

**SUSANA ANGELIN FURLAN**

**“MAS EU ACABEI DE COMEÇAR?!” A REITERAÇÃO E AS  
NUANCES DO TEMPO NO CONTEXTO ESCOLAR**

**SUSANA ANGELIN FURLAN**

**“MAS EU ACABEI DE COMEÇAR?!” A REITERAÇÃO E AS  
NUANCES DO TEMPO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da FCT- Unesp, campus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do Título de Mestre, linha de pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, sob orientação do Prof. Dr. José Milton de Lima.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

F984m Furlan, Susana Angelin.  
Mas eu acabei de começar?! : a reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar / Susana Angelin Furlan. - 2018  
160 f. : il.

Orientador: José Milton de Lima  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018  
Inclui bibliografia

1. Educação infantil. 2. Sociologia da infância. 3. Tempo escolar. 4. Reiteração. I. Lima, José Milton de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Claudia Adriana Spindola  
CRB-8ª/5790



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: "MAS EU ACABEI DE COMEÇAR?!" A REITERAÇÃO E AS NUANCES DO TEMPO NO CONTEXTO ESCOLAR

**AUTORA: SUSANA ANGELIN FURLAN**

**ORIENTADOR: JOSÉ MILTON DE LIMA**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. MARTA CAMPOS DE QUADROS

Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia/Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE

IB / UNESP/Rio Claro (SP)

Presidente Prudente, 08 de março de 2018

*À minha vó Mariza Barata Angelin (Em memória)*

*De todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu, salvando minha alma da vida, sorrindo e fazendo o meu eu. Se queres partir ir embora, me olha da onde estiver, que eu vou te mostrar que eu tô pronta, me colha madura do pé. (...) Teu olho que brilha e não para, tuas mãos de fazer tudo e até, a vida que chamo de minha, neguinha, te encontro na fé! (Maria Gadú, Dona Cila)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por tudo o que Ele fez em minha vida, por todos os passos dados através de sua permissão e vontade. À Santíssima Virgem, por ser a minha mãe e senhora da minha vida. Obrigada ainda por todos os presentes que Deus colocou em minha vida, e de alguma maneira irei tentar enumerar, mesmo com receio de ser injusta.

Aos meus pais, Sueli Aparecida Angelin Furlan e Osmir Furlan, que me ensinaram a ser morada de outros corações, a ser “simprona” e principalmente a olhar para o alto e rezar pra quem pode fazer algo. E, como ninguém, fizeram-me viver e nortear minha vida nas palavras de Santo Inácio de Loyola: “Ore como se tudo dependesse de Deus, trabalhe como se tudo dependesse de você”.

Ao Pedro Vinicius Angelin Furlan, por ser meu incentivador, por ser meu palhaço, meu “companheirinho”, meu “brother”.

Ao Samuel Angelin Furlan e à minha cunhada, Carolina Pereira Bianco, por dar o melhor presente que eu não poderia sequer esperar: a Catarina

À minha irmã, melhor amiga, e prima, Rebeca Angelin Cardoso, por ser sempre incentivadora e tentar sempre tirar o melhor de mim, acreditando no meu potencial.

À minha avó, Lurdinha, por ser sempre apoiadora de todos meus sonhos e planos, por substituir tão bem a minha avó Mariza e por todas as vezes que me buscou na rodoviária.

Aos meus primos, Marisa, Gabriel, Anaisa, Andressa, Lorena e Fabinho, por serem aqueles que lembram a minha infância de forma ímpar. Conheci com vocês a ludicidade, lá no quintal da nossa avó.

Ao meu melhor amigo, companheiro, e namorado Leandro, por estar comigo a 6 anos, sonhando e construindo a estrada do futuro.

Ao meu orientador, José Milton de Lima, por ser tão compreensivo e parceiro. Obrigada, de coração, por cada correção e por cada ajuda que me fizeram crescer muito ao seu lado.

À minha co-orientadora, Márcia Regina Canhoto de Lima, por ser cuidadosa e séria e por ter me trazido ao CEPÉLIJ, grupo que me deu muita força para permanecer em Presidente. Jamais me esquecerei do consolo que você dava à Vitória, lá no final de 2012, meu primeiro ano, quando ela dizia que não conseguia mais ficar em Prudente, mostrando-me que você era muito carinhosa e assim, parecida com a minha mãe.

A agência de fomento Capes, e posteriormente à Fapesp que financiaram a pesquisa número 2016/08292-9 e assim me deram o suporte necessário para a realização da mesma.

As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

Ao CEPELIJ e principalmente ao Infantil mais querido do Brasil, Carolline Rodrigues Guedes, Adrielli Souza, Michele Dias, Nathalia Franco, Janaina Ricci, Isadora Niero, Nayara, Jéssica Nayara da Silva, Rose Marques e Paloma Rodrigues.

À minha mestre preferida, meu espelho que estava sempre muito disposta a me ajudar, todo o meu reconhecimento: Jéssika Nayara da Silva

Às crianças do infantil I, por serem o motivo de toda a minha inquietação. Levarei vocês para sempre na memória.

Às professoras, por me acolherem tão bem e me ajudarem nessa pesquisa, com vossos conselhos que levarei para a vida.

Aos funcionários da instituição, às diretoras e estagiárias. Vocês foram primordiais para essa pesquisa.

Ao professor, César, por me fazer entender que a criança é o sujeito principal na pesquisa, sendo ela que nos ensina. Por mostrar como os olhos podem brilhar quando fazemos o que gostamos, por esse ímpeto de sempre querer fazer o diferente.

À professora, Marta, por ser exemplo humano dentro da Faculdade. Minha eterna admiração, não só pelos seus trabalhos, mas porque você faz pensar que a pós e as relações podem ser diferentes.

Àqueles que foram minha família prudentina sempre que eu precisei. Obrigada por todos os momentos passados junto a vocês: Família Dragueta Delfino (Valdomiro, Mariza, Giovana e Leandro), Família Franco Alves (Nathalino, Vilma, Nathalia, Nadine e Victor), Família Osmundo (Mãe Andrea, Augusto de Lima e Leonardo).

Aos amigos: Nathalia, por ser tão companheira e confidente comigo, sendo minha irmã; Kelly, sou sua fã, obrigada pelos momentos e crescimento juntas, obrigada por ser minha colega de casa/quarto por 4 maravilhosos anos; Tony, por ser meu amigo fiel, refúgio poderoso, por ser essa seta que aponta para o Altíssimo. E a vocês, meninas do grupo, Gabriela Novais, Nayara Oliveira e Grazyelle Haro, por terem sido muito importantes para mim, ensinando-me muito sobre querer ser de Deus.

As minhas amigas de infância Juliana Rocha, Priscila Forner, e Marina Silva, vocês me deram apoio até aqui.

A todos os professores que já passaram pelo meu caminho, sendo da EMEIF “Professor José Benedito Pinto Antunes”, Escola Alegria de Crescer, Escola Municipal Augusto Castanho e FCT-Unesp de Presidente Prudente.

*Uma inquietude rodeia o estudante. Quando conseguiu vencer a passividade de sua melancolia, o estudante parece muito agitado. Sua mesa vai se enchendo de livros abertos. O estudante levanta-se e volta a sentar movimentando compulsivamente as pernas, passa de um livro a outro, escreve e torna a ler, às vezes fala em voz alta, atropela palavras sem sentido. Sua respiração se faz mais intensa, seu ritmo cardíaco acelera-se, seus perfis tornam-se agudos e se fazem quase transparentes de tão afiados; quase se diria que, agora, a lâmpada produz mais luz. A que se deve essa agitação súbita, essa atividade frenética? O estudante está queimando as palavras sábias d' os-que sabem e está prendendo fogo nos livros. A casa do estudo está se incendiando. As palavras queimadas já sobem ao céu, entre os livros já começam a se abrir margens, brancos espaços vazios. Ainda não amanhece, mas uma cor dourada torna mais cinza o cinza do horizonte. Entre os atalhos do labirinto escutam-se risos. No meio do fogo, rodeado de fumaça, o estudante começou a estudar. (LARROSA, 2016, p. 206)*

## **“MAS EU ACABEI DE COMEÇAR” A REITERAÇÃO E AS NUANCES DO TEMPO NO CONTEXTO ESCOLAR**

### **Resumo**

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa denominada: Processos Formativos, Infância e Juventude do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP- Campus de Presidente Prudente. Recebeu financiamento de pesquisa junto à Capes e posteriormente da FAPESP. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil, de um município do Oeste do Estado de São Paulo e contou com a participação de duas professoras, aproximadamente 49 crianças, divididas em duas turmas. Sua origem está baseada na questão de que as crianças tinham uma percepção diferenciada do tempo, e respondia ao término do tempo destinado à brincadeira com a frase: “Mas eu acabei de começar?!” , sendo que já se passara um tempo relativo na mesma atividade. Ao realizar o levantamento em profundidade, percebemos que haviam poucos estudos sobre a reiteração, o eixo tempo das Culturas da Infância. Sendo assim, a pesquisa assumiu como objeto de estudo a reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar. A investigação estabeleceu como objetivo principal compreender como as crianças e as professoras concebem o tempo infantil e como as crianças lidam com os posicionamentos derivados das concepções das educadoras. Utilizamos como metodologia a etnografia e como instrumentos metodológicos a observação e as entrevistas. Entre os resultados destacamos a produção de saberes sobre o tempo infantil, a concepção de tempo que impera entre as professoras dentro da sala de aula é o tempo do relógio, com a demarcação da rotina, por exemplo. As crianças, no entanto, reagem a esse posicionamento com a dessacralização do tempo escolar que é feita através das brincadeiras e que permite a criação e reinvenção de outros tempos, por exemplo, o Kairós, Aión e ou Kaión, contestando e brincando com o todo poderoso e determinante tempo Chronos. Destacamos ainda a necessidade de relativização do tempo (Chronos) pelas professoras e o reconhecimento dos outros tempos para a realização de um trabalho pedagógico mais adequado e coerente com as especificidades da infância, garantindo assim uma comunicação mais efetiva entre os sujeitos no contexto educacional. Esperamos, por meio deste estudo, ampliar as bases teóricas sobre a reiteração, motivar outras investigações sobre o tempo que possam contribuir para uma melhor sintonia entre crianças e professoras, ao constatar que tempos diferentes regem o tempo da escola. Portanto, torna-se necessária uma maior empatia, reciprocidade e compreensão na relação com o outro.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Sociologia da Infância; Tempo escolar; Reiteração

## ***"BUT I JUST STARTED" THE REITERATION AND THE NUANCES OF THE TIME IN THE SCHOOL CONTEXT***

### **Abstract**

This dissertation, developed by the Program of graduate studies in education at the Faculty of science and technology, UNESP-Campus of Presidente Prudente, is linked to the line of research called: formative processes, children and youth. We received funding of research by the Capes and FAPESP's later. The survey was conducted in a school of early childhood education, a municipality of the western part of the State of São Paulo and was attended by two teachers, about 49 children, divided into two classes. Its origin is based on the issue that children had a different perception of time, and answered at the end of the time for the play on the phrase "But I just started?!" Being that I already had a relative time in the same activity. When performing the in-depth survey, we noticed that there were few studies about the reiteration, the time axis of the cultures of infancy, therefore, the search took over as object of study the reiteration and the nuances of the time in the school context. The investigation establishes as its main objective to understand how children and teachers conceive children's time and how children deal with the positions derived from conceptions of educators. We use as ethnography and methodology as the methodological tools observation and interviews. Among the results was the production of knowledge about children's time, the conception of time which prevails among the teachers in the classroom is the clock time, with the demarcation of the routine, for example. The children, however, react to this positioning with the demystification of school time that is made through the games and that allows the creation and reinvention of other times, for example, the Kairos, Aión and or Kaión, challenging and playing with the Almighty and crucial time Chronos. We highlight the need for relativization of time (Chronos) by teachers and the recognition of other times for a pedagogical work more appropriate and consistent with the specificities of childhood, thus ensuring a more effective communication between the subjects in the educational context. We hope through this study, broaden the theoretical bases on the reiteration, motivate further investigation about the time that may contribute to better harmony between children and teachers, the fact that different times govern the school therefore becomes required a greater empathy, reciprocity and understanding in relation to the other.

**Key-words:** Early Childhood Education; Sociology of childhood; School time; Reiteration

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Diário de campo com flores dadas pelos pequenos .....	49
Figura 2 - As crianças desenhavam e escreviam no diário.....	49
Figura 3 - Rotina.....	57
Figura 4 - Ainda não acabei.....	58
Figura 5 - Pintou "rabicado" .....	63
Figura 6 - “Meninas de Velasquez” .....	75
Figura 7 - Conversa .....	87
Figura 8 - Olha o dinossauro .....	88
Figura 9 - Foco olha o dinossauro.....	89
Figura 10 - Brincando.....	90
Figura 11 - Olha os zumbis .....	92
Figura 12 - Ali, Zumbis.....	92
Figura 13- Mãos para trás.....	94
Figura 14 - Resistência: brincadeira I.....	95
Figura 15 - Resistência: brincadeira II .....	95
Figura 16 - Tampinha voadora .....	97
Figura 17 - Arquinho gira-gira.....	97
Figura 18 - Pintura “Jogos infantis” .....	98
Figura 19 - Sem foto! .....	113
Figura 20 - Repetindo .....	124
Figura 21- João brincando .....	128
Figura 22 - Brincadeiras inventada com o estojo .....	129
Figura 23 - Super-herói .....	133
Figura 24 - Minha boneca.....	133
Figura 25 - Amarelinha.....	133
Figura 26 - Conversa entre duas .....	136
Figura 27 - Foco na conversa entre as duas.....	137
Figura 28 - Isabela e seu arquinho.....	139

## SUMÁRIO

<b>“QUEM É VOCÊ?” - INTRODUÇÃO À TEMÁTICA, À PESQUISA, AO TEMPO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 “MAS DE NOVO ESSA ATIVIDADE?” - REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>23</b>
<b>2. “EU DEIXO, MAS NÃO SEI ESCREVER MEU NOME, POSSO DESENHAR?: A METODOLOGIA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>34</b>
<b>3 "FALTA TEMPO, TEM QUE CORRER!" – REFLETIR SOBRE O TEMPO NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 A Subjetividade e o Tempo .....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 A aceleração do tempo.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3 As Consequências do homem desse tempo .....</b>	<b>68</b>
<b>3.4 Há como contrapor ao tempo acelerado? .....</b>	<b>70</b>
<b>4 “NINGUÉM TINHA ME PERGUNTADO SE EU SABIA!” - PENSANDO A CRIANÇA COM O AUXÍLIO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 Um breve histórico sobre a infância ao longo dos anos.....</b>	<b>74</b>
<b>4.2 Sociologia da Infância.....</b>	<b>79</b>
<b>4.3 Culturas da Infância.....</b>	<b>84</b>
<b>4.4 As manifestações das culturas infantis na escola através da ludicidade- documentos e sistema escolar.....</b>	<b>97</b>
<b>5 “O TEMPO BRINCANDO PASSA RÁPIDO, NA ESCOLA, DEVAGAR” – O TEMPO, OS TEMPOS .....</b>	<b>106</b>
<b>5.1 As palavras gregas e o entender sobre o tempo .....</b>	<b>106</b>
<b>5.2 Cultura escolar e a percepções do tempo das professoras .....</b>	<b>108</b>
<b>5.3 A reiteração - o tempo da criança e sua lógica.....</b>	<b>122</b>
<b>5.4 Pistas sobre um novo achado: o riso clandestino .....</b>	<b>136</b>
<b>“VOCÊ JÁ VAI EMBORA?”- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>154</b>

## **“QUEM É VOCÊ?” - INTRODUÇÃO À TEMÁTICA, À PESQUISA, AO TEMPO**

“Os dias talvez sejam iguais para um relógio, mas não para um homem” (MARCEL PROUST).

“O que você está escrevendo? Porque você não responde chamada com a gente? Quantos anos você tem? Porque você tá vindo sempre? Você vai brincar com a gente? Porque a gente não pode ficar brincando mais tempo? (DIÁRIO DE CAMPO)

As interrogações das crianças, desde os primeiros contatos ocorridos na realização de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC/PIBIC/CNPQ), motivaram-nos à essa pesquisa. Na iniciação científica, realizada no período de 2012 a 2015, buscávamos saber sobre as manifestações da televisão apresentadas nas brincadeiras das crianças.

Durante o trabalho de campo daquela investigação, surgiu o interesse em estudar a reiteração, um dos eixos estruturadores das Culturas da Infância, conhecido como eixo do tempo. Fomos instigadas pelos rituais das brincadeiras infantis e pelo fato de que algumas crianças demonstravam dificuldades e resistências em lidar com o tempo delimitado pelos adultos para o brincar. Assim, foram as interrogações delas que nos motivaram à pesquisa, por meio do questionamento: “Mas eu acabei de começar?!”, demonstrando que, de alguma forma, o tempo passava de maneira diferente para os pequenos em comparação ao relógio do professor e da escola.

Em 2016, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, estado de São Paulo, com o intuito de prosseguir o estudo com aquela interrogação sobre o tempo, em específico, que ressoava e me incomodava de alguma maneira, tirando-me da zona de conforto. Como já estávamos familiarizados com a Sociologia da Infância, o desafio foi aprofundar o estudo sobre a criança na perspectiva dessa área. Porém, como nos ensina essa vertente teórica, ninguém melhor do que a criança, como ator social pleno, para nos dizer sobre ela. Diante da delimitação do tema, agilizamos os documentos do Comitê de Ética para adentrarmos no campo de investigação.

A escola na qual se realizou a pesquisa de campo não era um lugar de todo desconhecido, haja vista que foi lá que realizamos, por três anos, a pesquisa de iniciação científica. Decidimos que seria na sala de uma professora já conhecida e com outra que ainda não tínhamos tido contato tão afimco. Destacamos desde já que elas pareciam (da sala de aula para fora) ter uma relação diferente com as crianças, sendo que uma sempre participava das

brincadeiras propostas pelo projeto de extensão, enquanto que a outra ficava preparando suas aulas de acordo com a sua rotina.

Quarenta e nove foi o número de crianças que tivemos o prazer de conhecer, cujas histórias estão escritas nesta dissertação e um outro tanto guardado em nossa memória. Elas tinham entre 03 (três) e 04 (quatro) anos de idade. No primeiro encontro, um menino, Carlos<sup>1</sup>, magrinho, com um sorriso de canto de boca, olhou aquela pessoa diferente que se sentou no meio das outras crianças e como se não tivesse ouvido a explicação quando adentrei à sala, disse-me: “Quem é você?”

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossas bibliotecas, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (LARROSA, 2016, p. 22).

Concordando com esse autor, destaco que não disse tudo o que queria para Carlos, mas como pensar em falar tudo, escavar e tentar de alguma maneira explicar quem eu era? E por que estava lá? Seria então um falatório que só pararia quando eu, em minhas palavras, pudesse me (re)encontrar. Desta forma, falei apenas que era alguém querendo conhecê-los, mas faço agora esse exercício, de dizer como falaria ao pequeno, se pudesse enfatizar quem eu era, quem eu sou...

Eu sou a Susana Angelin Furlan, uma menina nascida e criada no interior paulista, num município chamado Capivari com pouco menos de 50000 (cinquenta mil) habitantes. Filha do meio, com dois irmãos. Tinha na avó a grande heroína, assim a casa dela sempre foi o ponto de encontro de todos, inclusive seus outros primos, que tinham idade regulada com ela. Na casa da avó havia um quintal grande, depois aprendi com Manoel de Barros que o quintal onde a gente brincou podia ser maior que a cidade, porque o tamanho das coisas pode ser medido pela intimidade que temos com elas. Sendo assim, o quintal era enorme, com terra e com dias em que chegávamos a ser em sete primos que ficavam à tarde toda brincando juntos. Fui entendendo o poder e mágica da brincadeira neste contexto, de terra e de roupas sujas.

