas válvulas de escape buscando formas de colocar em discussão o que ia aparecendo. De acordo com o filósofo Larrosa (2001, p. 185), se colocar em diálogo com a criança é, de fato, se aproximar do que nos escapa,

Na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la).

Enxergar o que escapa demanda construir, com o tempo, uma relação que pressupõe variação dos ritmos – levando em consideração que se o relógio é o tempo que passa sem se deter, também o vento é algo que se percebe a partir da passagem. Nesse sentido, o passar pode ser considerado algo externo que não nos diz, subjetivamente, muito, e que marca o modo como *chronos* parece se mover, num perpétuo caminhar, incessante e sempre igual, mas também pode ser abraçado como o que possibilita a construção de novas experiências – a partir da possibilidade de variação da cadência de passagem –, como no caso de *kairós e aión*, que seguem ritmos específicos, passando, como todo o tempo, mas que permitem que essa passagem seja flexibilizada a ponto de se poder senti-la, muitas vezes, como parada, como suspensão. Só se percebe o que escapa pela predisposição em viver o que nos acontece.

Portanto, se o vento traz inventividade, flexibilidade, variação rítmica, escape e movimento, então, parece ser a partir dele que a leitura dessa pesquisa deve trilhar seu caminho, posto que, embora relógio e vento façam parte da equação a que nos lançamos, o espaço de cada um em nossas relações com o mundo e com o *outro* depende inteiramente do

modo como nos dispomos a enxergar e agir diante dos laços que nos unem e dos encadeamentos que ganharam vida ao longo dos processos vividos.

Sobre essas formas de percepção do tempo, é ainda Veríssimo (1997, p. 881) quem me ajuda a pensar: “O vento hoje anda correndo e uivando como um desesperado por céus, ruas, descampados. Atrás de quem? Talvez do tempo. Diz a Dinda que o vento e o tempo têm uma briga antiga, que vem do princípio do mundo”. Que será que pode nos dizer essa briga? Será que há possibilidades para além do maniqueísmo expresso por apenas duas percepções? Como Caetano Veloso, “ainda assim acredito / Ser possível reunirmo-nos / Tempo, tempo, tempo, tempo / Num outro nível de vínculo / Tempo, tempo, tempo, tempo”. Para isso, basta lembrar que entre 8 e 80 há outros 72 números circulando, abrindo possibilidades de sentidos ainda mais intercambiáveis na busca desse outro nível. Mas que vínculo será esse?

Tentando dar acabamento à briga e buscando apontar um novo vínculo, trago a concepção de tempos entrecruzados expressa na filosofia de Walter Benjamin – que enxergo como um modo de representar não apenas a forma como o tempo tece seus laços e enredos em nossas vidas, e como com ele nos relacionamos, mas também a forma como ele apareceu na contraposição entre a fala e a observação às brincadeiras das crianças, bem como, ainda, em relação aos tempos que marcaram a feitura da pesquisa. De modo geral, o entrecruzamento trazido por Benjamin fala do tempo em si, do tempo em nós e do tempo que vai marcando tudo a que toca.

Ocupando-se especificamente da história, Benjamin (2012a) formula uma crítica à modernidade cujo conceito de tempo pressupõe relação causal entre os acontecimentos, que se desenrolam sob uma base linear e homogênea, e que parece justificar uma história dos vencedores, já que se conta aquilo que *resultou* no *avanço* da humanidade rumo à modernidade, ou seja, uma sucessão de barbáries fica submersa nas histórias de civilização que vão, historicamente, se perpetuando.

A esse tempo de marcha progressista Benjamin (2012a, p. 249) contrapõe o *tempo do agora* (*Jetztzeit*), uma formulação calcada nas bases do messianismo judaico que estabelece uma relação peculiar entre passado e presente,

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de “tempo de agora” (*Jetztzeit*). Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de “tempo de agora”, que ele fez explodir para foram do *continuum* da história. A revolução Francesa via-se como uma Roma ressurreta. Ela citava a Roma antiga como a moda cita um vestíário do passado. A moda tem um faro para o atual, onde quer que ele se oculte, na folhagem do

antigamente. Ela é um salto de tigre em direção ao passado. Ele se dá, porém, numa arena comandada pela classe dominante. O mesmo salto, sob o céu aberto da história, é o salto dialético da Revolução, como a concebeu Marx.

O que Benjamin traz é a noção de que, nas lutas de hoje, há reminiscências do passado que, embora não seja acessível diretamente, permite que sobre a sua imagem se crie uma constelação crítica, em contraposição à imagem do presente. A um passado entendido pela cultura do progresso como encerrado, morto, acabado, para o qual não adianta se voltar, a não ser que seja para justificar o futuro, Benjamin apresenta a ideia de uma redenção que, segundo Reis (2007), em análise sobre o modo como o *kairós* se manifesta na fala no filósofo, “é o ato político mesmo desse resgate do passado no presente, aquilo que, de fato, rompe o continuum da história”.