Minha avó fazia salgadinhos para vender para festas e bares. Assim, quando sozinha, ela me chamava para ajudá-la. Ela dava um pouco de massinha e eu ia fazendo as bolinhas, com mãos que haviam mexido em terra, as produções ficavam sempre muito escuras. Depois de “ajudá-la”, ia brincar de outra coisa ou correr pelo quintal, momento cujo todas as crianças (os primos) experimentavam, pois conversávamos sobre nossos lindos salgadinhos. No final

---

<sup>1</sup> Nome fictício

do dia, ela chamava para comer as bolinhas que tinha feito, e não é que elas haviam virado bolinhas de queijo, coxinha, risoles... A brincadeira sempre estava na graça de achar que éramos nós, as crianças, que fazíamos todos aqueles salgados. (Não perca a mágica da brincadeira, hein, Carlos?!)

Fui crescendo e me preparei por 3 (três) anos para passar na tão sonhada universidade pública (Isso era uma obsessão Carlos, cuidado com as pressões da vida?!). Fiquei na lista de espera em Jornalismo, na Unesp. Abriram-se então vagas remanescentes para que aqueles que estavam esperando, pudessem fazer um outro curso, e me inscrevi em Educação Física, em Presidente Prudente, sendo aceita.

Em Presidente Prudente, cerca de 550 (quinhentos e cinquenta) quilômetros de distância da minha casa, na primeira semana tive vontade de correr para as colinas, voltar para o colo da minha avó e dizer que preferia brincar a ter que escolher o futuro tão cedo (17 anos parece muito tempo, Carlos, mas somos muito novos para uma decisão tão séria). Aquele não parecia ser o curso certo pra mim, mas a minha persistência com os obstáculos da vida fez com que ficasse e tentasse. Uma amiga muito querida me apresentou ao Centro de Estudo e Pesquisa em Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ). Pouco tempo depois, recebi a oportunidade de uma bolsa de iniciação científica, e o tempo em uma escola de Educação Infantil, fez-me ver que as crianças me inquietavam, elas perguntavam muito e isso, de alguma forma, fazia-me querer saber mais sobre elas, sobre a educação que damos a elas, revelando outro sentido à profissão de professor.

Os encontros nos grupos de estudos eram voltados somente para a Infância. Havia horas que alguém tinha que mandar voltar aos textos porque as histórias sobre como tinha sido as observações já faziam com que o tempo de uma certa forma “voasse” (Ah, Carlos! Esse tempo sempre me inquietou).

As crianças me faziam voltar aquele tempo no quintal da minha avó, conviver com elas faziam com que eu me questionasse, na mesma proporção com que elas me questionavam. As suas histórias foram me cativando de um jeito ímpar, que passei a querer que elas falassem mais, pois havia tantas histórias para serem lidas, lindas.

E assim, com 22 anos, recém-formada em Educação Física, apaixonando-me cada vez mais pelas crianças e suas relações, conhecendo afincamente a Sociologia da Infância, que se propõe a ouvir essas vozes, que por vezes falam tão alto que ninguém escuta, resolvo prestar o processo seletivo de mestrado, com um projeto que se voltava aos pequenos, seus anseios, seu tempo e as minhas interrogações.

Estava com tudo encaminhado: uma pesquisa na cabeça e no papel, uma agência que me financiava, primeiro a CAPES e posteriormente a FAPESP. No entanto, havia algo mais: todas as afetações que ocorriam no meio da pesquisa e faziam com que os capítulos fossem repensados, questionados a cada ida à escola. As crianças e as professoras, de alguma maneira, mudavam nosso pensamento, nossas teorias sobre o fazer pesquisa a cada encontro, a cada descoberta, a cada fala.

Voltamos então os nossos olhos para o que estava posto a priori, os pressupostos que norteavam nosso trabalho, e assim voltamos a nossa primeira base teórica a ser adotada no processo, a Sociologia da Infância (SI) que entende as crianças como atores ativos na sociedade, pertencentes a uma categoria social heterogênea, do tipo geracional.

Para a SI, a criança não deve ser vista apenas como um receptáculo passivo de conhecimentos, mas um sujeito que contribui com sua aprendizagem, um ser social pleno, porém, que tem necessidades, anseios e medos, o qual necessita também do adulto.

As crianças, além de serem atores sociais, como contempla o campo teórico, são também autores que transformam, de forma particular, os modelos de discurso e prática, que modificam espaços e tempos de acordo com seus desejos e interesses. Considerá-las, a partir desse olhar, contribui para que se consolidem novas formas de entender e pensar a infância e, ainda, “desarticula o referencial de um sujeito que está por vir” (GOMES, 2008, p. 187), ou seja, desse entendimento da criança apenas como um sujeito que será e não como alguém que de fato já o é.

Essa concepção é contrária ao conceito de simples reprodução do mundo adulto e considera que as crianças realizam a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), aprendendo o mundo como o encontram e transformando-o aos seus modos. Corsaro (2002) entende que, nas tramas das brincadeiras, os pequenos envolvem não só a reconstrução de acontecimentos passados e já vividos por eles, mas também as suas avaliações e interpretações desses acontecimentos. Desta forma, o autor definiu o conceito de reprodução interpretativa, mostrando a sua importância na construção de novas culturas entre os pares.

O processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, e contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças (CORSARO, 2002, p. 3.).

Sarmiento (2003) apresenta-nos os traços da infância que caracterizam essa categoria social, denominando-os de *eixos estruturadores das Culturas da Infância*, a conhecer: *Interactividade, Ludicidade, Fantasia do Real e Reiteração*, que demandam uma explicação

mais significativa nesta introdução, mas que serão tratados com maior profundidade em um capítulo com as especificidades de cada um dos eixos, no decorrer desta dissertação.

A *Interatividade* é a relação estabelecida pela criança com seus pares, permitindo-lhe a apropriação, a reinvenção e a reprodução do mundo que a rodeia. Essa relação é necessária para um maior entendimento da realidade e faz parte do seu processo de crescimento e desenvolvimento integral da criança (SARMENTO, 2003).

A *Ludicidade*, para Sarmento (2003), é um traço fundamental das Culturas da Infância, e o brincar é visto como atividade primordial para a criança, indispensável para o desenvolvimento, própria do homem e vivida com particular intensidade e seriedade na infância.

A *Fantasia do Real* é a linguagem imaginativa da criança, uma forma de inteligibilidade. Sarmento (2003) considera não apropriado usar o termo “faz de conta”, pois, quando a criança está brincando, ela vivencia verdadeiramente o que imagina, ou seja, os sentimentos e emoções são reais, adotando-se, portanto, a expressão “Fantasia do real”.

A *Reiteração*, segundo Sarmento (2003), é o tempo da criança, recursivo, capaz de ser sempre reiniciado e reinvestido de novas possibilidades. É um tempo habituado à medida das rotinas e das necessidades de interações. É contínuo, no qual é possível encontrar o nexos com o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora ao novo.

A *Reiteração*, um tempo diferente da concepção hegemônica que os adultos estão acostumando a lidar, surge como uma categoria a ser investigada. Desta forma, abordamos como o tempo foi sendo tratado ao longo da história por alguns sociólogos, a princípio para que pudéssemos ter uma noção do que estudaríamos.

De acordo com Elias (1998), os relógios podem medir a velocidade de um corredor, uma hora ou um eclipse lunar, mas como podemos medir uma coisa que só se pode perceber pelos sentidos, algo invisível? Vemo-nos aqui diante de um dos grandes problemas a ser analisado pela sociologia: da coexistência dos homens provém algo não compreendido por eles e que lhes parece enigmático e misterioso. Sabemos que é de fácil entendimento o fato de que os relógios sejam instrumentos construídos e utilizados pelos homens em função das exigências de sua vida comunitária, mas que o tempo tenha igualmente um caráter instrumental é algo que não se entende com a mesma facilidade.

Será que seu curso não se desenrola de maneira inexorável, desconsiderando as intenções humanas? O uso linguístico também contribui para confundir o panorama, dando a impressão de que o tempo é algo misterioso, cuja medida é dada por instrumentos de fabricação humana, os relógios (ELIAS, 1998).

O que parece é que estamos diante de um problema temporal, uma busca por saber mais do tempo, conduzindo-nos ao estudo de alguns autores da filosofia, visto que o tempo é um eixo filosófico tratado por muitos autores de formas distintas, tais como: Benjamin (2007), Deleuze (1992, 2007), Kohan (2004; 2007), entre outros.

Para tanto, apoiar-nos-emos, em especial, na Filosofia e a Sociologia para discorrer sobre o tempo, pelos ricos materiais que elas apresentam e os olhares diferentes e intrigantes que trazem à temática.

O tempo que trataremos não é o tempo livre, é o tempo escolar e, segundo Mazzuchelli (2010), ele é usado como forma de controle, perpetuando o controle social e assim mesmo as crianças que não consultam o relógio ou não sabem ver as horas são dirigidas pelo “relógio invisível” que se faz presente nas falas “hora de”.

“Susana, bateu o sinal, tá na hora do recreio, você não vai sair com a gente?”  
 “Tá na hora de ir embora, já?”  
 “Agora é a hora de brincar, vamos?” (DIÁRIO DE CAMPO).

Os adultos estabelecem com o tempo um processo de incorporação das experiências e conhecimentos, orientando-se suas vidas pelos instrumentos de medição, controlando a vida cheia de compromissos e tratando a brincadeira como um fenômeno linear que pode ser medido e permitido segundo o relógio, com início e fim (CUNHA; COSTA E KUNH, 2014).

Essa lógica, de uso rigoroso e rígido do tempo na escola, repercute na visão da infância e da criança na contemporaneidade, por meio de um sistema produtivo que parece não suportar mais outras temporalidades, que não valoriza outros ritmos mais alongados e, assim, a escola se limita à mediação mecânica do tempo.

Silva (2010) entende que o tempo da escola constitui-se como algo muito organizado, no qual os alunos cumprem as tarefas cada vez mais rápidas. Em sua tese de doutorado sobre jogos, brinquedos e brincadeiras, discute a questão do tempo escolar, compreendendo-o como um tempo enformador de um complicado processo de preparação para a vida social, que de “tão dominador, ameaça, como nunca aconteceu, os outros tempos do tempo que a criança vive em cada dia” (p. 295).

Ascensão (2014) destaca como o tempo é visto dentro da sala de aula. Para ela, esse tempo é reconhecido como constrangimento imposto as crianças no adiantamento de algumas atividades, ou seja, o tempo, às vezes, é fatiado para que outra atividade possa ser feita em tempo hábil, nem sempre para todas as crianças. Desta maneira, para Perrenoud (1995, p. 57), a criança aprende a “ignorar ou tolerar as interrupções, a diferir a satisfação de desejo pessoais ou a renunciar a eles”.

Devemos destacar que o tempo está tão enraizado que parece se materializar a ponto de toca-lo, falamos como se o tempo passasse, quando na verdade o que passa é o transcorrer de nossas vidas. Pelo ritmo acelerado temos a impressão que o tempo passa depressa demais, porém, o que devemos ter claro é que os dias, as horas, os minutos continuam com a mesma duração, ou seja, o que tem mudado é a maneira de vivermos e de nos controlarmos. Esta é a lógica imposta e vivida pelo adulto, visto que é a forma que ele encontra de ser bem sucedido no modo de produção capitalista.

Desta forma, não podemos perder a questão utilitarista que está por trás do tempo:

Maturana e Verden-Zöller (2004) alertam que, exclusivamente em nossa cultura ocidental, não fazemos apenas o que fazemos, trabalhamos para alcançar um fim. Não descansamos simplesmente, nós o fazemos com o propósito de recuperar energia, não comemos simplesmente, ingerimos alimentos nutritivos, não brincamos simplesmente com nossas crianças, nós as preparamos para o futuro. O resultado é que, em geral, enquanto interagimos com outros seres humanos, a nossa atenção está voltada para além da interação, isto é, para as consequências, que não mais sabemos viver o momento em si; estamos perdendo a nossa sensibilidade para o presente de nossas vidas, e isto vem se constituindo como a conduta normal. (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013, p.120).

Tendo em vista essa visão utilitarista, as crianças são submetidas não ao “eu” individual, mas ao “eu” grupo, assim elas devem resolver problemas com o tempo, por conta da uniformidade. Há uma imbricação social entre as atividades na sala de aula que necessita do ajuste da administração do tempo padronizado e cronometrado, dessa forma o “seu” tempo de produção, divertimento não é respeitado.

Desta forma, podemos falar que elas operam como coletivos. No capitalismo, não há particularidades, e subjetividades a serem respeitadas, mas sim o que o coletivo consegue fazer no tempo dado. Para Camargo (2014), baseado nos estudos de Guattari, a subjetividade é produzida coletivamente, mas não como resultado da somatória de todas as subjetividades individuais, e sim a partir do agenciamento do coletivo.

Esses agenciamentos hoje podem oscilar entre extremos capitalístico e o extremo singular. No primeiro caso, segundo Camargo (2014), a subjetividade reproduz os agenciamentos dominantes, logo os valores compatíveis à identidade do capitalismo. Já no segundo caso, o indivíduo produz a sua singularização em meio a um processo de rompimento com os valores capitalistas, que desestrutura os referenciais dominantes. Este leva a outros modos de se relacionar coletivamente.

Apesar desse último processo parecer a melhor opção para os indivíduos viverem coletivamente, ele é o que menos ocorre, porque coletivamente ainda vamos seguindo os

valores capitalísticos, que as principais agências sociais transmitem, e imputam os indivíduos (CAMARGO, 2014).

Staviski, Surdi e Kunz (2013, p.123) destacam que a criança vive de forma diferente os medos, pressões e conflitos do mundo social e ainda não estabelece os mesmos significados que o adulto, assim para o mesmo é difícil o “esforço para se desvincular da funcionalidade da brincadeira e do tempo enquanto para a criança, embora afetada pela sua história e pelo que os adultos esperam delas, o mundo basicamente acontece no presente”.

Temos em mente a necessidade da organização e regulação do tempo com intuito de educar as crianças pequenas, como formador de hábitos, por exemplo, mas o problema se dá quando o uso implacável do relógio se converte em um “deus” a quem devemos obediência incondicional e não se pode agir, pensar, sentir ou brincar sem sermos cronometrados.

Cabe destacar o trecho em que os autores destacam a organização do ensino hoje e os desafios do brincar, dando ênfase em escutar as crianças.

Considerando a conseqüente influência do tempo na forma e organização do ambiente de ensino nos dias de hoje, um dos grandes desafios que os professores enfrentam é conseguir se desprender das excessivas preocupações com caráter desenvolvimentista e cognitivista, no sentido de não permitir que o fluxo criativo das atividades seja comprometido pelo tempo, ou melhor, que a atenção dos professores e das crianças não seja desviada em demasia para longe daquilo que estão fazendo e daquilo que somente pode ser feito no agora. Desta forma, tornar-se sensível para os desejos das crianças e reconhecer as suas necessidades, sem privá-las do direito de vivenciar o que querem, é uma maneira dos professores não as negarem. Em outras palavras, observar e prestar atenção ao olhar, ao tom de voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração ou mesmo no seu silêncio são indícios que nos permitem aproximarmos das crianças e enxergá-las como são no presente da realização (OAKLANDER, 1980 *apud* STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013, p.124).

Os olhares, as atitudes, os gestos são expressões capazes de apresentar emoções e pensamentos de uma pessoa. Acredita-se que em um momento de brincadeira proporciona uma maior interação entre pessoas e uma maior possibilidade de expressividade corporal. Na escola, quando ela se apresenta com uma estruturação lúdica, considera-se um ambiente rico, por proporcionar desta maneira, comportamentos naturais de forma integrada e elementos socioculturais.

Concordamos com os autores ao afirmarem que o brincar espontâneo, assim como o tempo e sua utilização geram influências no processo de formação das crianças, e dessa forma devem ser problematizados para uma melhor compreensão dessas relações.

E desta maneira entendemos que em parceria com uma instituição de Educação Infantil, poderíamos criar um diálogo entre a base teórica da Sociologia da Infância com a questão dos tempos que transitam pela escola.

Destacamos assim, a seguinte questão problemática: Devido às mudanças sociais, industriais e tecnológicas, o tempo é percebido de maneira diferente entre as crianças e os adultos?

Desta questão principal derivou o nosso objetivo geral com esse trabalho que foi compreender como as crianças e as professoras concebem o tempo infantil e como as crianças lidam com os posicionamentos derivadas das concepções das educadoras.

O campo teórico, no qual nos apoiamos, foi construído de maneira simultânea à coleta de dados, o resultado disso é que os leitores serão chamados pelos títulos que apresentam frases que a pesquisadora ouviu no campo de pesquisa, e que a afetou de uma maneira que ressoou na construção de cada parte desta dissertação.

A saber, como o primeiro passo foi entender o que já havia sobre o assunto dentro da literatura disponível, o capítulo 1 é intitulado, “Mas de novo essa atividade?” - Revisão de Literatura” foi estruturado a partir de buscas teses e dissertações em algumas bases de dados e com auxílio de descritores como: reiteração, tempo, culturas da infância, entre outros para que pudéssemos estar a par do tudo que já havia sido construído. Será que há muitas pesquisas como essa?

O capítulo 2, por sua vez, retrata a metodologia que foi empregada no caminho para responder nossa problemática e alcançar nossos objetivos. O Capítulo “Eu deixo, mas não sei escrever meu nome, posso desenhar?” - a metodologia e os caminhos percorridos” mostram como a etnografia nos permite a entrada em campo, assim como foi o uso que fizemos de seus principais métodos. Quem são os nossos sujeitos e como os abordamos?

O capítulo 3 mostra um panorama geral do tempo na contemporaneidade, o tempo na lógica adulto, assim como a aceleração que muitas vezes é uma das marcas de nossa sociedade. “Falta tempo, tem que correr!” - hora de refletir sobre o tempo na contemporaneidade”, contempla um movimento que é realizado na sociedade. A escola é uma instituição que trabalha de modo acelerado?

“Ninguém tinha me perguntado se eu sabia!” - Pensando a criança com o auxílio da Sociologia da Infância” é o título do capítulo 4 que contempla a visão da infância pelos pesquisadores da Sociologia da Infância, corrente teórica um tanto recente e que contribui para pensar sobre as nossas crianças, seus contextos e suas culturas. As crianças tem culturas próprias?

No capítulo 5 “O tempo brincando passa rápido, na escola, devagar” - O tempo, os tempos” vamos conhecendo as rotinas e os tempos que permeiam a escola. Primeiro vemos como o tempo é visto pelas professoras e depois mais especificamente como as crianças se posicionam de acordo com as concepções e as atitudes das educadoras. Será que há uma imposição de tempos?

No “Você já vai embora?” - Considerações finais” argumentamos utilizando nossos últimos apontamentos na tentativa de pensar sobre o aprimoramento da relação de interação entre as professoras e as crianças.

Saramago (2000, p. 32) soube de forma singular descrever que “a expressão vocabular humana não sabe ainda, e provavelmente não o saberá nunca, conhecer, reconhecer tudo quanto é humanamente experimentável a sensível”, porém propomos que lendo, os leitores tomem mesmo que em pequena parte um pouco dessa que foi nossa experiência com o tempo, em parceria com professoras e crianças.

## 1 “MAS DE NOVO ESSA ATIVIDADE?” - REVISÃO DE LITERATURA

*Não me lembro mais onde foi o começo, foi por assim dizer escrito todo ao mesmo tempo. Tudo estava ali, ou devia estar, como no espaço-temporal de um piano aberto, nas teclas simultâneas do piano. Escrevi procurando com muita atenção o que se estava organizando em mim e que só depois da quinta paciente cópia é que passei a perceber. Meu receio era de que, por impaciência com a lentidão que tenho em me compreender, eu estivesse apressando antes da hora um sentido. Tinha a impressão de que, mais tempo eu me desse, e a história diria sem convulsão o que ela precisava dizer. Cada vez mais acho tudo uma questão de paciência, de amor criando paciência, de paciência criando amor. (CLARICE LISPECTOR, 1999, p. 122).*

O primeiro passo de nossa pesquisa foi tentar compreender quais saberes já haviam sido construídos sobre a temática até o momento. Propomo-nos assim, a fazer uma revisão de literatura, que segundo Moreira (2004, p. 23)

Serve para posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra. Fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja. Aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema.

A revisão serviu também para não acontecer a chateação que Gabriel tanto murmurou em sala: “Mas de novo essa atividade?”, quando, em vários momentos, eram propostas atividades repetitivas de pintar, mesmo que não fossem os mesmos desenhos, logo pareciam as mesmas atividades (DIÁRIO DE CAMPO). Ao acrescentarmos “De novo essa pesquisa, esse assunto”, não queremos fazer o mesmo, ou como dizem muitos autores, não queríamos inventar a roda novamente, haja vista que estávamos atrás de respostas, ou então de novas perguntas.

Desta forma, buscamos teses e dissertações nas bases de dados que elegemos ser as principais: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, Domínio Público, Portal da Capes e o Repositório da Universidade do Minho. Esta última foi escolhida por ter um programa de Pós-graduação em Estudos das crianças e uma vasta produção apoiada na Sociologia da Infância, uma das bases teóricas de nossa pesquisa.

Utilizamos como descritores: Tempo; Reiteração; Culturas da Infância; Tempo escolar; Tempo e Culturas Infantis; Tempo e Professores; Tempo e Crianças, buscando-os, seja nos títulos, resumos ou mesmo dentro dos textos. Filtramos os resultados também pelo período de tempo, entendendo que seria interessante evidenciarmos os conhecimentos desenvolvidos em um período de dez anos, ou seja, de 2006 a 2016.

Diante desta pesquisa nas bases de dados, partimos para a leitura dos resumos, mergulhando nos textos e realizando os fichamentos das obras encontradas, pois acrescentariam muito à dissertação que estava surgindo.

Como resultado final, encontramos, no total, 19 (dezenove) trabalhos, sendo 11(onze) dissertações e 8 (oito) teses, sendo distribuídos em programas de pós-graduação em Educação (11), Estudos das crianças (3), Educação da Infância (1), Educação Física (1), Psicologia (1), Processo de desenvolvimento humano e saúde (1), Amazônia sociedade e cultura (1).

Dividimos o material encontrado em duas tabelas, que se encontram nos anexos. A primeira mostra as principais informações: ano da dissertação, o nível (tese ou dissertação), os títulos das obras e o seu autor (Anexo D). Já a outra tabela encontra-se no Anexo E, dividindo o material em quatro categorias, a saber: quem eram os sujeitos pesquisados, quais eram os objetivos principais a serem alcançados, a metodologia utilizada e considerações finais a ser destacadas.

Percebemos que o ano de 2014 destacou-se como o período de maior produção de pesquisas com os descritores selecionados, sendo que a maioria dos trabalhos encontrados, no caso dissertações, foram disponibilizados na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações.

Todas as dissertações e teses selecionadas ajudaram-nos a entender o que está sendo produzido sobre a temática e como os dados foram coletados. Percebemos que a maioria dos estudos foi realizado com crianças em idade pré-escolar, como na nossa pesquisa. A metodologia predominante foi a etnografia, direta ou indiretamente, ou seja, muitos autores selecionados, mesmo não utilizando o nome etnografia, durante o texto revelaram ter inspirações no método etnográfico, visto que ele é o mais usado quando se quer compreender uma determinada realidade e os seus sujeitos.

Para melhor entendermos como estão sendo estruturadas os estudos sobre o tempo e as culturas da infância, buscamos identificar as bases teóricas dos materiais selecionados. Assim, percebemos que dos 19 (dezenove) trabalhos publicados, 10 (dez) deles tinham como base teórica principal a Sociologia da infância, sendo os referenciados: Agostinho (2010), Silva (2010), Faria(2014), Ascensão (2014), Silva (2007), Bastos (2014), Campos (2013), Silva (2014), Fernandes (2008) e Souza (2009). Este último, além da Sociologia da infância, utiliza também a linha socio-histórica, perspectiva usada por Mazzuchelli (2010), Parente (2006), Campos (2014) e Macêdo (2014).

Staviski (2010), utilizando um estudo bibliográfico, conjugou diferentes aportes de teoria, dentre elas: Filosofia, Sociologia, Fenomenologia e Psicologia Gestáltica. Uma outra autora que também se utiliza de várias áreas é Buss-Simão (2012), abrangendo principalmente os estudos da infância compostos por pesquisadores das áreas de Sociologia, Psicologia, Antropologia, Geografia e História.

Em outras obras, os autores são mais específicos no delineamento da base teórica utilizada, como Galego (2008), visto que utiliza, como referências, documentos, sendo que os conceitos de estratégias de Certeau (1994) e representações de Chartier (1990) sustentam o exame das fontes.

Andrade (2006) também cita os seus autores-base quando faz seu delineamento teórico utilizado: Michel Foucault, Philippe Ariès, Milton Santos, Boaventura de Souza Santos, Manuel Castells, Mario Osorio Marques, Miguel Arroyo, Maurice Tardif, e Michel de Certeau.

Araujo (2008) cita que se baseou no tempo e na profissionalização docente por autores como: Correia (1996), Elias (1998), Zeichner (1998) e Tardif (2002).

Fez-se importante apresentar as bases teóricas, de forma breve, para entendermos em quais autores as pesquisas têm-se de apoiadas, a fim de enriquecermos a temática, além do que está posto hoje nas principais bases de dados científicas.

-Susana, porque você não veio segunda? Nem ontem, nem antes? – Perguntou-me pergunta Isabela.

-Porque eu estava estudando- respondi à ela.

-Mas já acabou as provas? Por isso que você veio hoje? Questionou Isabela.

- Não precisa estudar só quando tem prova (risos), mas agora eu voltei e essa semana e a outra ficarei aqui com você. – Respondi. (DIÁRIO DE CAMPO).

Esta primeira fase da pesquisa, na qual selecionamos os materiais para um levantamento em profundidade, foi um processo de construção que demandou mais tempo junto ao computador e leituras, que nos impediram de ir em uma ou duas vezes seguidas para a escola, resultando na falta sentida por Isabela.

Destacamos, em primeiro lugar, que encontramos muitos materiais com bases teóricas diferentes. Entendemos que há diferença entre as bases epistemológicas da Filosofia e da Sociologia da infância, mas precisamos citar as duas como forma de complementar este estudo e alcançarmos as respostas para os questionamentos desta presente pesquisa.

Justificamos o uso de diferentes bases também por Finco, Barbosa, Faria (2015), quando afirmam que precisamos de uma nova aliança entre ciência, histórias, disciplinas

humanas, capazes de delinear a perspectiva de um novo humanismo, de novas bases, a fim de termos múltiplas conexões.

Cabe salientar que nossa pesquisa surgiu por perceber que o tempo das crianças era diferente do tempo dos adultos e que, muitas vezes, esse tempo parecia não dar conta do que os pequenos queriam, ou mesmo tinham tempo de fazer, como se a criança nunca fosse capaz de terminar as atividades impostas. Encontramos esses relatos em outras teses e dissertações que corroboram a nossa temática.

No espaço da escola, reconfigura-se a organização em termos de abrangência e localidade; porém, a produtividade é focada mediante a organização temporal adotada, um tempo institucionalizado a que a criança está submetida. Um tempo em que se determina o que é permitido ou proibido de se fazer, quando se produz ou não o faz, o início ou término de uma tarefa, o tempo de comer, de se movimentar e de ficar estático. O tempo institucionalizado é compreendido a partir de diversos “tempos” que coexistem no cotidiano escolar. Dentre eles, podemos citar o tempo da criança; tempo pedagógico; tempo da aprendizagem; tempo do professor (Marques, et al., 2013). Todos esses tempos coexistem no tempo global da escola e se vinculam a eixos reguladores do tempo escolar, como o calendário que estabelece período de início e término das aulas, bem como as férias e a jornada diária das crianças (Oliveira & Marques, 2011; Silva, 2011). (FARIA, 2014, p.192).

Desta forma, destacamos que o tempo tem de ser visto pela intensidade daquilo que afeta. Muitas vezes, as professoras veem que as crianças não prestam atenção nas coisas por muito tempo, mas a grande questão está nas afetações que as coisas nos causam. Podemos nos questionar se o que mais afeta nossas crianças é aquilo que estamos impondo que façam e que demandam mais tempo, como uma tarefa de pintura, de aprendizagem de códigos, ou o que afeta é o que demanda menos tempo, não sendo pedagogicamente importante, porém com mais sentido para ela, como uma brincadeira, importante para o seu desenvolvimento global?

Para Andrade (2006), em sua dissertação: “Educação continuada de professores no espaço-tempo da escola infantil: relações de poderes e saberes”, quando se fala em Educação Infantil devemos entender que ela contempla um espaço fundamental da sociedade humana. Nessa perspectiva, todas as questões que envolvem a constituição do seu espaço-tempo devem ser refletidas para que os sujeitos não venham a ser objetos de manipulação, mas possam intervir, opinar, tendo a sua participação considerada no que diz respeito ao cotidiano educativo.

Macedo (2014), em sua tese intitulada: “A infância resiste a pré-escola”, defende que na contemporaneidade existe uma forte ideologia de que as crianças não trabalham. No entanto, embasando-se em Qvortrup (2011), verifica que as crianças realizam tarefas estafantes no ambiente, ficam cansadas, sofrem sanções. Entende assim que elas trabalham,

mas o que muda é a forma como esse trabalho acontece. Sabemos que no período anterior à sociedade industrial era manual, agora passou a ser intelectual, mental.

A autora compara a sala de aula ao ambiente da fábrica, visto que, assim como neste ambiente, tudo é milimetricamente controlado, seja o controle do corpo sempre em fila, seja das conversas que devem ser restringidas apenas aos conteúdos. Nos dois ambientes não há espaço para a alegria, para os sonhos, para a fantasia. Apresenta também uma situação em que o aluno pede para pegar um livro, e a professora diz que não, pois tem algumas tarefas a serem cumpridas, e ele insiste. Entendemos que reiterar o pedido é uma forma de resistir a ordem imposta, e as crianças conseguem fazer isso muito bem, procurando momentos em que possam ser clandestinos e romper com essa rotina.

Túlio dá risada e conversa com as outras crianças, pergunto a ele o que está fazendo. E ele responde:  
 - “tô” chupando chicletes e brincando.  
 - A “Prô” deixa? Questiono.  
 - Ela não vê (Ri). Tá dentro da minha boca. (DIÁRIO DE CAMPO).

Segundo Barbosa (2006, p. 77 apud MACEDO, 2014, p. 158), “a infância rotinizada busca uma existência na fuga, nos sonhos, nos jogos na imaginação”, ou seja, brincar é uma forma de fuga, uma forma de reiterar.

Desta mesma maneira, em sua dissertação: “As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas”, Silva (2014, p. 27) ressalta que a escola não surgiu para moldar os indivíduos para o trabalho; o tempo e o espaço foram sendo organizados para disciplinar, regularizar e homogeneizar, afim de “criar hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças das classes trabalhadoras dóceis e obedientes para que mais tarde, pudessem se adequar sem problemas ao trabalho nas indústrias”.

Destacamos que, ao contrário da autora anteriormente citada, Durkheim (1978) entende que a educação escolar a priori e hoje perpetua e reforça a homogeneidade, visto que todos os sistemas educativos difundem certos ideais e sentimentos comuns aos grupos sociais. Cabe a educação de cada época transmitir certos aspectos culturais e preparar os indivíduos para viverem dentro dos padrões sociais vigentes.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Fernandes (2008) afirma que essa rotina faz parte do ofício dos alunos, separando-os por idades, normalizando seus tempos e espaços, padronizando seus métodos de fazer e ser. A sua pesquisa foi realizada com crianças do Educação Infantil e do Ensino Fundamental e percebeu que ambos tinham rotinas parecidas, engessadas, sendo que a principal diferença era que as crianças dessa última modalidade de ensino pareciam estar sempre correndo contra o tempo, sempre atrasados, pareciam não ter tempo para desenvolver as atividades a elas destinadas.

Cabe agora destacar que este tempo e estas atividades que pareciam atrasadas vem a ser programadas por alguns e assim destacamos a noção de *governamento* trazida por Bujes (2010, p. 160), sendo um termo “[...] utilizado para nomear uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas possíveis”. Ou seja, nada mais é que as formas de exercício de poder que conduzem a conduta dos indivíduos. Vale destacarmos também que Foucault (1995), usa o termo *gouvernement*, entendendo-o como uma tecnologia humana herdada da pastoral cristã pelo Estado Moderno.

Na contemporaneidade não temos um único poder como instância unificada, mas um conjunto de micropoderes que se investem sobre os corpos individuais, organizando espaços, distribuindo os indivíduos neles, dividindo o tempo para otimizar as atividades, por meio de um governo que disciplina os corpos e utiliza o máximo da sua obediência.

Do mesmo modo, Bujes (2010) entende que esse disciplinamento concorre para um processo de individualização que distingue cada pessoa por suas marcas, suas medidas, seus sinais próprios. Essa individualização permite a sua comparação com os demais, e é nisto que contempla o jogo que classifica, seria e dá a ordem às crianças. A individualização e totalização surgem como duas estratégias de composição do singular (corpo individual) e plural (corpo singular).

Um exemplo do disciplinamento dos corpos é quando eles sabem que não podem brincar de “lutinha”. Porém, dão um jeito de brincar e de argumentar o porquê da brincadeira, mesmo sabendo que há um governo por trás que não quer essas brincadeiras por medo do que isso possa fazer com eles quando adultos.

Vejo as crianças fazerem barulhos como “Pow”, “Pey”, entre outros, me viro para olhar quem são e percebo duas crianças brincando de lutinha:

- Hey, Você! (pow) olha aqui seu vilão do mal.

-(Pey) Vou te matar!

Não fui só eu que escutei, a professora também, e logo chama a atenção dos meninos nas seguintes palavras “Nessa escola ninguém brinca de luta! Ouviram, meninos?!”

- Mas meu pai luta, professora, com o amigo dele. - Disse um dos meninos à professora.

- Mas seu pai não está aqui. Não pode aqui. - Disse a professora, com cara de brava. (DIÁRIO DE CAMPO).

As crianças estão em uma atividade brincando com as peças de montar que a professora colocou no meio da sala. Houve-se barulhos de luta, e mesmo eu não conseguindo enxergar quem tinha sido, já escuto a professora falar com um dos meninos: “Quer ficar sentado enquanto os outros brincam? Aqui nada de luta, nem de brincadeira”. (DIÁRIO DE CAMPO).

O tempo controlado não permitia a vivência dos grupos, o que fazia com que, mesmo estudando no mesmo espaço físico, eles não conseguissem se conhecer, visto que não havia tempo para trocas de experiências. Segundo Fernandes (2008, p. 60), a organização de espaço e tempo da rotina escolar pesquisada, pareciam realizar “mais constrangimentos que liberdades de ação das crianças, deixando aparentes as suas propostas para cada nível de ensino. Elas estruturam a forma como as crianças se relacionam no interior de cada grupo e entre os grupos”.

Como destaca Silva (2014), a organização e distribuição do espaço tempo escolares, representa o poder exercido pelos adultos sobre as crianças além da falta de autonomia, que muitas vezes é pregada pelas escolas, mas não é possibilitada para as crianças através da participação.

A participação infantil na organização escolar, para Bastos (2014), é uma atitude política e social e que compreende uma concepção de crianças como sujeitos ativos da sociedade. Esta pode se dar pela escuta das crianças, que não é um comportamento fácil, mas que implica uma prática cotidiana, a partir da percepção das manifestações infantis e do modo de entendê-las, permitindo-nos perceber a sutileza dos gestos e vozes que significam as experiências e o conhecimento delas.

Buss-Simão (2012) retrata que a rotina é um arranjo temporal presente nas instituições escolares, destacando que apenas uma parte do tempo é destinada à transmissão ou à aquisição de conhecimento. Ressalta que a maior parte do tempo é empregada para evitar a rotina, escapar do controle ou manter a ordem, transformando esta rotina em *habitus*, ou seja, dirige-nos e nos governar. Em consonância, Mazzuchelli (2010) também ressalta que o tempo escolar é usado como forma de controle, perpetuando o controle social.

Na pesquisa: “A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações”, Campos (2014) retrata uma escola alternativa e democrática, na qual as regras

são elaboradas coletivamente, com uma gestão compartilhada por adultos e crianças, com vozes nos processos decisórios comunitários e democráticos. Nesse caso, a autora revela que precisamos que, em todas as escolas, haja essa escuta maior das crianças para lhes inserir no processo de cidadania e de participação.

Para Agostinho (2010), a participação das crianças questiona o tempo organizado para as práticas pedagógicas, se forem vivenciadas de forma rica e planejada. Nesse sentido, pensar no tempo e no espaço das atividades pedagógicas é viver, negociar e permitir que as crianças enriqueçam, tendo suas vozes ouvidas, a fim de se desenvolver uma prática voltada aos seus repertórios culturais.

Inclusive, Agostinho (2010) cita Barros (2006), ao entender que a importância de determinada coisa é medida pelo encantamento que produz, logo, as práticas precisam promover um encanto nas crianças, que só pode surgir na abertura do espaço, no encontro entre o velho e o novo, considerando o interesse e o que a criança traz para a escola.

Silva (2010) também entende que o tempo da escola constitui-se como algo muito organizado, no qual os alunos devem cumprir as tarefas cada vez mais rápido. Em sua tese sobre jogos, brinquedos e brincadeiras, discute sobre a questão do tempo escolar, compreendendo-o como um elemento enformador de um complicado processo de preparação para a vida social, que de “tão dominador, ameaça, como nunca aconteceu, os outros tempos do tempo que a criança vive em cada dia” (p. 295).

Ascensão (2014) destaca como o tempo é visto dentro da sala de aula e, em sua conclusão, entende que se a criança é submetida a constrangimentos de tempo criados pelos adultos, a rotina escolar passa a ser vista como um ritual que não atende aos seus interesses.

Corrêa (1996, p. 276 apud ARAUJO, 2008, p. 41) disserta sobre esse tempo e como ele é importante na infância e na adolescência, afirmando que:

‘O tempo de escola’ adquire um sentido forte, porque ele nasce quando a infância fica sem nenhuma ocupação social. Se a escola nasce como organizadora de um tempo, de um tempo específico de nossa vida que vem se alargando cada vez mais, (passou da infância para a adolescência e hoje se luta para que atinja a obrigatoriedade escolar até os dezoito anos), é porque a construção histórica da escola, enquanto instituição social, está perpassada por um eixo central, a organização dos tempos, ou melhor, a ocupação organizada de um tempo vazio: o tempo da infância e da juventude.

Araujo (2008), em sua dissertação: “Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar”, expõe outras questões pertinentes, tais como a quantidade e a qualidade do tempo nas instituições. Esta organização se faz sempre negativa

ou proporciona outras aprendizagens? Com esta discussão, a autora busca perceber as tendências vislumbradas pela sociedade. Desta maneira, a autora entende que toda instituição deve ter uma organização como pilar, questionando afincamente os motivos e fins em relação ao projeto de educação defendido.

Silva (2007) observa que na Educação Infantil, a fragmentação do tempo também existe, impondo-se limites de pensamentos e ações criativas das crianças que deveriam estar tão presentes neste nível de ensino, assim como dar-se tempo e espaço para se aterem aos detalhes das ações.