Para isso, no entanto, a rememoração do passado não deve cessar na contemplação a partir do olhar presente, mas implicar ação e mobilização, o que demarca um posicionamento político de não se unir ou ser conivente com o “cortejo triunfal que continua, ainda hoje, a marchar sobre daqueles que jazem por terra” (LÖWY, 2005, p. 73). Benjamin é claro ao afirmar que,

[...] um encontro secreto está então marcado entre as gerações passadas e a nossa. Então fomos esperados sobre a terra. Então nos foi dada, assim como a cada geração que nos precedeu, uma fraca força messiânica, à qual o passado tem pretensão. Essa pretensão não pode ser descartada sem custo (BENJAMIN apud LÖWY, 2005, p. 48).

Nesse sentido, o passado está vivo e tem interesses no ato das gerações presentes que, para Benjamin, devem buscar a reparação do sofrimento dos vencidos e a emancipação dos oprimidos. Aqui, passado e presente não mantêm relação unilateral, de causa e efeito, mas sim dialética, pois lançam luz, iluminando um ao outro mutuamente. Olhar o passado e a história sob ângulos opostos aos que são, majoritariamente, destacados estabelece um lugar de afirmação quanto ao ato revolucionário, que não se espera, mas se põe em ato, nós, enquanto coletividade, e no presente.

Portanto, Benjamin nos ajuda a compreender um tempo cujos vínculos se sustentam na sensibilidade que o olhar ao passado e ao outro deve pressupor ao dar-mo-nos conta de que ressignificar, no presente, é revivificar e transformar, é tornar realidade o encontro entre as gerações. A empatia e o entrecruzamento dos tempos atestam a necessidade de estabelecer novas relações com a história. Essas relações demandam tomar consciência do lugar que

ocupamos no mundo e da importância que temos para aqueles que foram, há muito, vencidos por um progresso arrasador que só apresenta aos livros os louros da vitória.

Essa conexão temporal faz do entrecruzamento um potencial marcador das relações pessoais, que rompe o *continuum* de uma história pautada pelo progresso, pois coloca em cena a intensidade com a qual se fala de um passado, intensidade que estabelece concepções específicas, distantes daquelas que enxergam na morte o fim de uma história e a impossibilidade de mudanças. Uma concepção que reitera a ideia de *acabamento* também no modo de olhar o tempo.

*

Buscando desenrolar meus acabamentos especificamente aos processos de pesquisa, entendo o campo das pesquisas em ciências humanas, como sendo sempre marcado por acontecimentos, imponderáveis e imprevisíveis com os quais temos de lidar na responsabilidade da autoria. Tendo mergulhado no campo, estando ainda encharcada por ele e considerando o entrelaçamento entre pensar, viver e produzir conhecimento, o que me insere num espaçotempo de ainda *estar* em pesquisa, proponho aqui um exercício de metarreflexão, ou seja, de reflexão sobre as reflexões que tenho tecido na condição de *estar* mergulhada nesse processo como um todo. Para cá trago, então, três momentos que marcaram meu ato de pesquisar: o preparo da metodologia para o campo, a vivência como encontro e a teorização no texto escrito. Entendo a pesquisa como a construção de uma ponte entre o pensar e o viver que, como toda construção, traz consigo, implícitas ou não, uma ética e uma forma estética. Essa percepção pressupõe que vida e ciência não são a mesma coisa, mas tornam-se uma unidade através do ato do sujeito-pesquisador (BAKHTIN, 2011).

Falando a partir desse lugar singular da pesquisa realizada com as crianças do meu condomínio, e de outro mais universalizado, que advém da posição de pesquisadora da área de Educação, lugar esse que tenho aprendido a ocupar durante a trajetória acadêmica que se inicia, entendo que, na preparação metodológica, estão envolvidos laços que unem pesquisador e interlocutores e que demandam uma relação de responsabilidade mesmo na preparação do encontro nos momentos que o antecedem, mas que já marcam, na minha visão, o mergulho do pesquisador no campo e na relação que, nele, ganhará vida entre os sujeitos envolvidos que se porão em diálogo. Essa antecipação pressupõe que se prepare tudo para um outro que, quando chega na condição de sujeito, pode não querer nada daquilo que, para ele, pensei previamente.

Fernando Sabino em *O encontro marcado* (1986, p. 145) escreve o que pode ser lido como a trajetória da humanidade no percurso da vida ou, de modo mais comedido, aquilo que eu entendo como o trabalho do pesquisador no labirinto da pesquisa,

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Somos seres que nascem para o encontro com o outro e que se constituem por meio dessas relações, o que significa que afetar e ser afetado é base da história que no mundo construímos. Pensar o outro é tê-lo em consideração, o que não pressupõe que essa seja necessariamente uma relação pacífica e harmoniosa, primeiro porque é possível pensar o outro na intenção de dominá-lo, já que somente enxergar o outro não é garantia de respeito; segundo, porque a tensão é a marca dos encontros entre os sujeitos, uma tensão que é fundamental ao afetamento, esteja ele a serviço do que estiver. Quando falo desse afetamento, estou falando sobre o lugar do outro na condição de reversibilidade, ou seja, um olhar para o outro que me desloca ao seu lugar e me permite perceber que esse outro poderia ser eu mesma, e vice-versa.