Faria (2014) e Silva (2007) discutem algo pertinente, justamente por ser encontrada em muitas das dissertações e teses que analisamos sobre os tempos. Compreendem, por meio de seus estudos, que o tempo da infância estaria próximo do tempo que os gregos chamam de *Aión*, que significa a “intensidade do tempo da vida humana”, uma “temporalidade não numerável”. O que corresponde à nossa sociedade seria o *Chrónos*, o tempo sucessivo e numerável, soma do passado, presente e futuro. Ainda há o termo *Kairós*, que significa o tempo subjetivo, “momento crítico”, “oportunidade”. As observações feitas em suas pesquisas revelam que as crianças brincam com os números que compõem a sociedade, inconformada com a rigidez, reivindicando mais tempo desse *Chrónos* que quer tudo na ordem, inaugurando novos lugares e outros tempos, numa experiência de vida intensa.

Farias (2014) dá um exemplo em que as crianças percebem o tempo na perspectiva do *Aión*.

Aproximei-me das crianças e disse que eu as havia encontrado! Referia-me, em especial, a algumas meninas que dificilmente eram vistas andando pela escola no intervalo entre as aulas. Perguntei por que permaneciam no corredor das salas de aula nesse momento em que podem andar por toda a unidade escolar. Elas disseram que costumam permanecer ali, pois estão próximos das salas e o intervalo é pequeno, de apenas 20 minutos, tempo pequeno para andar pela escola e voltar para a sala tranquilamente. Além disso, nesse tempo, conversam e brincam. Ou seja, fazem o que não é permitido nos momentos de seriedade da escola, em que os desejos e impulsos precisam ser controlados. (FARIAS, 2014, p.197, Episódio 19).

Como em um tempo pequeno, pode-se viver da melhor e mais intensa maneira possível? Qual o significado desse momento pelas crianças? As escolhas são feitas a partir das experiências vividas e vivenciadas pelas crianças.

Em sua tese, Gallego (2008, p. 64) diz ser impossível não fazer alusões às relações entre o tempo cronológico (*Chrónos*) e o tempo vivido (*Kairós*), sendo que “essa distinção é nuclear para compreender a relação das normas, que procuram homogeneizar hábitos e comportamentos, com os modos pelos quais elas são vividas”.

Porém, a normatização do tempo pelo Estado significou o controle na racionalização do ensino e sobre a infância e os professores. A arquitetura de um tempo com as características que conhecemos hoje coincide com a constituição dos sistemas públicos de ensino primário. Gallego (2008) relata toda a história que exige a incursão nas mais antigas experiências educacionais que antecedem as escolas de massa.

Staviski (2010) ressalta que, quando apressamos as crianças em alguma atividade ou não consideramos seus tempos, estamos instrumentalizando as relações com base na velocidade, pensando sempre em como a criança vai se tornar, desconsiderando o presente, o que faz com que a criança seja frequentemente negada no período que ela mais necessita ser aceita e ter a sua individualidade respeitada.

A intelectualização precoce, muitas vezes desejadas pelos pais e professores, é uma das formas que mais ameaça o tempo de ser criança da criança, justamente por não se viver do presente e sim do que a criança será, o que ela virá a ser (STAVISKI, 2010).

Em consonância com essa preocupação, destacamos Parente (2006, p. 29) que entende que o problema com o tempo faz parte da contemporaneidade, visto que:

O que ocorre é que, nas sociedades industriais, de forma geral, o tempo vira moeda, ganha valor e o que conta não é mais o valor das tarefas e sim o valor do tempo. O relógio passa a ser o regulador dos novos ritmos da vida industrial e também objeto de necessidade para a emergência do capitalismo.

O único espaço dentro da instituição escolar para a brincadeira, que é a linguagem da criança, no qual ela é sujeito de participação, é o recreio, e esta temática é identificada na tese de Souza (2009), intitulada: “As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidades sobre a criança”.

A autora relata que nesse momento, na escola, há intensas trocas de saberes por meio das brincadeiras, em que as crianças ensinam e aprendem nas relações em grupos. O recreio escolar faz parte do período escolar e é um período de “trégua” na relação rígida entre professor e aluno e também deve ser discutido como pauta pedagógica.

Para Campos (2013), as crianças utilizam as culturas da infância, modos próprios de inteligibilidade, destacando-se a brincadeira, para burlar a lógica das regras e normas propostas pela rotina escolar. Apesar de curtos os instantes em que ocorrem estas transgressões, a uma proposta de trabalho, apresentam-se como possibilidade de questionar o que existe e instaurar uma nova ordem por meio das suas culturas e relações com seus pares para garantir que sejam sujeitos de ações táticas praticadas no espaço-tempo controlado da escola.

Para Buss-Simão (2012), a organização da educação não é única possível, mas é historicamente dada. Porém, conforme a identidade do lugar, dos docentes e das crianças, pode-se mudar a ordem social instituída. Em consonância com a autora, Mazzuchelli (2010) entende que é imprescindível uma proposta de organização do espaço e tempo que considere essas características.

Enfim, destacamos a conclusão de Silva (2011, p. 241 apud FARIAS, 2014, p. 201):

Viver o tempo da infância é deixar, também e sobretudo, que as crianças tenham tempo para se surpreender com as coisas da vida, vivê-las à sua maneira, reiterá-las às vezes que for preciso. As crianças precisam que os adultos esperem por elas, sem pressas, antecipações ou estimulações precoces, desnecessárias e violentas [...].

Considerando esse tempo da infância, reafirmamos que demoramos para identificar as temáticas e objetivos similares às nossas preocupações. Porém, apesar de ricos materiais, ainda se faz vivo e recorrente o nosso objetivo de entender como os professores concebem e entendem esse tempo infantil e como as crianças reagem a esses entendimentos e posicionamentos docentes.

## 2. “EU DEIXO, MAS NÃO SEI ESCREVER MEU NOME, POSSO DESENHAR?: A METODOLOGIA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

*Ninguém determina de antemão e do princípio ao fim o caminho que seguirá na vida. O máximo que fazemos é optar por trechos, com maior ou menor ousadia, à medida que prosseguimos em frente. Ocorre que, a cada novo trecho do caminho, nós nos deparamos com novas realidades e possibilidades desconhecidas que alteram não só as nossas expectativas sobre o futuro, mas que podem colocar o percurso já transcorrido sob uma nova luz e perspectiva. O conhecer modifica o conhecido. (EDUARDO GIANNETTI, 1997, p. 55).*

Como Gianetti (1997), não sabíamos o fim quando delimitamos a metodologia, mas tínhamos alguns objetivos e assim deveríamos traçar algumas rotas para alcançarmos o nosso objetivo geral de investigar como os professores concebem e se posicionam em relação ao tempo da criança no contexto das atividades lúdicas e entender como as crianças reagem a esses posicionamentos.

Concordando com Bujes (2002, p. 31), nosso trabalho consistiu em “desterritorizar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento” os nossos problemas e objetos de nossa pesquisa. Desta maneira, a metodologia se organizou para entendermos as relações com a produção proposta, em darmos vozes aos nossos atores sociais, crianças e professores.

Imperativo se faz destacar Benjamin (1979, p. 51 apud MASSCHLEIN, 2008, p. 37), ao realizar uma analogia, citando que “a força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião”. Entendemos aqui que olhar requer envolvimento e que, assim estando na realidade, na instituição de Educação Infantil que nos proporcionou muitos encontros, buscamos não ver as situações como numa fotografia, mas nos expomos, deixando-nos afetar e nos envolver pelas situações que apresentávamos.

Enquanto passávamos as horas, os dias, dentro daquela instituição, a todo momento pensávamos nas angústias que a pesquisa nos trazia, a problemática e o contexto em que estávamos inseridos. Nesse sentido, não fizemos como os aviões de guerra, que sobrevoavam a região e conseguiam ter uma visão do todo, mas nos propomos a caminhar por esse contexto, sem saber onde iríamos chegar, mas tendo a certeza de que haviam problemas a serem enfrentados e compreendidos, dentro do possível.

Como uma pesquisa crítica, necessitamos estar a todo momento atentos e conscientes. Segundo Masschelein (2008, p. 42), “atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim” e, dessa forma, que eu “possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja liberado”. Foi

isso que pensamos e acreditamos que era necessário ser feito nessa problemática tempo e criança, dentro da escola.

Concordamos com Leite (2016) quando afirma que o que marca e caracteriza as relações dentro do contexto escolar são os modos com que a palavra circulava, a postura do educador e do educando e as práticas de poder que estavam ali, para serem observadas, às quais pretendíamos captar os sentidos.

Nesta perspectiva, corroborando o autor, pretendíamos pensar uma infância e uma educação que reinventasse novos lugares e novos tempos, que produzisse assim o novo, que se abrisse à abertura do desconhecido. Logo, deveríamos, para alcançar tamanho feito, eleger algumas bases de pesquisa para serem nosso alicerce metodológico perante o olhar sobre essas relações.

Primeiramente, delimitamos que nossa pesquisa seria qualitativa, pois nenhum dos nossos objetivos era quantificável, partindo de questões que demandavam um contato profundo com as crianças, professoras e a realidade estudada. Segundo Richardson (1989, p. 6), uma metodologia qualitativa:

[...] pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A metodologia utilizada foi a que entendemos que melhor proporcionava o encontro de que precisávamos: a etnografia. Segundo a nossa revisão sistematizada, foi a metodologia mais utilizada em estudos com a Sociologia da Infância, assim como aqueles que dissertavam sobre o tempo.

Porém, imperativo se faz destacar que nossa metodologia vai além da etnografia pura, por que nos encontramos com o campo e depois fomos fazendo as perguntas, assim nos afetamos de inúmeras maneiras no decorrer da pesquisa. Desta forma, irão encontrar ao longo do trabalho diversas inquietações, assim como diversos outros autores que explicam a metodologia mais aberta para estudar um fenômeno tão complexo como a infância.

Viégas (2007, p. 104) define etnografia como sendo:

Um método de pesquisa oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser “descrição cultural”. Assim, ela representa a tentativa de estudar a sociedade e a cultura, seus valores e práticas, a partir de sua “descrição densa”, entendida como mais do que a mera compilação de fatos externos ao pesquisador.

Para Geertz (1978, p.31), autor clássico desta vertente metodológica, há três características da descrição etnográfica, quais sejam: interpretativa, o que ela apresenta é fruto de um “fluxo do discurso social” e ainda ela consiste em dar uma interpretação que salve o “dito”, ou seja, de dar visibilidade à situação que se apresenta.

O estudo etnográfico, segundo Vianna (2007, p. 47), tem como objetivo descrever uma determinada cultura, no nosso caso as relações das professoras e das crianças pesquisadas com o tempo. Velho (2003, p. 11) destaca que a etnografia não é só feita como no seu surgimento, onde em uma terra estranha, conseguia-se, por meio deste método, aproximar-se do desconhecido. Nos dias de hoje, o pesquisador brasileiro, mesmo em sua cidade, consegue valer-se de sua rede de relações pré-existentes para sua investigação.

Na contemporaneidade, multiplicam-se trabalhos que implicam lidar com a problemática da qual nos encontramos, quando temos de estranhar o que nos é familiar e familiarizar-se com o que nos é estranho (VELHO, 1978).

Como antropóloga em uma metrópole, eu experimentava a possibilidade de circular por diferentes universos, com tradições culturais e visões de mundo distintos. No entanto, como observou Velho (1978), nem sempre aquilo que consideramos a princípio “familiar” ou exótico revela-se de fato como tal (KUSCHNIR, 2003, p. 29).

Como Kuschnir (2003), em diversos momentos percebemos que a realidade que ali se apresentava não nos era nova, afinal, já fomos crianças, já frequentamos a escola, além de já conhecer previamente aquele ambiente. Por isso, não nos sentimos desprivilegiados por fazermos uma etnografia em apenas dois anos de trabalho de campo.

No entanto, como enfatiza a autora, durante o trabalho, ao fazer uma etnografia, passamos por um novo processo de socialização, redefinindo-nos as identidades em relação ao outro e criamos vínculos com aqueles que fazem parte de nossa pesquisa. “Por mais que existam certas condições sociais dadas, é no imponderável da própria interação que se constroem, se testam e se confirmam identidades” (KUSCHNIR, 2013, p. 38).

Segundo Corazza (2007, p. 118), é esse processo de “alquimia” que permite uma ruptura com as orientações metodológicas da antiga etnografia, por exemplo. É misturar as estratégias, e misturas que até então eram homogêneas típicas da modernidade para se formar o novo, como algo que pode nos ajudar a encontrar novas soluções ou dar visibilidade aos atores sociais, possibilitando novas interrogações.

A questão a que tratamos aqui e que reitera Corazza (2007, p. 122) é que existem “pontos de silêncios, vazios de linguagem, vácuos de ângulos classificatórios, pontos de vistas

não perspectivados, enunciados ainda não articulado” que, por vezes, vamos apresentar e ter que reinventar orientações, mudar posicionamentos para que provoquemos mudanças na capacidade de ver e dizer, assim como radicalizar nossas relações com o poder.

Segundo Uriarte (2012, p. 5), a etnografia não dá a voz por caridade, mas por convicção de que as pessoas têm muitas coisas a dizer sobre seu contexto. É nisto que consiste o trabalho etnográfico: “em trabalhar com pessoas, dialogando pacientemente com elas”.

Muitas vezes, não deixamos as crianças falarem, porém se pararmos para escutá-las, perceberemos perguntas e respostas que não ocorreriam em diálogos com outros adultos, mas que fazem sentido. Como no diálogo abaixo destacado:

Em um dia de observação escuto Andrei conversando com Gustavo e dizendo:  
 -Eu vou te convidar pro meu aniversário.  
 -Quando? - Perguntou Gustavo.  
 -Quando eu ficar grande, né. E voltam para a atividade que estavam fazendo.  
 (DIÁRIO DE CAMPO).

As perguntas nos fazem pensar, e as respostas chegam a parecer óbvias, para eles, mas para nós ficou o pensamento: “Ele queria algo palpável, dia, era óbvio que estava perguntando o dia, porém o menino ficou satisfeito com a resposta e o diálogo acabou aí” (DIÁRIO DE CAMPO). Porém, outras perguntas são complexas demais e nos deixaram pensando por algum tempo, como:

Enzo está brincando e pergunta à Antônio:  
 - O que é amigo?  
 Antônio sorri e diz:  
 - A gente. (DIÁRIO DE CAMPO).

Todos estão na fila esperando para entrar e eu estou olhando eles enquanto a professora ainda não chegou. Observo Tony perguntar a Roberto:  
 - Sua mãe vem na apresentação de dia das mães?  
 - Não, porque o Israel saiu da barriga dela ontem. - respondeu Roberto.  
 -Nossa, mas como ele entrou lá? - perguntou Tony assustado.  
 - Não sei. - Disse Roberto, fazendo cara de interrogação e completando. Só sei que agora eu tenho mais um irmãozinho.  
 E os dois entram para sala assim como o resto da turma. (DIÁRIO DE CAMPO).

Para Finco, Barbosa e Faria (2015), as perguntas das crianças sobre a vida, sobre a existência de Deus e sobre a amizade requerem do adulto atitudes de escuta, compreensão e explicação. Essas atitudes colaboram para a identidade de cada criança, para a descoberta de sua personalidade e do seu jeito de explorar o mundo. “São os anos de descoberta dos adultos como fonte de proteção e conteúdo, das outras crianças como companheiras de jogos [...] que se começa a reciprocidade no falar e no escutar; em que se aprende discutindo” (p. 56).

Por meio das perguntas e de suas lógicas que as crianças aprendem a dar explicações, a convencer, a não se desencorajar de suas ideias, dando início a um percurso em direção a um conhecimento mais estruturado, explorando limites e possibilidades (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

Destacamos que esta pesquisa é feita por afetações. Favret-Saada (2005) destaca que os pesquisadores, em sua maioria, ignoram ou negam o afeto em seu lugar na experiência humana. Porém, tanto para a autora, como para nós, parece urgente reabilitar essa velha sensibilidade, visto que podemos abordá-la.

Deixamos assim nos afetarmos pelas crianças e professoras, tendo em vista os diálogos e observações que fizemos, não buscando compreender e nem reter, mas participando da conversa e estar atentos para que fosse possível transcrever as impressões para o diário de campo.

Favret-Saada (2005) chama de afetos, as intensidades específicas pelas quais somos bombardeados quando estamos em um lugar. Esse lugar e essas intensidades devem ser experimentados, visto que é a única maneira de nos aproximarmos. O afeto mobiliza nosso próprio estoque de imagens e abre, como ressalta a autora, uma comunicação própria com aqueles que estão no ambiente.

Para um etnógrafo, aceitar ser afetado não implica identificar-se com o ponto de vista do nativo, mas assumir o risco de seu projeto, bem como seu conhecimento se desfazer à medida em que se tem outras sensações e conversas, seja dessa forma maleável, modificado pela experiência no campo.

As operações de conhecimento acham-se estendidas no tempo e separadas umas das outras: no momento em que somos mais afetados, não podemos narrar a experiência; no momento em que a narramos não podemos compreendê-la. O tempo da análise virá mais tarde. Os materiais recolhidos são de uma densidade particular, e sua análise conduz inevitavelmente a fazer com que as certezas científicas mais bem estabelecidas sejam quebradas. (FAVRET-SAADA, 2005, p. 160).

Sobre a linguagem na escrita etnográfica, Taddei (2012) entende que não é transparente, nem mimética, exemplificando que a única exceção de nomear coisas e seres pela sua incumbência, neutros e perenes foi Adão (Gên. 2, 19-20). Nossos gestos de escrever, narrar uma situação, escrever uma história, deslocam sentidos, transformam.

Desta forma, as significações dos atos representados pela linguagem vão depender das suas circunstâncias, condições de produção do discurso, relações com o contexto social. Por isso que tentamos ser claros, ao fazer uma narrativa sobre algo que aconteceu nas salas de

aula observadas, para responder de imediato ao processo de sua enunciação: quem diz o quê, onde e para quem (TADDEI, 2012).

O que tentamos alcançar é uma escrita da antropologia pós-moderna, na qual não há um discurso monológico, pronunciado por um narrador onisciente, mas sabendo que os etnógrafos não sustentam o teor unívoco de seus relatos. Há que se destacar que não há a ambição de uma objetividade máxima, mas contrapõem-se na linguagem as subjetividades, que são as marcas do pesquisador e dos pesquisados (crianças e professores).

Assim, a viagem desenvolve-se sobre os rastros de outra viagem, o olhar desenvolve-se sobre os rastros de outros olhares, a leitura desenvolve-se sobre os rastros de outras leituras; e nesse desenvolver-se da viagem, do olhar e da leitura, constitui-se, para além da evocação, a recordação, isso é, a própria história daquele que narra. (LARROSA, 2016, p. 62).

Assim, de fato, fomos lendo, estudando, viajando para a escola e planejando como seria o final de toda essa construção. Porém, no retorno, outras ideias foram surgindo, diálogos foram se destacando no meio da escrita, capítulos pensados nas horas no ônibus de Presidente Prudente a Capivari, acordando no meio da noite por lembrar de um episódio que faltara na escrita do diário de campo, um olhar que se perdera no meio do processo. Então, essa escrita impregnou-se do suor e das imperfeições daquele que escreve.

A importância sobre a escrita etnográfica se dá na mesma proporção à importância dada às culturas e às suas possíveis definições e ações.

Uma “cultura” é, concretamente, um diálogo em aberto, criativo, de subculturas, de membros e não membros, de diversas facções. Uma “língua” é a interação e a luta de dialetos regionais, jargões profissionais, lugares-comuns genéricos, a fala de diferentes grupos etários, de diferentes indivíduos. (CLIFFORD, 2008, p. 47).