Como despertar compreensão a partir desse afetamento que é base de nosso encontro? Como descobrir o equilíbrio entre considerar o outro sem me apagar da relação, e considerar-me sem apaga-lo? Como provocar um afetamento dialógico no campo da pesquisa? Como tornar a procura um encontro que não subjuga o outro? Essas questões todas se colocaram e continuam se colocando em relação à minha pesquisa e acredito que o conceito de *exotopia* (BAKHTIN, 2011, p. 21) seja a chave da diferença entre conhecer o outro para subjuga-lo e conhece-lo para, com ele, construir uma relação dialógica, na pesquisa e na vida. Dessa forma, as reflexões que levanto nasceram dessa que é uma pesquisa singular que assino na responsabilidade da autoria, mas que podem se estender a qualquer pesquisa que se pautem numa lógica dialógica de ciência humana.

No meu exercício de preparação para o campo estiveram envolvidos pensares sobre a pesquisa em si, o tema, as questões levantadas, os autores mobilizados, mas em maior medida, sobre as crianças com as quais conversei, os sujeitos que são meus interlocutores. As perguntas, o ambiente, os recursos usados, o tempo, a dinâmica... essa antecipação leva em conta cada sujeito, a personalidade de cada criança, o modo de ser e lidar com situações de brincadeira, de ludicidade, ou aquelas marcadas pelos desentendimentos e os conflitos. O

pensar sobre o que ainda não existe e sobre o outro que ainda não chegou ao encontro da pesquisa, foi constituído, nesse meu exercício, por uma sensação de receio que perpassou desde a escolha dos recursos, até a das perguntas que visaram inaugurar o diálogo.

Esse receio, advindo de uma profunda insegurança, não se encerra na preocupação ou numa certa ansiedade, mas se faz presente também nos cuidados que tive na tentativa de não *errar* – um conceito valorativo que indago, será que faz sentido numa pesquisa que tem como pressuposto o encontro entre diferentes pessoas? Penso que esse *pensar* acompanhado do receio é uma forma de afeto – no sentido do afetar-se – porque instaura um momento paradoxal: o de preparar o campo pensando uma metodologia cujo acontecimento e realização são imprevisíveis e, simultaneamente, estar pronta a abrir mão do que foi planejado em razão da chegada do outro, enquanto sujeito, à pesquisa.

Essas questões me levam a pensar que o ato de se predispor a ser afetado pelo outro da pesquisa se fez presente na minha preparação metodológica a partir do momento em que passei a considera-lo em cada palavra que inseri na pequena lista de perguntas que, embora tenha formulado, tinha consciência de que seria mais uma *coisa* a abrir mão no momento do encontro. Nesse movimento, o outro já estava presente, não em si, mas em mim. Ao mesmo tempo em que escolhia coisas para minha metodologia – estratégias, recursos, perguntas, objetos, assuntos –, sabia que minha ida ao campo daria *start* a um acontecimento único, impossível de ser previsto no momento que antecedia o encontro, ou seja, preparava uma situação para a qual era impossível se preparar ou preparar qualquer outra coisa que não as *coisas* em si. O que essas *coisas* despertaram, as conversas, os usos, as resistências, as subversões, somente o encontro permitiu conhecer, ver e viver em plenitude.

Essa antecipação sobre algo que ainda não existe e que só se faz conhecer no encontro – embora tenha de ser pensada pelo pesquisador exatamente na sua condição de não-existência –, assim que é organizada, deve estar pronta a ser *abandonada*, quando pesquisador e interlocutores iniciam seu diálogo. Esse abandono não é concebido aqui como negligência, mas sim como desprendimento. Em meio a esse processo, passei a questionar, será que esse desprendimento pressupõe algo que não o exercício fundamental aos que optam por uma pesquisa em ciências humanas calcada sobre os pressupostos bakhtinianos do diálogo, do encontro e da relação exotópica com o outro?

Claro que abrir mão do planejado não é um movimento simples, mas penso que é exatamente por isso que se torna um ato de empatia, porque o pesquisador permite a chegada do outro, em sua inteireza, à relação específica da pesquisa. O *afetar-se* está justamente no ato de rasgar-se de sua lógica pré-estabelecida, de sua razão pré-concebida, abrindo mão das

perguntas em função do diálogo, e do plano em função do acontecimento. O desafio que se apresenta ao pesquisador aqui é o de deixar o outro ser o sujeito da pesquisa nesse que é, justamente, o momento em que ele se torna a razão do encontro que ali acontece.