Desta maneira, a cultura não existe enquanto realidade fora dos indivíduos, mas como ela os faz agir, que conduta provoca, sendo que esta é dotada de um modo particular que exprime o comportamento comum ao conjunto de seus indivíduos por meio de suas crenças, seus costumes, sua arte e sua linguagem (CUCHE, 1999).

A etnografia, como metodologia, aparece não para nos fazer iguais no grupo, para sermos como um dos sujeitos pesquisados, mas para que possamos, mesmo diferentes, sermos aceitos no grupo, corroborando Alves (2003, p. 183) ao asseverar que “era sua diferença em relação a eles que fez com que ele fosse aceito pelo grupo”.

Optamos, desta forma, por ser o que Corsaro (2011, p. 64-65) entende por “adulto atípico”, mesmo sendo grandes no tamanho, conversarmos com as crianças ajoelhados e procurar entendê-las em suas complexidades. Normalmente, os adultos são rápidos em

descartar as explicações das maneiras “infantis”, porém “obter aceitação e ser aceito nos mundos infantis requer que o etnógrafo supere essa tendência e se coloque em posição neutra para documentar as culturas de pares infantis”.

Imperioso se faz destacar que logo quando chegamos a campo, as crianças nos tratavam como professora, sendo que muitas vezes buscavam aprovação e diziam frases como: “Prô, como está meu desenho?”; “Pro, você aponta o lápis pra mim?”; “Prô, tá bonito?” (DIÁRIO DE CAMPO), entre outras. No entanto, a partir de alguns encontros e das conversas com as crianças, elas foram apenas chamando pelo nome e assim fomos percebendo que elas nos viam apenas como diferente no meio, mas não alguém que avaliara ou era hierarquicamente superior.

Com as professoras, o processo se deu um pouco diferente. A professora Roberta era desconhecida por nós anteriormente na pesquisa de Iniciação Científica. Ela era mais experiente em tempo de sala de aula, sendo que 2017 era seu 16º (décimo sexto) ano como professora do Infantil. Formada em Pedagogia e com pós-graduações sempre na área da Educação Infantil, relatou-nos que sempre trabalhou com o Infantil, mas chegou a trabalhar em uma escola particular com o Ensino Fundamental.

Destacamos que no começo da pesquisa, tínhamos um pouco de dificuldade, pois sempre tratava-nos de maneira formal, pedindo ajuda para os afazeres. Conforme a convivência e as explicações sobre a pesquisa que fazíamos quando solicitados pela mesma em determinados momentos, fomos criando um ambiente mais leve, conversando sobre os alunos e sobre o ambiente de trabalho.

Com a professora Catarina, que conhecíamos anteriormente, o processo foi mais leve e tranquilo. Por já conhecê-la, a entrada na sala e o ambiente de “avaliação” não ocorreu, o que ajudou-nos no processo de observação de seu trabalho e de suas relações. Era seu 7º (sétimo) ano de docência em 2017 na Educação Infantil na mesma escola, na qual se efetivou. Casada e com filhos, seus exemplos tinham sempre uma conotação familiar, sempre nos relatando que ensina como achava que os filhos deveriam ser ensinados.

Destacamos neste momento que a pesquisa seguiu todos os requisitos éticos, conforme o número do Comitê de Ética: 62678316.5.0000.5402. Os termos de consentimento foram explicados aos pais e às crianças, individualmente, solicitando-lhes a assinatura do documento diante da concordância com as questões postas. O procedimento foi feito por reconhecer que as crianças também são atores sociais e devem ser ouvidos, com participação clara e efetiva na pesquisa. Algumas das crianças, no começo do ano letivo, não sabiam escrever, então iam nos dizendo: “vou fazer a primeira letra do meu nome”, ou então “eu deixo, mas não sei

escrever meu nome, posso desenhar?” O documento com as assinaturas das crianças está nos ANEXOS B e C, separados por salas.

Voltando para a questão de atuarmos como adultos atípicos, interessante se faz introduzirmos duas passagens do nosso diário de campo, que mostraram que, mesmo em pouco tempo, percebemos que não podíamos ser como eles, que tínhamos algumas diferenças, mas que mesmo assim eles respeitavam e incorporavam a nossa presença como parte daquele cotidiano.

Sento na roda junto deles na hora em que vão começar a “roda da conversa” e o momento da oração. Penso que sentada junto, eles perceberão que sou como eles, porém ao me sentar, uma menina senta bem na minha frente, me fechando e me deixando aparentemente de fora da roda. (DIÁRIO DE CAMPO).

\_Susana, você é menina, tem que levantar também para a professora contar. – diz José. (DIÁRIO DE CAMPO).

Com o passar dos encontros, percebemos que as crianças nos viam como um diferente na sala, mas isso não nos impediu que participássemos, brincando ou interagindo com elas na realização de outras atividades.

Como nossa pesquisa tinha como sujeitos, tanto as crianças como as professoras, tentamos, a todo momento, fazer a transição entre um ambiente e outro. Visto que a relação de poder dentro da sala de aula é bem clara, procuramos ouvir tanto as professoras como as crianças nas suas principais falas. Segundo Heiborn (2003, p. 196), um dos maiores desafios é a combinação de técnicas de pesquisa para enfrentar o dilema, que é a construção do conhecimento, o que significa que devemos conhecer os limites das abordagens, assim como ter sensibilidade específica para estabelecermos algumas relações e conexões.

Segundo Magnani (2002, p. 17), “o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos”. Dessa forma, utilizamos durante nossa pesquisa diversas técnicas de coleta de dados, próprias do método etnográfico, destacando as conversas, as observações e as entrevistas.

A principal técnica verificada nos estudos etnográficos é a observação. Para Viana (2007) ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. Além disso, como mostra Patton (1997 apud VIANNA, 2007), é importante que, no seu trabalho de campo, o observador possua suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito de alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar sua tarefa, sendo que com crianças e ainda

observando os momentos das brincadeiras, percebemos que a energia física foi algo muito exigido.

Para esta observação, tentamos, incansavelmente, educar nosso olhar, que não se trata de aprender a olhar diferente e nem analisar, mas de dar luz e visibilidade para os sujeitos e suas representações (MASSCHLEIN, 2008). Acreditamos assim que a pesquisa com crianças tem de ser espaço de visibilidade e não espaços de análise.

Destacamos que em nossas observações, o “Diário de Campo” foi indispensável para as anotações de tudo o que fosse possível ser observado e analisado, em blocos de papéis. Assim, ao chegar em casa, tudo era transcrito para um caderno específico, o que fazia com que revivêssemos os momentos várias vezes.

Esses blocos de anotações viravam assunto entre as crianças, tamanha era a curiosidade para saber o que era escrito naqueles papezinhos. Desta maneira, por diversas vezes, elas nos perguntavam o que tanto escrevíamos, ou mesmo ajudavam nas anotações, como nas situações a seguir:

André me pergunta:

- O que você tá escrevendo?

Eu digo que escrevo o que ele está fazendo. Ele me pergunta então:

- Mas você escreve tudo o que acontece?

Respondo que sim. Todos os comportamentos que acho importante, tudo. (DIÁRIO DE CAMPO).

Giulia pergunta:

-O que você está escrevendo?

Respondo, “o que vocês estão fazendo”. João toma bronca da professora porque está conversando com Tiago, então Giulia me olha e diz:

- Escreve aí que o João não se comporta e que é desobediente.

João olha pra Júlia e fala:

- Mas você é fofoqueira né, menina! (DIÁRIO DE CAMPO).

Amanda me diz:

- Eu já vi esse caderninho.

Digo que sim, que trago todo dia. Então ela me pergunta:

- Mas você escreve bastante nele né?!

Digo que sim, tudo o que eles fazem. Então ela, ditando para mim:

- Escreve aí que o que eu vou falar, que hoje teve a chegada, depois a oração, depois da hora da história, depois teve a Educação Física onde brincamos...

E eu fui escrevendo conforme ela falava. (DIÁRIO DE CAMPO).

Os blocos de anotações que compuseram o Diário de Campo, estavam conosco desde a entrada de campo até o final das observações, e como suporte era usado um Tablet com gravador para que não perdêssemos nenhum dos detalhes tão ricos e imprescindíveis em uma pesquisa etnográfica, e como acessório diferente, este não passou despercebido pelas crianças:

- Deixa eu jogar joguinho nesse seu Tablet? - pergunta Vanessa, enquanto eu estou arrumando minhas coisas ao chegar na escola. Explico que é material de trabalho e infelizmente não tem joguinho instalado. (DIÁRIO DE CAMPO).

- Se você deixar eu tirar uma foto, eu vou ser seu amigo e deixo você brincar com meu Tablet no dia do brinquedo. - Me diz, Fernando, quando estou tirando foto de situações de brincadeira das outras crianças e ele está do meu lado fazendo sua atividade. (DIÁRIO DE CAMPO).

Heiborn (2003) disserta sobre a importância da conversa como interação social, expondo que devemos ter cuidado para não relevar a intimidade e tomar cuidado com possíveis desencontros na pesquisa. Um “sujeito que se dispõe a falar sobre um assunto permite o desvelamento de algo considerado íntimo na cultura ocidental moderna” (p. 204).

Assim, nossa pesquisa foi feita também com um conjunto de conversas e entrevistas que nos ajudou a entender melhor nossos sujeitos. Os momentos mais ricos de conversas com as professoras foram os momentos do intervalo, do recreio e das aulas dos especialistas (Inglês, Educação Física e Artes), haja vista que nestes intervalos abordávamos alguns assuntos que não podiam ser tratados quando elas estavam dando atenção aos alunos dentro da sala regular.

A entrevista, como um instrumento utilizado, mereceu ser destacada como imprescindível nesta pesquisa qualitativa. Baseamo-nos na “perspectiva de interação” que, segundo Silveira (2002) é não concentrar apenas nas falas do entrevistado, mas em toda a situação de interação para que o conjunto seja a nossa fonte dos dados.

A entrevista é empregada nas pesquisas qualitativas como uma solução para a obtenção de dados sobre significados subjetivos e complexos demais para serem investigados por um instrumento fechado, padronizado, como um questionário, por exemplo, que fugiria da origem histórica e objetivos de uma pesquisa etnográfica. Segundo Szymanski (2010, p. 14):

A entrevista também se torna um momento de organização de ideias de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crença e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Utilizamos da entrevista reflexiva, que não se configura como roteiro fechado, mas aberto, para que pudéssemos basear as perguntas nas falas dos entrevistados, deixando claros os objetivos da pesquisa para direcionarmos depois a compreensão do material.

Destacamos a explicação de Szymanski (2010, p.27-28) para um melhor direcionamento de nosso fazer com esse instrumento metodológico, que apresenta uma questão desencadeadora para o início da entrevista.

Na entrevista reflexiva, os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde quer começar. Com isso, já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, inicialmente, um tempo para a sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar. A questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido.

Corroborando o pensamento de Fischer (2007), destacamos que a nossa preocupação maior foi a conversão do olhar, o qual, a partir de um conhecimento e corrente teórica clara, a Sociologia da Infância, tivemos que embrenhar em uma área da filosofia da qual não tínhamos domínio algum para buscar o nosso objeto de investigação, o tempo. Assim, a nossa tarefa foi aprofundar e tentar aproximar teorias, sem medo dos limites de suas formulações teóricas, a fim de organizar, desorganizar, organizar novamente os dados colhidos, olhando novamente e não nos deixando sujeitar em alguns autores, para “submeter suas concepções a um empírico que fervilha em novas possibilidades de compreensão” (p. 58).

Destacamos esse aspecto, porque, de acordo com Uriarte (2012), a teoria e a prática são como inseparáveis na etnografia. Antes de ir a campo, já nos informávamos por todo o conhecimento produzido sobre a temática, por isso o primeiro capítulo ter sido a revisão sistemática, para que, em campo, nossos sentidos fossem guiados por uma teoria.

Tanto enfatizamos anteriormente que precisamos ser afetados pelas experiências outras, ter nosso olhar transformado, porque na etnografia devemos estar imersos em teorias, para que depois de ir a campo, sejamos retroalimentados por outras, transformando-nos.

Nosso trabalho com a etnografia se deu em três fases propriamente descritas, a saber: aprofundamento teórico já feito sobre a temática e população específica que se quer estudar; conviver um tempo entre os pesquisados, conhecido como fase do trabalho de campo; e a terceira fase, a escrita. Optamos assim por fazer as três concomitantemente, já que tínhamos uma base teórica antes de adentrar à escola, mas conforme adentramos no campo de pesquisa, íamos observando, escrevendo e ressignificando outras questões.

A conclusão é simples: a rigor, fazer etnografia não consiste apenas em “ir a campo”, ou “ceder a palavra aos nativos” ou ter um “espírito etnográfico”. Fazer etnografia supõe uma vocação de desenraizamento, uma formação para ver o mundo de maneira descentrada, uma preparação teórica para entender o “campo” que queremos pesquisar, um “se jogar de cabeça” no mundo que pretendemos desvendar, um tempo prolongado dialogando com as pessoas que pretendemos entender, um “levar a sério” a sua palavra, um encontrar uma ordem nas coisas e, depois, um colocar as coisas em ordem mediante uma escrita realista, polifônica e inter-subjetiva. (URIARTE, 2012, p. 9).

A análise dos dados é o processo de explicação e compreensão do fenômeno estudado pelo pesquisador. Minayo (1996) disserta que há três grandes tendências orientadoras da análise dos dados qualitativos, tais quais: a análise de conteúdo, a análise de discurso e a hermenêutica dialética. Essa última foi a que utilizamos para analisar nosso material, visto que a análise é simultânea à própria coleta e tem caráter interpretativo.

Segundo a mesma autora, a hermenêutica dá muita importância para o cotidiano, as condições de vida histórico-sociais, buscando a compreensão no sentido da comunicação dos indivíduos. Desta maneira, o problema da hermenêutica é a subjetividade do discurso.

Para Costa (2002, p. 374), a Hermenêutica-dialética, ou simplesmente Hermenêutica, tem o papel de introduzir uma nova matriz disciplinar na antropologia, um novo estilo do “fazer etnográfico”.

A perspectiva hermenêutica exige a inclusão, a penetração e o confronto dos horizontes culturais de pesquisador e pesquisado, assim como do pesquisador com seu horizonte teórico, representado pelas diversas versões construídas no interior da história da Ciência. Nesse contexto, a categoria “tempo” é resgatada como historicidade do sujeito que conhece e do objeto cognoscível em interpenetração mútua, e do conhecimento.

Há que se ter claro que uma consciência formada hermeneuticamente tem que ter uma consciência histórica para alcançar uma percepção dos próprios preconceitos que guiam a compreensão do contexto social e, quando nos referimos a preconceitos, no nosso contexto, podemos até citar o adultocentrismo, que ocorre nas pesquisas com crianças. Desta maneira, devemos, em nossa análise cultural, assumir criticamente nossos pré-conceitos (COSTA, 2002).

No encontro com as crianças e professoras, abrimos o horizonte em nosso olhar, conscientes dos nossos próprios aportes culturais. Por isso, a interiorização de seus comportamentos não pode reproduzir seus modelos, mas o fazemos a partir de nossa visão e do aporte científico, assim como nossa presença e nosso comportamento não é visto da maneira científica, mas pela compreensão construída sobre uma inteligibilidade diversa.

Em outras palavras, tomando como ponto de partida o referido papel do etnógrafo de fazer uma descrição densa dos fatos, a interpretação hermenêutica vai, segundo Costa (2002, p. 377) procurar os sentidos e significações construídos no horizonte do pesquisador, ao passo que “interpretar, dessa forma, assume o significado de traduzir, com o compromisso de decodificar um código”.

Nesse sentido, há o círculo hermenêutico, um processo em que as partes só têm sentido na medida em que podemos relacioná-las com o todo, e, por sua vez, o todo tem maior

compreensão se visto pelas suas partes. Penaranda (2004) revela que não podemos ter a compreensão de toda a realidade, mas podemos compreendê-la quando contrasta com os esquemas já convencionais da realidade. Porém, há algumas consequências, tais como: a necessidade do pesquisador em dar sentido aos fenômenos e situações como um todo e assim ter uma compreensão que transcenda a simples relação das partes; a necessidade de uma ação do investigador que é a da construção do sentido, criando hipótese sobre os fenômenos, relacionando coerentemente a realidade com uma lógica racional.

Cabe, neste momento, depois de delineado nossa metodologia, ou seja, o caminho que seguimos, os instrumentos que utilizamos e como analisamos os dados, não menos importante, caracterizarmos nossos sujeitos e o local de pesquisa.

A escola localiza-se na periferia de uma cidade, no interior do Estado de São Paulo. Uma instituição pública municipal de Educação Infantil que atende somente alunos de Pré I e II, ou seja, crianças de 4 a 5 anos de idade. Foi escolhida anteriormente porque já realizávamos na instituição um Projeto de Extensão e uma Iniciação Científica com o tema mídia e culturas lúdicas, tendo consciência de que seríamos bem aceitos com essa pesquisa no que tange à confiança e à parceria.

A escola possui uma infraestrutura não muito adequada para receber o público infantil, visto que não há quadra para as atividades lúdicas, apenas um pátio, onde há mesas e cadeiras para as crianças fazerem as refeições no intervalo. Conta também com um banheiro feminino e um masculino para as crianças. Há ainda um total de 4 (quatro) salas de aula, a sala da diretora e da coordenação, uma sala dos professores e a cozinha.

Como profissionais que trabalhavam, há 3 (três) inspetores de alunos, 1 (uma) estagiária, 1 (uma) coordenadora, 1 (uma) diretora e 8 (oito) professoras no seu corpo docente, sendo que 4 (quatro) lecionavam no período matutino e as demais no período vespertino, além dos professores especialistas: sendo um de Inglês, um de Artes e uma de Educação Física.

Como nossa pesquisa se deu com o Infantil I, que são as crianças de quatro anos de idade, ficávamos observando e conversando com as crianças e professoras no período vespertino.

Vale destacar que as professoras não foram escolhidas aleatoriamente, visto que já tínhamos contato com a escola e que já as conhecíamos da época do Projeto de Iniciação Científica, tendo a convicção de que seríamos bem aceitas por todas.

Assim, tornou-se fácil observar e escolher o que parecia, de início, para nós, extremos: a professora Catarina sempre participou muito das brincadeiras que eram propostas, interagiu

com as crianças e apresentava em sua fala uma preocupação em dizer que as brincadeiras eram a atividade que deveria ter mais destaque na Educação Infantil.

A professora Roberta, por sua vez, era mais nova na escola, muito mais reservada, demonstrando ser mais sistemática no trato com as crianças. Apresentava em sua vestimenta um adereço que a princípio muito nos intrigou: um apito. A priori, pensávamos que ela era também professora de Educação Física em outro período, porém rapidamente percebemos que não por meio de conversas com ela. No entanto, aquele adereço foi de fundamental importância para que pudéssemos escolhê-la, pois parecia que deixava mais claro a sua relação de poder perante às crianças.

A partir do momento que as professoras já tinham escolhidas as salas das quais trabalhariam, fomos conhecer as crianças e a relação das mesmas com as professoras. Estas crianças se apresentaram para nós como sendo muito diferentes umas das outras. Conforme fomos adentrando a realidade da escola e do seu cotidiano dentro da sala de aula, mais elas pareciam querer compartilhar os momentos conosco.

As crianças que aceitaram ser nossos atores nesta pesquisa foram 24 (vinte e quatro) da sala da professora Roberta e 25 (vinte e cinco) da sala da professora Catarina. A fim de respeitar a privacidade e as cláusulas do Comitê de Ética, o nome das crianças e os nomes das professoras envolvidas na pesquisa foram fictícios e aleatórios.