Quando, portanto, finalmente, estivemos face a face, esse outro deixou de ser uma idealização minha para tornar-se sujeito. Foi ali no encontro, onde a realidade choca, que o outro chegou e falou por si, agindo na pesquisa e marcando a possibilidade de reversibilidade de lugares em que, facilmente, pôde ele mesmo tornar-se o emissor de perguntas e questões não pensadas anteriormente por mim. Foi a partir das provocações das crianças que me vi no lugar de quem tinha que provocar de volta as reflexões que elas me traziam como formas de pensar para além do modelo que eu havia concebido. Há previsibilidade que dê conta do encontro e das mudanças que ele instaura quando dá à luz a pesquisa?

No acontecimento da pesquisa, no encontro, o outro chega, subverte, significa, desafia, provoca, inquieta, tira o chão, devolve a pergunta, questiona, constrói, é. Com o pesquisador, o outro chama o campo à existência e o retira do plano da idealização. A realidade do diálogo instaura o início da pesquisa como arena, como experiência, como tensão, como vida. Ali, onde o *espaçotempo* somado ao acontecimento institui contexto, *cronotopo* (BAKHTIN, 2010), é que se transcende o projeto e nasce a pesquisa. O que de pesquisa é possível chamar à existência antes que a pesquisa em si exista como encontro?

Um terceiro momento que, para mim, foi vivido também como encontro é o da escrita do texto, que marcou meu retorno ao acontecimento, quase como uma revisita ao encontro, que estabeleceu um novo diálogo, desta vez com o campo, e potencializou o pensar sobre os significados construídos nesse processo. Esse momento de escrita instaurou, ainda, um encontro com a pesquisa em si, pois me permitiu perceber o que foi tornado realidade numa equação que soma a minha existência, enquanto pesquisadora, à dos interlocutores no campo. Um encontro comigo mesma em diálogo com o outro, portanto; um encontro que se realizou numa perspectiva exterior ao acontecimento, quase como o observar das almas em experiências extracorpóreas que, de longe, olham a si mesmas, o que, no caso da pesquisa, significa o observar do pesquisador que, de dentro, ocupa agora um novo lugar para olhar aquilo que, tão entrelaçadamente, criou junto com o outro. Entendo que esse também é um momento permeado por um cuidado singular, um cuidado que a sétima arte me ajuda a visualizar imagetivamente.

A questão da revisita ao encontro que, além do olhar da experiência *extracorpórea*, envolve o tempo da construção de um pensar, um teorizar, um textualizar, quase que de apreciação degustativa, confere significado para mim ao que é o encontro que entendo como

sendo aquele que marca o *pós-acontecimento* do trabalho de campo, o da escrita. Um encontro que demanda também o ato de decidir se o outro some ou se vai continuar colorindo a pesquisa de subjetividade, mesmo num momento em que ele já se retirou fisicamente da presença do pesquisador – mas não da responsabilidade de seu ato, agora, como escrita.

Essa posição me coloca, ética e esteticamente, diante de mim mesma. Isso porque entendo, a partir da leitura que a educadora Rosa Fischer (2005) faz de Foucault, que a escrita, ainda que acadêmica, é também uma *escrita de si*, ou seja, uma escrita que constitui quem sou e me apresenta – ao mundo, aos pares e, sobretudo, a mim mesma. Essa escrita pode ser compreendida a partir das noções de *mônada* – como uma escrita parte-todo do que sou¹⁰⁵ – de *exotopia* – como uma escrita que possibilita que eu me veja de outro lugar, me (re)conheça – de encontro – com os interlocutores, que vejo de outro lugar, comigo mesma, com a pesquisa, com os teóricos, com o campo – e da instauração de um ato que precisa ser pensado – um ato que demanda posicionamento e implica responsabilidade.

Algo que me permitiu mergulhar na escrita de forma mais autoral e que possibilitou esse (re)conhecimento acerca de mim mesma foi o exercício de escrever sempre que podia, durante minha trajetória de pesquisa. Eu criei o hábito de anotar tudo, desde as dúvidas, os sentimentos, as angústias, até os achados, as impressões sobre os encontros e desencontros... escrevi em casa, no ônibus, na UERJ, na rua, em viagens, em bares... escrevi à lápis, à caneta, em papéis, guardanapos, cadernos, livros, no celular... escrevi para me esvaziar, e me encher novamente, escrevi para me entender, e me perder outra vez, escrevi para registrar e, com isso, pensar também no processo, no *enquanto* das coisas que iam acontecendo. E essa é uma descoberta preciosa que eu levo para a ciência e para a vida: escrever é um ato ético, estético, político e identitário.

Entendo o afetamento então, como o ato de abrir-se ao outro, o que na pesquisa, como a *vivi* e como aprendi a concebê-la, se faz presente justamente na tensão entre a existência do *outro* no ato do meu pensamento, quando ele ainda é idealização; o encontro, que marca a existência dele na vida e no acontecimento da pesquisa, quando ele é sujeito; e sua retomada no reencontro que marca a existência dele também na escrita do texto quando, na condição de autor, posso decidir entre calar sua voz ou continuar reconhecendo-o como sujeito. Nesses

¹⁰⁵ Entendo esse conceito aqui a partir da leitura que Benjamin faz quanto à *Monadologia* de Leibniz. Benjamin compreende a *mônada* como uma parte-todo, um fragmento que contém o todo do qual faz parte, mas que constitui um todo em si mesmo.

atos todos, pelos quais respondo sem álibi,¹⁰⁶ estão inscritos o respeito e a abertura sincera ao diálogo com o outro, que tornam a revolução da alteridade uma possibilidade. E, levando em consideração que um não existe sem o outro, penso que é na coletividade que nos tornamos potência revolucionária.

Uma das filosofias que mais falam sobre a potência da coletividade é a *Ubuntu*, desenvolvida no interior do complexo intercâmbio cultural entre os povos de África,¹⁰⁷ a filosofia tem como aforismo *eu sou porque tu és*, uma máxima da qual, para mim, a teoria bakhtiniana se aproxima na medida em que o sujeito é coletivo, relacional e não existe sem o outro. Mandela ao receber o Prêmio Nobel da Paz, em 1993, tentou expressar o Ubuntu da seguinte maneira: “Em tempos antigos, um viajante que atravessava o seu país parava numa aldeia. Não tinha sequer de pedir por comida e por água. Os aldeões acolhiam-no e alimentavam-no logo que o vissem”.¹⁰⁸ Esse acolhimento ao outro, que se dá na base da partilha, do cuidado e da generosidade, é um pouco o que vejo em Bakhtin em relação ao encontro dialógico e exotópico entre sujeitos, no interior da pesquisa em ciências humanas, e também na vida, de forma geral.

Eu sou porque tu és sintetiza que a constituição identitária é uma construção partilhada entre eu e os outros, que me devolvem para mim o tempo todo, permitindo que eu me conheça, me estranhe, me reconheça... Da mesma forma como me construo a partir do que os outros me devolvem de mim, mantenho com eles esse compromisso ético e generoso de devolver-lhes como os enxergo, para que eles também possam construir e reconhecer a si mesmos nos *acabamentos* (BAKHTIN, 2011, p. 25) que, embora mutáveis, trocamos, o que estabelece entre nós uma relação de incompletude, interdependência, entrelaçamento. Entendo que isso é *exotopia*, é *dialogia*.

Eu sou porque tu és e, da mesma forma, a pesquisa é por nossa causa: pesquisador e interlocutores, juntos, em diálogo, nos encontros, partilhando e negociando sentidos. Se as ciências humanas envolvem, ao menos, duas consciências, ou seja, dois sujeitos que se dirigem expressivamente (BAKHTIN, 2011), devemos compreender que, no termo *sujeitos*,

¹⁰⁶ Ponzio (2010, p. 20) destaca que o “*não-álibi*”, em Bakhtin, “significa ‘sem desculpas’, ‘sem escapatórias’, mas também ‘impossibilidade de estar em outro lugar’ em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo”.

¹⁰⁷ Sobre essa questão, consulte o capítulo 1 da Dissertação de Mestrado de Roberto da Costa Joaquim Chua: CHAUA, Roberto da Costa Joaquim. *Ritos de iniciação como espaçostempos de produção de conhecimentos: narrativas e diálogos em Nampula – Moçambique*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2015.

¹⁰⁸ Nelson Mandela fala sobre o UBUNTU. Canal I PAV. Youtube. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9QnEaKZ_4kY>. Acesso em: 04 set. 2015.

se insere o pesquisador, que também é uma voz no campo. Como pensar neutralidade, levando essas questões em consideração? E previsibilidade? Enxergo nesse movimento afeto e afetamento... somos, construímos, chamamos à vida, estranhamos, negociamos, significamos. Esse é o processo da pesquisa que desenvolvi com as crianças, um processo que foi se fazendo em sua própria feitura, nascendo no *enquanto* do encontro. Por esse motivo, o que a pesquisa diz, diz do outro, meu interlocutor, mas diz também de mim, pesquisadora – e diz para além da ciência.