A base teórica e metodológica foi decorrente de encontros, histórias e trabalhos conjuntos realizados com o grupo de pesquisa denominado: “Cultura Corporal: Saberes e Fazeres”, cuja pesquisadora participa de encontros quinzenais no CEPÉLIJ (Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude). Destacamos que nesse ambiente, houve o que Larrosa (2016) entende como a relação de amizade, como se tivéssemos sido mordidos pelo mesmo, inquietados pelas mesmas interrogações. Assim, o sentido não estava em olhar um para o outro, mas sim olhar na mesma direção, o que nos ajudou a ver coisas diferentes, em pesquisa com as mesmas bases teóricas e com os sujeitos de mesma idade, crianças na pré-escola.

Conhecemos e trocamos histórias com professores e colegas, mestrandos e doutorandos que não exigiram imitação e falta de intimidade, mas que, com ardor e esforço nos ajudaram na condução de nossa própria maneira de ser, descobrindo e redescobrando nossas pesquisas, na mesma medida dos encontros, das trocas, das falas, do cuidado de cada um.

Tínhamos como centralidade discutir culturas, dividindo-as em culturas infantis e culturas juvenis. Destacamos, ademais, a ludicidade, como um dos eixos importantes e foco

das principais pesquisas. Para pensar em nossa pesquisa foi importante a troca de conhecimentos e experiências com as pesquisadoras de Iniciação Científica que estudavam a ludicidade e a fantasia do real (eixo das culturas da infância), destacando-se o trabalho de Alves e Lima (2017), que nos ajudou a pensar com o material da Sociologia da Infância.

Como contribuição dos mestrados, desde minha entrada no grupo de pesquisa, destacamos: “A brincadeira como atividade principal na Educação Infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção”, de José Ricardo Silva, que nos ajudou a pensar a brincadeira na Educação Infantil; “Cultura Lúdica e Televisão: mediações no contexto escolar”, foi uma dissertação que nos ajudou a pensar na transformação da cultura lúdica ao longo do tempo, além das ricas experiências metodológicas que Jucileny Bochorny Araújo nos apresentou; Leonardo de Angelo Orlandi, com “A brincadeira e as atividades de ensino no primeiro ano fundamental: uma análise manifestações das crianças”, mostrou a transformação da realidade escolar com a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de 9 anos.

A convivência com o mestrando Tony Aparecido Moreira foi mais intensa, devido ao pós-doutoramento feito pelos orientadores e responsáveis pelo grupo, na Espanha. Este, como responsável por alguns grupos de estudo, mostrou-nos a importância da temática da fantasia do real como fonte da ludicidade e pudemos até ajudar em algumas intervenções que o mestrando realizou em sua escola. Destacamos que a dissertação foi aprovada com méritos, intitulada “Imaginação e protagonismo na Educação Infantil, estreitando os vínculos entre adultos e crianças”.

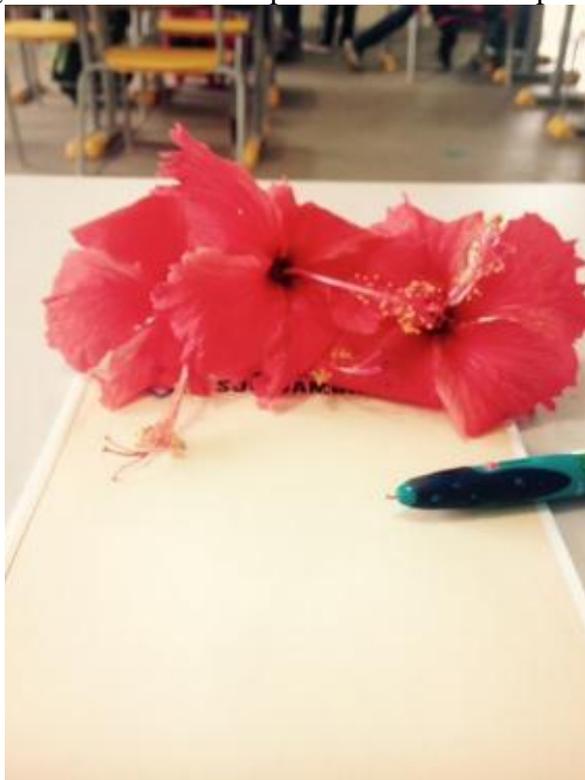
Outra mestranda, com a qual tivemos contato afimco e realizou pesquisa na mesma instituição que nós, foi a Jéssika Naiara da Silva, com a dissertação: “Manifestações de conteúdos televisivos nas culturas da infância: interpretações das professoras no contexto pré-escolar”, evidenciando a mesma temática investigávamos na época (manifestações de conteúdos televisivos), o que nos permitiu a troca de conhecimentos e experiências com a escola, na qual realizávamos pesquisas.

Com a doutoranda, Nair Correia Salgado de Azevedo, pela convivência, sua tese: “Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação”, proporcionou-nos muitas discussões, auxiliando-nos até mesmo na construção de um dos capítulos, pois trouxe um estudo sobre os direitos das crianças às brincadeiras.

Nesse sentido, encerramos este capítulo, convidando-os a conhecer a história, os encontros proporcionados, revelados e escritos, assim como conhecer também a história de quem escreve, que foi de muitas maneiras afetada no decorrer deste caminho com essa problemática tão instigante sobre o tempo e a infância.

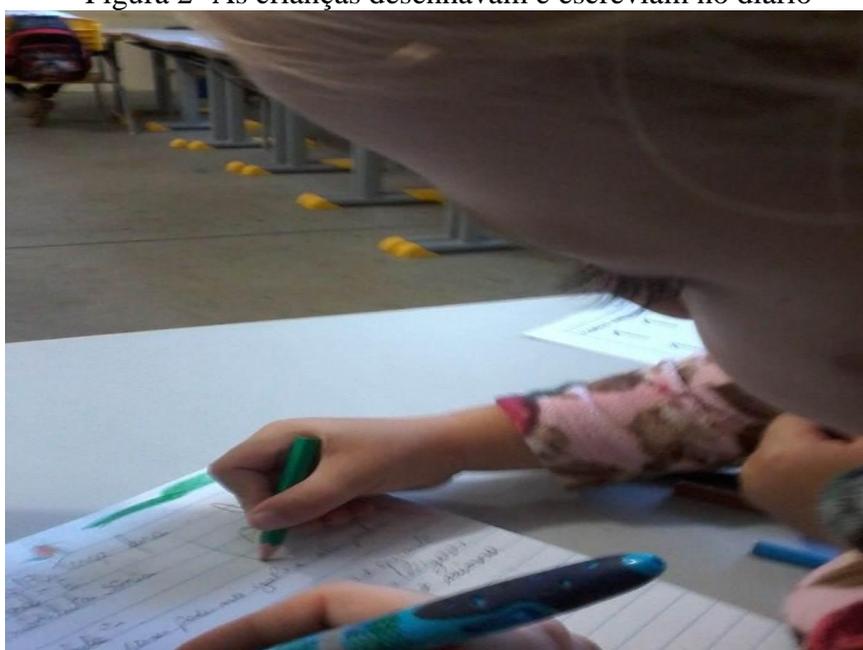
A professora deixava as crianças brincarem depois de terminar as tarefas assim, Livia me diz:  
\_ Susana, já acabei a tarefa, agora você quer brincar comigo?  
\_ Lógico, vamos brincar... (DIÁRIO DE CAMPO).

Figura 1- Diário de campo com flores dadas pelos pequenos



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Figura 2- As crianças desenhavam e escreviam no diário



Fonte: Elaborada pela própria autora.

### 3 "FALTA TEMPO, TEM QUE CORRER!" – REFLETIR SOBRE O TEMPO NA CONTEMPORANEIDADE

#### 3.1 A Subjetividade e o Tempo

*Eu às vezes fico a pensar  
Em outra vida ou lugar  
Estou cansado demais  
Eu não tenho tempo de ter  
O tempo livre de ser  
De nada ter que fazer  
É quando eu me encontro perdido  
Nas coisas que eu criei  
E eu não sei  
Eu não vejo além da fumaça (VALLE, 1996)*

Quem de nós nunca percebeu o tempo como um inimigo? Muitas vezes, como no trecho da música citada acima, parece que nos falta tempo para descanso, parece que ele corre mais depressa do que podemos alcançar. Vemos essa sensação em relação ao tempo também na escola, como por exemplo, na fala da professora Roberta quando nos disse sobre a possibilidade da chegada da apostila: “É difícil, a apostila não chegou ainda e quando chega, não é só dar conta do que fizemos, mas voltar no conteúdo da apostila... falta tempo! Tem que correr!” (DIÁRIO DE CAMPO).

O tema sobre a aceleração do tempo na contemporaneidade e a subjetivação é o assunto deste capítulo, que nos ajudará a refletir sobre o que acontece com a sociedade hoje, na qual nos deparamos com um excesso de fatos e uma noção de tempo muitas vezes deturbada.

De início, necessário se fez destacar o que entendemos por subjetivação, à qual nos referimos, utilizando-se do pensamento de Foucault (1995), que destaca:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Como nos embasamos nesse autor para tratarmos sobre a subjetivação, entendemos esse conceito como o processo de constituição do sujeito que cria relação com tudo o que faz parte de sua convivência. É desta forma como ele percebe o mundo e cria relação com o tempo e o entende de forma diferente, conforme as relações sociais e o contexto histórico em que vive.

Deleuze (1992), em seus estudos, revela-nos que passamos de uma sociedade disciplinar (séculos XVIII e XIX, atingindo seu apogeu no século XX) para uma sociedade de controle, a que temos nos dias de hoje. Na sociedade disciplinar, passava-se de um espaço fechado para o outro, com instituições bem definidas sobre seus papéis: a família educa e ensina valores; a escola prepara o indivíduo para viver em sociedade, assim como outras instituições, tais como: hospitais, presídios, etc. Desta forma, por exemplo, na fábrica se trabalha com horários que devem ser cumpridos com o rigor de disciplina que merecem e se regula o que o indivíduo faz em todos esses espaços. Pelbart (2000) destaca que havia moldes fixos, delimitando-se o que fazer em todos os lugares e era tudo controlado e disciplinarmente cumprido.

Para Foucault (1987), na sociedade disciplinar, as experiências de fechamento tiveram o intuito de adestrar o indivíduo, de fabricá-los, ou seja, de produzir um comportamento, uma identidade, uma mobilidade, uma função de resposta eficaz à demanda da sociedade. O que se faz características dessa maquinaria disciplinar é o olhar hierárquico, as ações normalizadoras e os exames para verificar o comportamento disciplinado.

Na contemporaneidade, passamos a viver uma sociedade de controle, na qual impera a fluidez e a mobilidade, e, como afirma Deleuze (1992, p. 226), “nunca se termina nada, a empresa, a formação, os serviços estão em estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que um deformador universal”. Percebeu-se, por exemplo, que o indivíduo pode se tornar mais produtivo no ambiente da sua casa, fazendo com que os escritórios passassem para dentro do lar. Assim, a prisão passou a ser controlada, cujo preso, muitas vezes, não está dentro do presídio, mas está vigiado e disciplinado por meio de câmeras e das tornozeleiras usadas. Deixamos de ter uma educação formal somente na escola, tendo hoje um processo educativo continuado, cujos indivíduos estão sempre em formação.

A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento na massa de resistência; mas a empresa introduz tempo todo uma rivalidade inexpiável como são emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em sim mesmo. O princípio modulador do "salário por mérito" tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle continuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. (DELEUZE, 1992, p. 221).

Nesse sentido, para o autor, ampliam-se as técnicas de controle e de significância das subjetividades. Do homem que antes era sujeitado no registro disciplinar, enfrentamos hoje a realidade do grupo sujeitado no âmbito da biopolítica, até mesmo na escola.

Segundo Carvalho (2013, p.6), a escola é um lugar privilegiado de produção e irradiação de poder. Ela agencia formas produtivas de subjetividades significativas que se somam a "relações de poder, de sujeitamento à autoridade de valores redundantes e de perpetuação do próprio Estado".

Antigamente, podíamos pensar em espaços que não havia um poder agindo diretamente em nós, como no nosso corpo, no nosso inconsciente, e assim éramos iludidos no sentido de preservar uma autonomia em relação aos poderes. Porém, hoje, como pondera Pelbart (2007), tudo é monitorado e controlado de alguma maneira, seja a linguagem, a fé, o sexo, o nosso modo de pensar.

Pelbart (2000) reitera muito bem o que essa diluição e mudança do funcionamento das instituições na sociedade de controle acarretou nas lógicas sociais. “Com a diluição dessas fronteiras, e a extensão ilimitada da lógica de cada modalidade, bem como a sobreposição delas nunca se abandona nada, nem se quita nada: não é mais o homem confinado, diz Deleuze, mas o homem endividado” (p. 30).

Este homem endividado se refere também ao endividamento de tempo, afinal se não temos mais um trabalho com horários bem definidos, levamos estas tarefas, que eram para ser realizadas no escritório, para dentro de nosso lar, consumindo o tempo que muitas vezes era gasto com lazer e descanso, com trabalho para gerar renda a fim de se fazer algo que seja útil.

Nessa lógica de fazer com que todo o tempo seja de alguma forma produtivo, afinal não há mais a compartimentalização das coisas, onde devem ser realizadas, desenvolvemos o que se intitula de capacidade multitarefa, a habilidade de desenvolver várias tarefas ao mesmo tempo. Exigem-nos essa capacidade porque o homem, nos dias atuais, por exemplo, dentro de seu lar, nos seus intervalos que seriam de descanso, deve também checar a caixa de e-mail, resolver problemas ao telefone, comer. Para dar conta de todas essas coisas em um mesmo tempo, acabou por desenvolver a capacidade que antigamente era reconhecidamente das mulheres: realizar várias coisas ao mesmo tempo. Porém, a análise de Han (2015) vem contradizer essa habilidade que muitos consideram um avanço de nossa época.

Nessa perspectiva, essa habilidade multitarefa não é um avanço na nossa capacidade de atenção; ao contrário, isto seria um retrocesso, pois, ao fazer diversas coisas ao mesmo tempo, assemelhamo-nos ao cotidiano da vida dos animais selvagens, visto que pela sua condição de vida, necessitam dessa atenção multifocada. Como exemplo disso, podemos ilustrar didaticamente: um animal ocupado em sua mastigação deve se preocupar com inúmeras atividades que podem ocorrer ao seu lado. Em um primeiro plano, preocupa-se em cuidar de comer, de não ser comido; em segundo lugar, concomitantemente, deve prestar

atenção na prole e cuidar de seu parceiro, não permitindo que ele possa se concentrar em apenas uma atividade (HAN, 2015).

Porém, algo que preocupa é o fato de que todos os avanços culturais que tivemos ao longo dos anos foram advindos de um aprofundamento contemplativo, que requer muita atenção ao que se está fazendo em um tempo adequado, como uma pintura, uma escultura, um estudo, os escritos e tratados feitos ao longo dos anos. Certamente se pensarmos em alguns filósofos e sociólogos utilizados nessa dissertação, pensaremos que suas obras demandaram uma análise dos problemas da época, de uma atenção contemplativa e focada, o que iria na contramão ao que se prega hoje, uma atenção ampla, todavia rasa.

Duque (2012) disserta que hoje nós temos uma urgência do tempo presente, a nossa energia temporal se refere sempre ao imediatismo. Cada vez mais em nossa sociedade, percebemos que se atribui maior valor ao presente e menos valor à ideia de projetos de vida e as lógicas a longo prazo. Instaure-se assim a ditadura do tempo real.

Para Matos (2008, p. 456), a temporalidade nos dias de hoje pode ser definida como “presenteísmo”, que se apodera de todos os espaços, corroborando a ideia de Duque (2012), cujo tempo é “fatalizado pela ordem das urgências, que significa uma oscilação na razão instrumental, o culto dos meios e o esquecimento dos fins. Ele é o reino das revoluções tecnológicas do progresso”.

Nesta lógica não mais se permite demorar nas coisas, como por exemplo longas páginas de livros. Com o advento da televisão e do computador, que com seus games e outras formas de entretenimento, transformou a nossa capacidade de atenção que agora passa a ser reduzida a imagens, focos curtos, com poucas palavras para resumir a ideia principal de um texto, de uma notícia, criando-se, assim, alguns problemas em nossa sociedade, como por exemplo, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com diagnósticos crescentes em crianças. A fim de ser mais clara sobre esse transtorno, Turkce (2016, p. 21) esclarece que:

Trata-se de crianças que não conseguem se concentrar em alguma coisa, demorar-se em algo, construir uma amizade, persistir em uma atividade em comum, crianças que começa, qualquer coisa e nada levam a termo. Elas são impelidas por uma agitação motora constante, não acha nenhum jazigo, nenhuma válvula de escape, e se transformam em estorvos constantes para a escola, família e colegas.

É importante destacar que, para Carvalho (2013, p. 13), a escola estruturou a sua organização para o arranjo de classes de indivíduos, assim, as potências humanas podem ser reunidas e tratadas coletivamente. Porém, nas classes, as heterotopias desviantes são alocadas conforme o que o efeito administrativo pretende atingir. Assim, a escola não exerce só o papel

de acesso à cultura e de produzir relações com o conhecimento, mas também seleciona os indivíduos de modo cautelar. Nesse caso, por meio de um diagnóstico como o do TDAH, as crianças não são produtivas, são de algum modo retiradas desta lógica, porém sem perder de vista o seu efeito no modo capitalista.

Em um dia de observação já em Maio, percebemos a entrada de uma criança nova, que até então não conhecíamos. Seu comportamento parecia diferente dos demais que já estavam acostumados a rotina da professora. A criança nova era Emanuelie. Em um momento percebemos ela andando na sala para emprestar um lápis de um colega no meio da explicação, estava ainda perdida e parecia não prestar atenção nas cores que a professora colocava na lousa para ser pintada em seu desenho e pintava de modo diferente.

Depois, no intervalo, perguntei se Emanuelie era nova, e a quanto tempo tinha chegado. A professora então disse olhando para mim:

- Chegou ontem, é nova, você percebeu, não tem noção de regras. Essa não sabe se comportar, deve ter déficit de atenção porque nem consegue prestar atenção nas cores certas. (DIÁRIO DE CAMPO).

Para Camargo e Carvalho (2015), os sujeitos dissonantes dos fluxos capitalistas são um problema a ser tratado por meio de descartes de suas potencialidades. A escola, desta forma, é um limiar produtivo: sujeitos padrões para os moldes das sociedades e os sujeitos residuais, imperfeitos para o sistema, que ao invés de serem tomados como falhas do sistema, são alocados como ameaças a ele, predeterminando-se o que é bom ou ruim para um potencial ambiente de consumo.

O movimento dentro da escola é o da biopolítica praticada fora dela. Segundo Carvalho (2013, p.6), desde o final do século XVIII, a escola é a instituição que se comprometeu a formar jovens para a indústria, tornando-se um importante aparelho de doutrinação e disciplina, como uma solução para as resistências individuais e coletivas. Por meio da disciplina se age na produção de estratégias para obter formas de comportamentos e disposições da demanda organizada.

A escola nunca perdeu de vista a missão de preparar os indivíduos para corresponderem-se aos tipos de demandas variadas de produtividade, de ação, de esforço, de enquadramento funcional e de resposta às exigências do trabalho e da localização de cada indivíduo no Estado, quer seja democrático ou não. (CARVALHO, 2013, p.7).

Educar passou a ser um empreendimento voltado às demandas utilitaristas em função das projeções produtivistas do Estado contemporâneo, no caso, o Estado Capitalista.

Além de não poder ter essa atenção contemplativa, essa oração mental, destacamos outro elemento que incide na subjetivação do tempo em nossa sociedade, considerado um marco do século XXI: o excesso de positividade. Quem não lembra da famosa frase: “Yes, We Can”! – “*Sim, nós podemos*”, na campanha de reeleição do ex-presidente dos Estados

Unidos, Barack Obama. Esta oração sintetiza a sociedade atual, que acredita que podemos fazer tudo, que podemos comprar/ser/ter tudo e que transforma o homem que antes era o sujeito da obediência<sup>2</sup> em sujeito do desempenho e da produção (HAN, 2015).

Estes homens do desempenho, depois do crescimento de uma sociedade empresária a partir da década de 1960, passaram a ser intitulados como empresários de si mesmos. Isto se torna mais acintoso quando paramos para olhar os *outdoors* e propagandas pela cidade e percebermos que somos bombardeados por cursos que mostram como “investir” em nós mesmos, como administrar melhor a nossa vida, aumentar nosso desempenho e assim se portar melhor dentro do mercado de trabalho. Desta forma, tudo depende apenas de nós mesmos, de nossa capacidade de empreendedorismo, cuja palavra é então marca dessa sociedade, empreender é a nova sensação. Nesta lógica, segundo Ehrenberg (2010, p. 117):

Empreender não é mais percebido como um meio de extorquir a mais-valia em benefício. É uma solução, ao mesmo tempo, mais justa e mais eficaz de lutar conta a exclusão e a desigualdades de todas as ordens. O espírito de empresa seria o ponto de apoio da sociedade de parceria generalizada, que constitui hoje a referência comum em matéria de solidariedade.

Nesta ótica, o trabalhador não recebe um salário, mas um rendimento por seu capital (ele mesmo), que é colocado na roda econômica, sendo que ele é reconhecido como empresa, máquina, fruto do trabalho mais sua competência, sendo o foco dessa sociedade empresarial, com a vida no sentido produtivo, na qual o capital equivale à sua capacidade de produzir acompanhada pela capacidade vital do indivíduo.

O que modificou em si na administração empresarial é a emergência de uma nova ideia de liderança, que agora não é mais de um líder, chefe da multinacional por exemplo, mas pedida aos empregados para que se tornem líderes, capazes de superar dificuldades, gerenciar seu tempo, suas emoções. Cabe salientar que esse espírito empresarial foi comprado pelo discurso de autoajuda, que valoriza o esforço individual e técnicas de motivação (ROSA, 2009).

Para que essa empresa avance e/ou cresça, é preciso haver investimentos neste capital humano, ou seja, no capital que é a minha empresa (eu próprio). Nesta discussão, cabe salientar, segundo Rosa (2009), que esses investimentos recaem sobre a vitalidade, força e saúde do homem. Cada aquisição é feita no nível homem, máquina, capital, investimento, que nos vai transformando em um diferencial no mercado, conhecido como recursos raros.

---

<sup>2</sup> Sociedade disciplinar, em Deleuze (1992).

O sujeito não mais se submete a regras ele as investe, como se faz um investimento financeiro: ele quer fazer render, seu corpo, seu sexo, sua comida, ele investe nas mais diversas informações para se rentabilizar, para se fazer render, para fazer render seu tempo. (PELBART, 2000, p. 34).

Pelbart (2000, p. 34) reafirma que esta lógica de economia e trabalho afeta a relação da sociedade com o tempo, no sentido de que o homem “para ter todo o tempo ele perde todo tempo”, ou seja, para ter tempo livre, ele compra instrumentos para facilitar seu trabalho com mais rapidez, causando-lhe uma ilusão, visto que gastará mais dinheiro, forçando-o a trabalhar mais.

Pode-se entender essa relação com o tempo e trabalho tanto de maneira mais singular, sendo que o capital tivesse, de alguma maneira, engolido nossa vida e nosso tempo, mas também de uma maneira mais plural, concluindo, segundo Pelbart (2000), que a própria subjetividade tenha se tornado uma fonte para essa valorização do trabalho em si.

O capitalismo que até antigamente tinha o trabalho como principal roda de engrenagem, tem agora, no tempo, o seu principal instrumento. Na sociedade disciplinar, a indústria concedia ao trabalhador um tempo livre, mesmo se este fosse completamente controlado, mas necessário para que ele conseguisse descansar e aumentasse a produção. Na contemporaneidade, este tempo livre é como tempo para ser investido e, em nome de um crescimento do capital humano, do investimento final no homem.

Sem sair do tempo na lógica do Capital, Silva (2016) enfoca que os gregos antigos acreditavam que, para viver uma vida boa, eles precisavam adquirir sabedoria no uso do tempo. Assim, o autor transcreve um diálogo de Sêneca (2010, p. 15) que escreve a seu discípulo sobre a sabedoria do tempo: “comporta-se assim meu Lucílio, reivindica o teu direito sobre ti mesmo e o tempo que até hoje foi levado embora, foi roubado ou fugiu, recolhe e aproveita esse tempo. [...] Todas as coisas, Lucílio, nos são alheias; só o tempo é nosso”.

Hoje, estamos submetidos ao tempo dos relógios, uma temporalidade regida pela pressa e velocidade e nesta lógica não sobra tempo para vivenciarmos os ritmos de nossos corpos, de nossos pensamentos e de aproveitarmos as relações sociais (SILVA, 2016).

Como destaca Sennett (2008, p. 40), desde o século VI, os sinos das igrejas marcavam o tempo em unidades religiosas dos dias. Os Beneditinos, no início da Idade Média, tocavam os sinos para marcar as horas de trabalhar e comer. Foi no século XVIII que os relógios de bolsos se generalizaram, estando ao alcance de todos, perto da igreja ou não. Mas fica o questionamento do autor: “O tempo deixara assim de depender do espaço. Porque a extensão

do tempo iria revelar-se uma tragédia humana?” Acrescentaríamos, porque a extensão do tempo virou uma busca enfreada para ter sempre mais tempo?

“Tempo é o único recurso que os que estão no fundo da sociedade têm de graça” (SENNETT, 2008, p. 14). Porém, os mais fortunados correm contra ele para alcançar êxito em suas atividades. Assim, é fácil ver essa realidade de "correria" dentro da escola, na qual, como em nossa vida social, já não nos permitimos vivenciar os tempos conforme os ritmos e situações.

O caso a destacar é o da professora Roberta que, para conseguir dar um tempo relativo às brincadeiras, sem abrir mão do conteúdo que lhe é exigido, dá o tempo que sobra em alguns dias da semana, por exemplo, na terça, na quinta e na sexta-feira. A professora em questão, deixa claro para os seus alunos que depois que terminarem as atividades a serem realizadas naquele dia, poderão brincar. Esta sequência é evidenciada quando ela está lendo a rotina com os alunos, ou seja, apresentando as atividades que serão realizadas naquele dia através de desenhos, como nesta figura que segue.

Figura 3 - Rotina



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Em uma das nossas observações pudemos notar que Aparecida, aluna da professora Roberta, não havia notado que naquele dia teria brincadeiras depois da atividade, e quando viu a professora colocando as peças de montar no meio da sala, logo exclamou:

- Calma, Prô, tô terminado aqui, tô quase terminando. (DIÁRIO DE CAMPO).

Destacamos que, ao questionar a professora sobre esse movimento de só brincar quem já terminava as atividades propostas, ela nos esclareceu:

- Perder o tempo da brincadeira, até perdem, mas se a gente não fizer assim, eles acostumam a não fazer as atividades que eles precisam. É um combinado que fizemos já no início do ano, é uma coisa que eles já têm que estar entendendo. Primeiro a gente termina a atividade, depois vai brincar. Depois eles percebem que acontece isso de verdade, que eu não estou mentindo, eles percebem que estão perdendo, assim eles vão se esforçar mais para terminar mais rápido. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROBERTA).

Percebemos também vários momentos em que as crianças pensam em voz alta, e essa é uma atitude muitas vezes normal para a idade delas. Em um dia, depois de Gabriel não ter brincado na dinâmica do dia anterior porque não havia terminado a atividade a tempo, observamos o menino a olhar no seu desenho e dizer a si mesmo: “- Vamos, Gabriel, você consegue, rápido, vamos. (DIÁRIO DE CAMPO).

O que pudemos observar é que a pressa é elemento presente e está na entrada da criança no mundo. A aceleração do tempo na lógica capitalista também aparece dentro da escola, que cria subjetividades e também mostra como se está lidando com o tempo.

Resumindo: devemos terminar logo para que depois possamos brincar, para depois descansar, e se não conseguirmos cumprir nossa meta, seremos penalizados, por exemplo, com a falta da brincadeira. Nas fábricas, essa penalização, por não conseguir acabar as tarefas, consiste na redução ou perda do salário ou de algum outro benefício.

Figura 4 - Ainda não acabei



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Por entender que a pesquisa é feita de afetações, não conseguimos deixar de expressar o nosso sentimento ao ver essa foto (Figura 4) que mostra Ana, uma das alunas da professora Roberta que, apesar de não ter terminado a sua atividade, olha os alunos no meio da roda a brincar, e assim nos questionamos como ela: “Será que vai dar tempo? Acelere ou não brincará e perderá alguns momentos”.

Quando naturalizamos, perdemos essa noção de afeto, ou seja, por exemplo, em uma situação que se repete inúmeras vezes, ela se torna natural, fazendo com que percamos a noção dos afetos que tínhamos quando vimos a primeira vez. Do mesmo jeito que essa cena nos chocou, já não choca as crianças, pois é uma coisa que sempre acontece. Outro exemplo desse processo de naturalização são as cenas de violência que vemos, que devem ser cada vez mais explícitas, se não, já não nos causa afeto algum, por serem repetidas, acostumamo-nos a presenciá-las.

Turke (2016) salienta que uma forma de resistência a essa cultura é aprender a reter-se, a ter tempo livre. Cita ainda que professores que praticam rotinas, ritmos calmos, que se recusam a dar aulas com contínua troca de método, a imitar o que acontece com a televisão, mas ao contrário passam o tempo com as suas crianças, não tentam colocar o computador só porque eles gostam, mas o utilizam somente se necessário. Ensinam a reiterar, a decorar com moderação, rimas, poemas, versos, que não aplicam planilhas, mas ensinam a anotar detalhadamente no caderno a aula daquele dia, tornando-se sinais de resistência dos dias de hoje. Essas simples resistências podem contribuir para alavancar a sociedade.

Porém, há que se ater que é difícil ir na contramão ao que hoje está passando lá fora. A escola não é um mundo à parte, sendo a lógica de fora cobrada dos professores e nos questionamos: o que fazer quando se é cobrado atividades e ao mesmo tempo que a brincadeira é importante para a formação e o desenvolvimento? Se certo ou errado, esse foi o jeito que essa professora encontrou para colocar a brincadeira e utilizar do que tanto se prega no mundo fora dos muros da escola: a aceleração do tempo.

### 3.2 A aceleração do tempo

Ai, os meus bigodes. É tarde!  
Tão tarde até que arde!  
Ai ai, meu deus  
Alô, adeus  
É tarde

Não, não, não, eu tenho pressa  
Eu tenho pressa à beça (Coelho Branco, Alice no país das Maravilhas).

Esse trecho, do filme *Alice no país das Maravilhas*, no qual há um coelho branco com um relógio no pescoço, passando e correndo por Alice, dizendo as falas acima, certamente poderia ser o desenho do lema da contemporaneidade e de nossa pressa constante.

Neste contexto, Elias (1998, p. 7) nos questiona: “Há uma pergunta que continua à espera de respostas: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma hora é algo de invisível”. Mas então, porque a sensação que ultimamente o tempo que temos não é suficiente? É preciso entender que os relógios não medem o tempo e não é esse o aspecto central e sim a sensação de que o tempo corre.

Os relógios são processos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em sequências-modelos de recorrência regular, como as horas ou os minutos. Essas sequências podem ser idênticas em toda a extensão de um país, ou até de vários, quando a evolução da sociedade o exige e o autoriza. Os relógios, assim, permitem comparar a velocidade de aviões que sobrevoam regiões muito diferentes, mas que percorrem a mesma distância. Graças a eles, é possível comparar a duração ou a velocidade de processos que se desenrolam sucessivamente e que, por isso mesmo, não podem ser diretamente comparados- como a duração de dois discursos, proferidos um após o outro. (ELIAS, 1998, p. 7).

Segundo a interpretação de Elias (1998), quanto mais complexa uma sociedade se torna, mais presente se torna os instrumentos que ajudam na contagem precisa do tempo. Nas sociedades tradicionais, a medida do tempo era atrelada aos ritmos sociais e ciclos de vida; nas sociedades ocidentais, quando cria-se o relógio mecânico, mede-se o tempo, independentemente desses fatos, o que leva a uma reificação do tempo, fazendo com que ele adquira característica de algo palpável, como uma “coisa”, que pode ser vendido, comprado, desperdiçado.

O tempo pode também ser um fator social, uma vez que depende das instituições, valores e normas a serem construídos e impostos aos indivíduos em sua socialização, sem que necessariamente se tenha consciência disso. Ele se apresenta, muitas vezes, como uma experiência a ser construída nas relações.

Pelo fato do tempo ser nosso meio vital de existência, deveríamos, como afirma Duque (2012), saber utilizá-lo de forma involuntária, assim como o ar, ao respirarmos. Porém, a consideração que o autor faz é a mesma que fazemos: porque hoje se corre tanto?

Gutiérrez (2008) destaca que um dos principais fatores das mudanças na temporalidade é o mundo do trabalho. Não apenas daqueles contingentes que vivem atualmente desempregados e dos trabalhadores informais, mas também pelo fato de o capitalismo tornar obsoletas as noções de carreira e estabilidade, que exigiu dos trabalhadores tempos flexíveis, abertos e contínuas mudanças.

Algumas palavras ganham um sentido único nesse contexto de capitalismo, como por exemplo, Sennett (2008), ao citar a flexibilidade que tanto nos é solicitada. A palavra e a significação surgem no século XV, quando ele viu uma árvore que, por mais que se dobrasse com o vento, sempre voltava a sua posição. A flexibilidade é isso: a capacidade de restauração da forma. “O comportamento humano flexível deve ter a mesma força tensil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis” (p. 53).

Porém, o autor destaca que as formas de flexibilidade consistem em três elementos, a citar: *reinvenção descontínua de instituições, especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização*.

A *reinvenção descontínua de instituições* torna-se uma regra em um mercado no qual o que interessa é o retorno a curto prazo e à pronta resposta à demanda do consumidor. A *especialização flexível da produção* é devido à volatilidade de acordo com o que interessa ao mercado rápido, as mutantes demandas determinam a estrutura interna das instituições. Foi necessário que os funcionários tivessem controle sobre suas atividades e as de seus subalternos, uma vigilância operada pelas novas tecnologias, inaugurando novas formas de dominação, uma *concentração de poder sem centralização* (SENNETT, 2008).

Estas, pois, são as forças que dobram as pessoas à mudança: reinvenção da burocracia, especialização flexível de produção, concentração sem centralização. Na revolta contra a rotina, a aparência da nova liberdade é enganosa. O tempo nas instituições para os indivíduos não foi libertado da jaula de ferro do passado, mas sujeito a novos controles do alto para baixo. O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder. Flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações. (SENNETT, 2008, p. 69).

Com essa flexibilidade, há a criação de novos empregos na ordem liberal e mudança de emprego. Enquanto que antigamente se aposentava trabalhando na mesma função, na mesma empresa, hoje as pessoas mudam de emprego, sem nem mesmo contestar, apenas porque recebeu uma proposta. Porém, Sennett (2008, p. 115), ao retratar este cenário, destaca que essas mudanças geram “apreensão”, tipo de “uma ansiedade sobre o que pode acontecer; é criada num clima que enfatiza o risco constante, e aumenta quando as experiências passadas parecem não servir de guia para o presente”.

Desta forma, chegamos ao nosso objeto de investigação primário, o tempo, cujo capitalismo, segundo o mesmo autor, traz a desorganização dele. A seta do tempo se partiu, as pessoas sentem falta de relações humanas constantes e objetivos duráveis.

O capitalismo foi sempre implacável, mas não do mesmo jeito. Sennett (2008) enfatiza que na atualidade, o capitalismo flexível tem irradiado uma indiferença pessoal cruel, no qual o “nós” é pouco usado, pois não há a ideia de indivíduos importantes e personalizados, únicos, mas de uma massa que deve se submeter e se limitar ao sistema.

Segundo Carvalho e Camargo (2015), várias máquinas operam com o intuito de ativar a grande máquina de organização e efetivação do capitalismo. Cada máquina opera para estabilizar a ordem das coisas, dos indivíduos e dos coletivos, a fim de que haja a serialização de diferenças sociais. Essas diferenças dão sentido ao tecido social no qual vivemos e preparam-nos para aceitar como normalidade algumas situações.

Vemos também essas máquinas se difundirem nas relações sociais, de forma subjetiva e singular, para conduzir os nossos modos de pensar, de viver, de consentir, de balizar e de estar no mundo. Desta maneira, este tipo de sociedade combate e produz “vacinas paralisantes” contra qualquer tipo de processo de singularização. “Uma vez que a máquina capitalística segue par e passo com a sociedade industrial, a subjetividade tende a ser produzida em linha seriada, contínua e massificada (CARVALHO; CAMARGO, 2015, p. 113).

Dentro desse contexto, a escola tem seu papel de destaque, afinal ela é um dos equipamentos coletivos responsáveis por preparar os indivíduos e trabalhar com as suas potencialidades, sendo como um limiar produtivo: de sujeitos padrões ou de sujeitos residuais.

O capitalismo sempre faz com que todos os setores da sociedade sejam produtivos, e com a escola não é diferente, haja vista que desde as três últimas décadas do século XX, ela se transformou, não apenas por preparar os indivíduos como futuros trabalhadores e consumidores, mas por produzir maneiras de pensar, sentir e se comportar, pautados nos valores capitalísticos.

Como máquina social, a escola também se torna uma usinagem de planificação subjetiva ao reproduzir a ampla gama de referentes modelares capitalísticos. A máquina escolar, então, acaba exercendo o seu papel dentro da axiomática capitalística para devolver o que lhe convém ou não, para filtrar as competências, as apetências e as percepções de cada um de seus sujeitos. Por isso mesmo, a revolta nunca esteve tão *démodé* em nossa sociedade e a indisciplina tão presente na escola. De um lado, como em um processo de fagocitose, somos digeridos por um sistema capitalístico de normopatía. De outro lado, a indisciplina na escola é equivalente à produção dos resíduos da sociedade, dos que não operam na normopatía e que, por isso mesmo, são tomados como significantes a serem utilizados como engrenagem de produção de medo à exclusão, ao não encaixamento social, à deriva, à reclusão, ao fracasso existencial, à desclassificação, enfim, medo ao modo de ser não reconhecido no que se é. (CARVALHO E CAMARGO, 2015, p. 116).

Esses valores capitalísticos são produzidos diante de comportamentos de submissão às hierarquias, e os individualismos de todas as ordens que se multiplicam de maneiras semelhantes, podendo ser percebidas pelas táticas, se prestarmos atenção nas ações pedagógicas, nas punições empregadas e no próprio espaço arquitetônico escolar.

Figura 5- Pintou "rabicado"



Fonte: Elaborada pela própria autora.

A pintura deve ser da cor que a professora coloca na lousa, todos iguais, e sem rabiscar o desenho, criança que pinta bonito não deixa um espaço em branco, se acontecer, provavelmente levarão bronca da professora, e cuida do bom andamento da sala de aula. (DIÁRIO DE CAMPO).

Outra tática usada é o sistema de negatividade e positividade, que pune, também recompensa, classifica e desclassifica, privilegia e desprestigia, ao mesmo tempo. O próprio espaço arquitetônico colabora para essa subjetividade, à medida de que muitas coisas não ficam ao alcance das crianças, e se ficam, as crianças recebem proibição para manuseá-las, a menos que tenham autorização da professora.