*

O médico e escritor Pedro Bloch (1999) pesquisou diferentes expressões que seus pacientes, crianças entre 3 e 9 anos de idade, davam sobre o mundo e seus sentidos. A partir dessas falas, Bloch criou um *Dicionário de humor infantil*, no qual, sobre o ponto final, uma das crianças afirma: todo o mundo bota ponto final. Eu acho que a gente também devia botar ponto de começo (BLOCH, 1999, p. 134). Como alguém que chega ao término de uma pesquisa, começo a entender o que está implicado em botar, nela, um ponto de começo, lembrando do que Marília Amorim (2004, p. 11) afirma na primeira frase do livro *O pesquisador e seu outro*: que o fim de uma pesquisa é apenas seu início. Se advento e ruína, civilização e barbárie, começos e fins se confundem, então talvez aqui esteja, de fato, nascendo uma pesquisa e uma pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Tempo histórico: categoria fundamental para a aprendizagem de História. In: MALATIAN, Teresa Maria; DAVI, Célia Maria. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação*. São Paulo: UNESP, 2006.

ABUD, Katia Maria. Tempo: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. *Historiæ*, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 9-17, 2012.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The thing around your neck*. Londres: Fourth Estate, 2009.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução. Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ALBUQUERQUE, Fernanda. *Ensaio em Geopoética*. Texto de catálogo da mostra. 8a Bienal do Mercosul. Curadoria geral de José Roca. Porto Alegre, 2011.

ANASTÁCIO DE PAULA, Flávia. *Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos do tempo em uma sala de aula*. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. *A arquitetura do tempo na cultura escolar -um estudo sobre os centros de educação integral de Curitiba*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

ASENSIO, Michael; CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio. La comprensión del tiempo histórico. In: _____. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011;

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARCA, I. Investigação em educação histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: ATAS DAS VI JORNADAS INTERNACIONAIS DE

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica. v. 1. Curitiba: UTFPR, 2007. p. 26-42.

BARROS, José D'Assunção. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: Reflexões, aplicações, perspectivas. In: BEMONG, Nele. *Bakhtin e o cronotopo: Reflexões, aplicações, perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Origem do Drama Barroco Alemão*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Organização Willi Bolle; Colaboração na organização Olgária Chain Féres Matos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BITTENCOURT, Maria Inês Garcia de Freitas; SERTÃ, Maria Noel Brena. 'Mini-executivos': Observações sobre a experiência contemporânea do tempo em crianças de nível sócio-econômico alto. *Polêmica*, v.9, n.1, p.1-13, jan./mar.2010.

BLOCH, Pedro. *Dicionário de humor infantil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas n. 19, 2002.

BORGES, Jorge Luis. Caminata. In: _____. *Fervor de Buenos Aires*. Buenos Aires: Serrantes, 1923.

BORGES FILHO, Oziris. Prefácio à edição brasileira. In: BEMONG, Nele. *Bakhtin e o cronotopo: Reflexões, aplicações, perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOSSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia da Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre et. al. *A miséria do mundo*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRECHT, Bertolt. "A exceção e a regra". In: _____. *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. v. IV.

BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2003.

CALVINO, Italo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARVALHO, Marie Jane Soares; MACHADO, Juliana Brandão. Análise dos usos do tempo entre crianças acerca das relações de gênero e de classe social. *Currículo sem Fronteiras*, v.6. n.1, jan./jun. 2006.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n. 100, especial, out. 2007.

CHAUÁ, Roberto da Costa Joaquim. *Ritos de iniciação como espaçotempos de produção de conhecimentos: narrativas e diálogos em Nampula – Moçambique*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2015.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.

CHERMAN, Alexandre; VIEIRA, Fernando. *O tempo que o tempo tem: Por que o ano tem 12 meses e outras curiosidades sobre o calendário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CHIQUETTO, Marcos. *Breve história da medida do tempo*. São Paulo: Scipione, 1996.

COMTE-SPONVILLE, André. *O Ser-tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CONTI, Luiza. Tempo em Bergson. In: ENCONTRO NACIONAL DE FILOSOFIA CLÍNICA, 13., 2011, Campo Grande, MS. *Anais...* Campo Grande, MS, 2011.

COSTA, Affonso Henrique Vieira da; CARVALHO, Carlos Roberto de. Em torno de uma pedagogia baseada na condição humana. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas, 2012. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012.

COSTA, Affonso Henrique Vieira da; CARVALHO, Carlos Roberto de. Educação, filosofia e linguagem: Uma experiência no deserto. *Revista Teias*, v. 14, n. 32, maio/ago. 2013.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “antropological blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira. *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 23-35.

DARWIN, Charles. *Origem das espécies*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

DAWKINS, Richard. *Deus, um delírio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Tempos e espaços da infância. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p. 15-24, jan./jun. 2006;

DIAS, Brian; RESSLER, Kerry. Parental olfactory experience influences behavior and neural structure in subsequent generations. *Nature Neuroscience*. DOI: 10.1038/nn.3594. 2013.

DOSSE, François. *A História*. São Paulo: Unesp, 2012.

EISENBERG, Zena Winona; LEMOS, Gisele Ribeiro. Minha rotina é o meu relógio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD ROM;

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FARIA FILHO, L.M.; VIDAL, D.G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FARRANHA, Ana Claudia. *Olhares sobre a pobreza: entre o global e local: a experiência de microcrédito no município de Vitória*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

FERRER, André; ZANETIC, João. Tempo: Esse velho estranho conhecido. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 54, n. 2, oct./dec. 2002. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252002000200029&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 out. 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FITZGERALD, Scott. *Seis contos da era do jazz a outras histórias*. Tradução e ensaio introdutório de Brenno Silveira. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo*. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

FRANCH, Mónica. Na letra do Tempo. Caminhos e descaminhos de uma etnografia de práticas temporais. In: ARAÚJO, Emília Araújo; DUQUE, Eduardo (Eds.). *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo: um debate para as ciências sociais e humanas*. Portugal: Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2012.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDMAN, William J. Conventional time concepts and children's structuring of time. In: _____ . *The Developmental Psychology of Time*. London: Academic Press, 1982.

GHENT; LEUVEN. Prefácio. In: BEMONG, Nele. *Bakhtin e o cronotopo: Reflexões, aplicações, perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GLEISER, Marcelo. Sobre o tempo. In: Folha de São Paulo. *Ciência*. 09 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe0911200804.htm>>. Acesso em: 14 out. 2015.

GOODY, Jack. *The Domestication of the Savage Mind*. London: Cambridge University Press, 1977.

HALL, Edward T. *A dança da vida: A outra dimensão do tempo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1996.

HERÁCLITO DE ÉFESO. Fragmentos. In: BORNHEIM, Gerd. (Org.). *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

HOBBSAWM, Eric J. *Da Revolução Industrial inglesa ao Imperialismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

HONORÉ, Carl. *Devagar*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HONORÉ, Carl. *Sob pressão: criança nenhuma merece superpais*. São Paulo: Record, 2009.

JACOB, François. *La logique du vivant. Une histoire de rhéridité*. Paris: Gallimard, 1970.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994;

KOHAN, Walter Omar. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. DP&A, 2004.

KUHN, Roselaine; CUNHA, António Camilo; COSTA, Andrize Ramires. Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. 33, n. 1, jan./jul. 2015.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAURO, Biana Recker. Os espaçostempos no cotidiano da creche. In: I Simpósio Espaço e Educação, 2007, Juiz de Fora. In: SIMPÓSIO ESPAÇO E EDUCAÇÃO, 1., 2007. Juiz de Fora . *Anais...* Juiz de Fora: FEME, 2007. v. 1. p. 1-12.

LIMA, Francisco Gudiene Gomes de; MAGALHAES, Suzana Marly da Costa. Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 147-155, 2010;

LINARES, Federico Navarrete. Diálogo con M. Bajtin sobre el cronotopo. In: *La tortuga marina*, historia en extinción. 2001. Disponível em: <<http://tortugamarina.tripod.com/articulos/nava/cronotopo.htm>>. Acesso em: 12 out. 2015.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. “*Você tem face?*”: Sobre crianças e redes sociais online. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

MARTINEZ, Domenica. Análise da produção científica brasileira sobre o tempo e a educação - 1989-2009. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN Y II DE EXTENSIÓN, 3., 2010, Montevideu. *Anais...* Montevideu: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2010.

MARTINS, Andre Ferre Pinto. *O ensino do conceito de tempo: contribuições históricas e epistemológicas*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física, Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, 1998.

MARX, Karl. *O capital: Livro 1 - O processo de produção do capital*. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MATOZZI, I. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. O Estudo da História, n. 3. *Actas do Congresso: O ensino de História: problemas da didáctica e do saber histórico*. Braga, 1998.

MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. *Especialmente Recomendado para menores de seis anos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

MIOTELLO, Valdemir. O diferente sou eu para o outro – teses sobre a alteridade rascunhadas à sombra e à luz de Bakhtin. In: MIOTELLO, Valdemir (Org.). *O diferente instaura o diferente: compreendendo as relações dialógicas*. São Carlos: Pedro e João editores, 2011.

MONTEIRO, Pedro Paulo. *O tempo não tem idade: nem passado, nem presente, nem futuro*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2011.

MOURA, Eli-Eri. Manipulações do tempo em música: uma introdução. *Claves*. n. 4. nov. 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. *Horizontes* (EDUSF), v. 27, p. 31-36, 2011.

NERUDA, Pablo. Oda a la Edad. In: _____. *Tercer libro de las Odas*, 1959. Santiago: Fundação Pablo Neruda e Universidade do Chile. Disponível em: <<http://www.neruda.uchile.cl/obra/obratercerlibrodeodas3.html>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

NONO, Maévi Anabel. Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. *Caderno de formação: Formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos*. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: CulturaAcadêmica, 2011.

NOVELLO, Mario. A construção do tempo: Tempo absoluto, tempo relativo, tempo inexistente. *Cosmos e Contexto*. n. 8, jul. 2012.

NUNES, Ana Célia; EMMEL, Maria Luísa Guillaumon. O uso do tempo nas atividades cotidianas de crianças de classe popular de 9 a 12 anos. *Rev Terapia Ocupacional*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 176-85, maio/ago. 2015..

OLARIETA, Beatriz Fabiana. O sol e as laranjas. Ou sobre o lugar onde as crianças e a poesia se encontram. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; TOLEDO, Cristina; ANDRADE, Josiane da Silva; MARQUES, Luciana Pacheco. Questões sobre o tempo no espaço escolar. In: SIMPÓSIO ESPAÇO E EDUCAÇÃO, 1., 2007, Juiz de Fora. *Anais I Simpósio Espaço e Educação*. Juiz de Fora: FEME, 2007. v. 1.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Fios de temporalidades na educação infantil. *Revista Travessias*, Cascavel, v.8, n.1, 20. ed, 2014.

OLIVEIRA, S. R. F. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção dos Tempos Escolares: possibilidades e alternativas plurais. *Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.*

PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014.

PEREIRA, Débora Conforto. *Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compreensão do tempo e do espaço*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. De ser professor: Uma breve história do nosso tempo. *Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.*

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferrar Pereira (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PIRES JUNIOR, Arnaldo Lucas. Rabiscos do Moderno: as imagens de modernidade e progresso na Imprensa Ilustrada Fluminense (1870-1880). *História, imagem e narrativas*, n.18, abr. 2014.

PLATÃO. *Timeu e Críticas ou A Atlântida*. Tradução. Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, 1981.

POHLMANN, Angela Raffin. A percepção do tempo na criação plástica. *Educação & Realidade*, v. 30, n. 2, p. 71-92, jul./dez. 2005a.

POHLMANN, Angela Raffin. *Pontos de Passagem: o tempo no processo de criação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005b.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PUENTE, Fernando Rey. *O tempo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REINACH, Fernando de Castro. A educação, do ponto de vista biológico. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, ano 128, n. 41435, p. A20-29, mar. 2007.

REIS, José Carlos. *Tempo, história e evasão*. Campinas: Papyrus, 1994.

REIS, Sérgio Roberto Guedes. Tempo do Agora: O Kairós de Walter Benjamin. *Chá com Bolachas*, 07 Novembro 2007. Disponível em: <<https://chacombolachas.wordpress.com/2007/11/07/tempo-do-agora-o-kairos-de-walter-benjamin/#sdfootnote28anc>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

SABINO, Fernando Tavares. *O encontro marcado*. 52. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Ed.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 2. ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

SALIBA, Elias Thomé. *As utopias românticas*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/progr24.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, Núbia de Oliveira. *Quando menos é mais: a criança e seu aniversário*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2012;

SANTOS, Soraya Vieira. A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. *Dissertação* (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009.

SCALDAFERRI, Dilma C. M. Concepções de tempo e ensino de História. *História e Ensino*, v. 14, 2008, p.53-69.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. Recriando histórias de Araucária. *Araucária: Prefeitura Municipal de Araucária; Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas* – Universidade Federal do Paraná, 2008.

SCHÖPKE, Regina. *Matéria em movimento: a ilusão do tempo e o eterno retorno*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SERRANO, João. et al. A problemática do tempo livre no dia a dia da criança do meio urbano. *Revista da Secção de Educação Física*, n.1, p. 103-110, 1999.

SOARES, Ivana de Souza. Processos de criação em Artes Visuais: O tempo tecendo encontros. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. *A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2009.

SOLÉ, Glória. A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1º. CEB. *Diálogos* (Online), Maringá, v. 19, n.1, p. 143-179, jan.-abr./2015.

SOUZA, Luciane Aparecida de. *Centro Integrado de Educação Pública: um espaço/tempo alfabetizador em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

TIBURI, Marcia. O desejo do tempo. *Revista Vida Simples*, v. 49, p. 56-57, jan. 2007.

TIBURI, Márcia. O que é sensibilidade? *Arte e Filosofia*. Disponível em: <<http://www.marciatiburi.com.br/textos/sensibilidade.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: _____. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998;

THOMPSON, Edward Palmer. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Org. Antonio Luigi Negro e Sérgio Silva, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

TUMA, Magda Madalena; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 355-367, set./dez. 2010.

VERÍSSIMO, Érico. *Ana Terra*. 35. Ed. São Paulo: Globo, 1994.

VERÍSSIMO, Érico. *O tempo e o vento: O arquipélago III*. 19. ed. São Paulo: Globo, 1997.

VIEIRA, Josalba Ramalho. Duas leituras sobre A Tarefa do Tradutor de Walter Benjamin. *Cadernos de tradução*, Florianópolis, n. I, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WHITROW, George J. *O tempo na história: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

WOODCOCK, George. A rejeição da política. 1972. In: La Parola. *A Ditadura do relógio*. Disponível em: <<http://www.laparola.com.br/a-ditadura-do-relogio>>. Acesso em: 07 nov. 2015.