Estou conversando com a professora, e as crianças estão todas fazendo atividade, fico conversando sobre uma situação que acaba de acontecer e mexo em alguns brinquedos que estão lá em cima da estante. Sentando novamente, Emily me confronta:

- Eu vi você mexendo nos brinquedos! Não pode, é só depois que a gente já terminou de fazer todo o trabalho (lição). (DIÁRIO DE CAMPO).

Infelizmente, para quem conhece um pouco da situação das escolas brasileiras, já sabe que tipo de subjetividade desencandeia um lugar que mais parece prisão, hospital e fábrica. Porém, há de se ter claro que as pequenas “sabotagens criativas” que serão descritas um pouco nessa dissertação, dão conta de entender que há outras constituições de relações e percepções de mundo, que desinstitucionaliza a ordem capitalística e cria algumas resistências nesse sistema aparentemente homogêneo.

Bauer, Panosso Neto, Trigo (2015, p. 2) dissertam que um dos traços mais marcantes na sociedade contemporânea é também o culto à velocidade. A rapidez é encarada como um reflexo da sociedade em que predominaram os valores industriais por mais de duzentos anos e determinaram o comportamento nas sociedades capitalistas do ocidente. Os valores que imperam desde a Revolução industrial são: "padronização, massificação, mecanização, mercantilização e, certamente, a aceleração".

Para os autores, com o surgimento da visão mecanicista, a partir dos séculos XVII e XVIII, descobriu-se que podia fazer com que os seres humanos trabalhassem pelo tempo do relógio. Nisso, o tempo se converteu nessa lógica ao bem mais precioso que poderia ser mensurado, o que permitiu assim a sua manipulação.

Os autores justificam que são os valores industriais de hoje que determinam o contexto de aceleração; o aumento da velocidade das transformações ambientais e sociais geraram um aumento da competição, causando um aumento na disputa de poder. Vive assim uma condição de avalanche de informação capaz de transformar os tempos individuais e as experiências com o tempo.

Para Duque (2014, p. 157), "somos filhos da época. Ela infiltra-se no nosso pensamento e acaba por se manifestar em ações concretas". Cada época apresenta as suas teorias dominantes. Cada uma tem um novo enfoque, e desta forma olhando para a história, vemos que inúmeras concepções sociais de modelo de desenvolvimento fizeram a organização da vida, visando a materialização de um determinado tempo e delimitações entre fronteiras cronológicas.

Nós "tínhamos horas" porque éramos donos do tempo, os que dividíamos o tempo em horas para poder conta-los e dominá-los. Mas Studen significa também "horário escolar" ou "horas de aula". Porque, para sermos o que somos, para dominar o tempo e conta-lo, para saber o que são as coisas, para poder manipulá-las e submetê-las à nossa vontade, tivemos que recorrer às horas de aula, aos espaços e tempos que o mundo interpretado e administrado dispôs para nos converter no que somos e para nos fazer habitantes seguros e assegurados do primeiro ser. E precisamente por isso, por essas horas de aula que temos e que nos têm, não podemos saber. (LARROSA, 2016, p.108).

Em nossa época, podemos nos descrever como lógicas voltadas somente ao presente e, quando se age dessa maneira se atende só ao urgente, apenas ao que é prioritário, ou seja, tudo deve ser resolvido no imediato, numa aceleração que, segundo autor, "[...] tende a anular qualquer pensamento ou reflexão. Vive-se de forma tão celebre e agitada que o futuro pode esfumar-se nas tarefas do dia-a-dia".

O tempo presente está repleto de sinais de descontinuidade, são sinais paradoxais; por lado, exprime-se a satisfação com a vida, a plenitude de felicidade, por outro, encontra-se a crise e a inexorável deterioração que ela acarreta, que levanta novas dúvidas sobre a matéria de que é construído o presente! (DUQUE, 2014, p. 158).

Na análise de Duque (2012), o mundo moderno, no seu todo, é uma teia acelerada de processos, sendo o movimento o que define a sua matriz genética, cuja aceleração descreve o seu modo de operar. A velocidade é a nossa linguagem cotidiana do próprio estado de mudança social que, por natureza, é tão acelerado que inquieta e desassossega.

Mesmo com essas considerações, para Duque (2012), a velocidade é subjetiva, visto que o que fazemos é passar de uma atividade a outra com maior frequência, sem uma medida universal de aceleração, ou seja, sempre um conceito relativo.

A ampliação do espaço e aceleração do tempo são duas características fundamentais do mundo atual. O espaço amplia-se enquanto o tempo se acelera; o tempo tende a aniquilar o espaço. E como tal, há aqui um risco. Dirá Beck (1986: 13) "somos testemunhas –sujeito e objeto- de uma ruptura dentro da modernidade, que se separa dos contornos da clássica sociedade industrial e cunha uma nova forma – e aqui assim chama (industrial) "sociedade de risco". Isto exige um equilíbrio difícil entre as oposições de continuidade e descontinuidade na modernidade, que se refletem na oposição de modernidade e sociedade industrial, sociedade industrial e sociedade de risco". (DUQUE, 2012, p. 123).

Para Maia (2016), a aceleração do tempo social tem produzido novos processos de subjetivação que expressam novos modos de querer, sentir, pensar, desejar que se diferenciam e se distanciam das formas tradicionais de experimentar e viver a relação com o tempo.

As transformações da sociedade e do mundo do trabalho, o acirramento da competição e dos riscos na sociedade capitalista são fatores responsáveis por uma compressão tempo-espaço ou de aceleração do tempo, fazendo com que o mundo se pareça menor (GUTIÉRREZ, 2008).

A autora destaca também o conceito de “culto à urgência”, dissertando que nos dias atuais, come-se mais rápido, viaja-se mais rápido, vive-se cada vez mais rápido, e o paradoxo fica por conta de reclamar da falta de tempo, que é prova de que a velocidade dos processos econômicos não cumpriu a promessa de que se poderia dedicar-se mais horas ao lazer e a atividades de cunho prazeroso.

Ao procurar sobre o tema da aceleração do tempo, deparamo-nos com o autor alemão, Rosa (2014). Ele define como características da contemporaneidade, um mundo regulado pelas agendas e pelos limites de tempo. Ressalta que a causa da aceleração é a nossa relação com o próximo, definida como mundo social. São nossas relações com o próximo que regem a nossa relação com o tempo, com o espaço, com a natureza e com a subjetividade humana.

Em uma entrevista de Rosa, dada em 2014, ao Diário de Pernambuco, esclarece que a aceleração pertence à modernidade. Há estágios diferentes de velocidade que a sociedade experimenta desde as revoluções política e digital. Porém, com o advento da internet e a abertura da "cortina de ferro", os países foram submetidos ao imediatismo produtivo. Desta maneira, não é fácil imaginar que a história da humanidade nos ensinou que corpo e mente devem se adaptar ao aumento da velocidade.

O autor reitera que, mesmo antes de nossos dias e inquietações, nos séculos XVIII e XIX, já se percebia a sensação de pressa como um elemento da sociedade. Já no Iluminismo, o tema foi abordado por Marx, Engels, Weber e Simmel. Porém, hoje a diferença é a forma negativa com que as pessoas do mundo moderno esperam que a sociedade se torne, pior para seus filhos e netos. O que antes era esperança de algo melhor, virou ameaça e sombra dessa velocidade que nunca esteve tão grande.

Rosa, em seu livro “Aceleração e Alienação”, publicado em 2005, deixa claro o seu questionamento que muito nos inquieta: “o que pode ser considerado uma vida plena e quais fatores em nossa vida nos impedem de considerá-la como tal?” Assim, sintetiza a resposta na reformulação do ditado popular: “diga-me como utilizas teu tempo e te direi quem és”.

Para Mattos (2008), a organização do tempo é a figura mais importante quando pensamos na alienação e dominação da sociedade capitalista, pois cada vez mais se percebe que se perde o sentido e o controle do tempo em sua vida no mercado mundial.

Rosa (2005 apud MAIA, 2016, p. 47) elabora três categorias para analisar a aceleração do tempo: “aceleração tecnológica, aceleração da mudança social e aceleração dos ritmos de vida”.

A aceleração tecnológica está dirigida aos processos técnicos, advindos da tecnologia, que produzem a inversão da relação espaço-tempo, na qual a quantidade de atividades que temos a fazer cresce mais rápido que o nosso tempo livre promovido pela tecnologia (ROSA, 2005 apud MAIA, 2016).

A aceleração da mudança social são as mudanças nas relações sociais, na linguagem, nos hábitos, nos valores e a inquietação em pensar nas experiências de vida e certos hábitos e se esses seriam válidos em outras épocas (ROSA, 2005 apud MAIA, 2016).

A aceleração do ritmo de vida, é sobre a sensação de falta de tempo, ou seja, é a compreensão de ações e experiências do cotidiano e a subjetividade da sensação do tempo, marcado pela fome temporal, como “uma sensação de ânsia ou necessidade de ter mais tempo e o desejo de produzir mais experiências por unidade de tempo” (MAIA, 2016, p. 48).

Essas esferas se retroalimentam, segundo Maia (2016). Por meio da tecnologia, intensifica-se a exploração econômica do trabalhador que leva mudanças nas relações sociais, resultando no abandono de modos de vidas consolidados, o que facilitam a exploração do trabalhador de outra maneira, que cria um círculo vicioso de aceleração.

Segundo Rosa (2014), há três fatores que impulsionam a aceleração: econômico, cultural e o círculo da aceleração. O econômico se refere ao tão falado ditado capitalista “tempo é dinheiro”. Desta forma, o tempo de circulação do capital e o de produção e a distribuição precisam se acelerar cada vez mais rápido. Além disso, a competição entre as empresas para produzir em menor espaço de tempo e lucrar mais é a lógica presente. Há um tempo para se estar no trabalho, e esse tempo tem que ser cada vez mais produtivo, disseminando esse pensamento, por exemplo, para o transporte, alimentação, entre outras atividades ou serviços do cotidiano do empregado.

A força cultural tem relação com o progresso material contínuo que deve ser usufruído na vida com o máximo de experiências possíveis. Maia (2016, p. 50) assevera sobre essa questão, colocando a religião também como relacionada com um desses fatores:

No plano pessoal, a aceleração no ritmo de vida aparece aos sujeitos como uma resposta à percepção de que não se está vivendo o suficiente, de que ele se encontra em déficit em relação às possibilidades de produzir novas experiências. Isso decorre de uma “promessa hedonística” que substituiu na modernidade a promessa religiosa da vida eterna, uma espécie de resposta moderna ao problema da finitude. Nesse sentido, uma vida é considerada boa quando nela se realizam mais coisas e se desenvolvem mais capacidades. A aspiração do homem passa a ser “aproveitar a vida” ao máximo, o que leva ao desejo de acelerar para poder viver mais, mas evidentemente essa expectativa leva inevitavelmente a um grande nível de frustração, pois a distância entre aquilo que se pode experienciar numa unidade de tempo e as oportunidades de novas experiências só aumenta.

Porém, também são apresentados outros elementos que freiam essa aceleração nos dias de hoje, a saber: os limites biológicos naturais (a gravidez, por exemplo, não se consegue diminuir o tempo de desenvolvimento do feto), limites geoculturais (resorts, comunidades religiosas, congestionamentos), desacelerações intencionais (apologias a preguiça, formas de viver fora dos grandes centros).

As mudanças na temporalidade sugerem que na primeira modernidade, a linearidade se apresentava de forma irreversível, com predição e controle. Na contemporaneidade, o tempo se fragmenta, transformando a ideia de predição na de risco. A profundidade das mudanças é vista de maneira diferente pelos autores, cada qual pensando de uma forma sobre as consequências do homem desse tempo.

### 3.3 As Consequências do homem desse tempo

Todos os autores que nos embasamos para tratar sobre o tempo destacam que o homem farto dessa sociedade, ou mesmo aquele que não consegue cumprir o ritmo que lhe é imposto, acaba adoecendo.

Duque (2012) evoca a ideia da cultura da urgência, discutindo que se paga um preço muito caro durante a vida. A sentimentalização da sociedade gera ritmos acelerados e uma dívida com o futuro. Com a relação ao tempo desregulado, temos uma dificuldade de projetar o futuro e absorver o presente, faltando a visão de onde se quer caminhar, o oco e o desejo de um sonho, situação que muitas vezes acarreta indivíduos frustrados.

Para Bauer, Panosso Neto, Trigo (2015), o relógio e sua precisão mecânica tornaram-se o símbolo das fábricas e marcaram gradativamente o descompasso entre os ritmos sociais e biológicos dos homens, tendo como reflexo a depressão e a ansiedade.

Ao ser questionado em uma entrevista, em 2014, sobre a depressão e a ansiedade serem doenças da modernidade, Rosa ressaltou acreditar que há razões individuais para as doenças, estas que já existiam em todos os tipos de sociedade, porém, o que muda é a forma de incidência. Assim, a partir dos dados crescentes que se apresentam, afirma que não há dúvidas de que esses transtornos são provenientes de um esgotamento físico e mental que aumentaram na nossa sociedade recente. Justificando que não vem da sensação de sobrecarga, mas sim de futilidade, as pessoas em nosso tempo amam trabalhar e trabalhar rápido para alcançar determinado objetivo, ou mesmo permanecerem onde estão. No entanto, muitas delas pensam que devem correr cada vez mais rápido e é isso que parece fazer com que adoçam mais.

Han (2015, p. 27) destaca que o homem consequente desse tipo de sociedade, que não consegue ser e possuir recursos raros, não consegue entrar nesse sistema, torna-se no homem que possui a doença do século: a depressão. Este homem depressivo é aquele que se sente fracassado por carregar o peso de ser ele mesmo. Esse peso vem da grande pressão do desempenho a todo custo, um “novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho”.

O homem depressivo é aquele que explora a si mesmo sem qualquer pudor, é a vítima e o agressor, encontra-se em guerra consigo, está num mundo em que o excesso de trabalho e desempenho se encontram numa autoexploração. Pensamos ter mais liberdade nessa sociedade, afinal somos empresários de nós mesmos, não temos mais instituições que nos controlam, porém ao contrário disso, a queda dessas instâncias que antes dominavam, fez apenas com que a “liberdade e coerção coincidam” (HAN, 2015, p. 30).

O depressivo é a expressão da sociedade que perdeu para ela mesma, na qual o maior ganho a ser celebrado é a sanidade mental, em uma sociedade que produz infartos psíquicos, um cansaço de fazer e do poder (HAN, 2015).

Nesse contexto de desempenho, de produtividade e suas consequências, podemos dizer que a subjetivação do tempo pós-moderno pode ser intitulada como uma sociedade do cansaço. Para Han (2015, p. 71), “o excesso da elevação do desempenho leva um infarto da alma”.

Esse cansaço contribui para a destruição de qualquer relação profunda que queiramos ter, qualquer proximidade ou elemento comum, pois é um cansaço solitário do eu que se deu ao máximo nas tarefas daquele momento. Outro tipo de cansaço que vale destacar é o cansaço que inspira, que habilita a sociedade para um fazer sereno, que faz desaparecer a eficiência e a aceleração que a sociedade exige, porém não nos é permitido descanso. O homem que permite esse tempo de descanso é aquele que não se preocupa com sua empresa, que não faz algo produtivo para ser um alguém melhor, um recurso raro na sociedade.

Quando vamos começar a entrevista com a professora Catarina, ela já nos alerta:  
- Olha, não tente me comparar com as outras professoras não. Tem umas que vivem para a sala de aula, vivem a escola. Eu não, eu me dou descanso, descanso entre aspas né, porque mãe não tem descanso. Mas de final de semana eu procuro fazer mais coisas com a minha família, cuidar um pouco deles, tentar ter um lazer. (DIÁRIO DE CAMPO).

Outro tempo de cansaço que Han (2015) destaca é o tempo intermediário, compreendido como aquele que no qual não há atividade de trabalho, mas somente um tempo lúdico, que é essência como tempo de cura. No entanto, essa não é a sociedade que inspira esse descanso, pois isso se contrapõe a lógica apresentada. O autor demarca que:

Aquela “sociedade pentecostal” que inspira ao não fazer se contrapõe à sociedade ativa. Ele a imagina “através do banco cansado”. É uma sociedade dos cansados em sentido específico. Se a “sociedade pentecostal” fosse sinônimo da sociedade futura, a sociedade por vir poderia chamar-se então sociedade do cansaço. (HAN, 2015, p. 78).

Assim, a sociedade atual, mesmo com tantas inovações tecnológicas, com tanto conhecimento e avanços acumulados, ainda peca por ser uma sociedade esgotada, física e mentalmente, não conseguindo sanar um dos instintos mais primitivos, e, por conseguinte, pode ser definida como sociedade do cansaço.

Além disso, para responder a uma sociedade que está cansada, o que falta é tempo. Tempo para descansar, afinal o descanso é algo que inspira e deve ser vivido de pleno gosto, não no sentido de se recarregar as energias para uma nova etapa do trabalho, mas pensando no

sentido real do verbo descansar, afinal é no estado contemplativo que podemos sair de nós mesmos e mergulhar nas coisas, para não fazê-las mecanicamente, mas para que elas tenham sentido e significado.

Desta maneira, ao pensar na sociedade consequente desta aceleração do tempo, propomo-nos a pensar numa contrapartida, haveria de ter uma sociedade diferente, mesmo com as características de nossa atual sociedade? Há como contrapor ao tempo acelerado?

### **3.4 Há como contrapor ao tempo acelerado?**

Segundo Duque (2012, p. 125), teremos que reaprender a viver com o tempo, criando novos significados e interpretações, ser o "veneno, na forma de remédio que procura curar corrida vertiginosa do progresso, mas que também a pode matar". Assim, as sociedades combinam a resistência: mudança com uma agitação superficial. O progresso se transformou numa utopia técnica informatizada, num movimento desordenado, numa agitação sem regras e numa dissipação de energia.

A verdade, segundo o autor, é que não temos tempo a perder, o que significa que o presente não dura muito, de uma construção que não dura para sempre. Assim, devemos construir uma sociedade nova, na qual a contagem do tempo seja diferente, numa expressão mais rica do tempo vivido. A introdução de um elemento diacrônico no sincrônico para devolver à vida o que lhe foi retirado e colocado como ideal, devolvendo o humano ao tempo, de forma que possamos reconhecer a bondade do tempo.

Bauer, Panosso Neto, Trigo (2015) apresentam um movimento que não conhecíamos até então, o Movimento *Slow*, como uma resposta a essa aceleração de que tanto falamos. É um movimento social que propõe uma crítica à lógica da eficiência e à mudança de comportamentos, ressignificando os valores dessa sociedade.

Na tradução, o Movimento Devagar representa um caminho para uma vida com mais qualidade, mostrando que existe outro caminho para "viver com mais qualidade neste contexto onde o turbo-capitalismo tem um custo humano muito alto" (NAIGEBORIN, 2012, p. 32). Este movimento não nega a velocidade, mas quer uma relação mais saudável com o tempo e os seus descompassos, que se resume na palavra equilíbrio.

Algumas referências desse Movimento *Slow* pode ser o *Slow Food*, que revoga a padronização alimentar, especialmente as comidas rápidas, incentivando o prazer da alimentação através dos produtos caseiros, feitos de maneira a respeitar o meio ambiente. Contrapondo, por exemplo, os irmãos McDonald, que instauraram nos EUA, os sanduíches em

Drive-in, dos quais se comiam no carro e assim havia uma rotatividade maior e uma aceleração do processo de produção, distribuição e consumo do produto.

Outro exemplo é o Movimento das cidades do bem viver, tendo como requisitos a conservação ambiental, a ocupação racional do espaço, o uso de tecnologias sustentáveis, o fortalecimento dos produtores locais e a valorização da cultura local (HONORÉ, 2002).

Todos os movimentos *Slow* tiveram origem na Itália, onde temos o criador do *Slow Food*, Carlo Petrini, que em entrevista no livro de Honoré (2002), explica de maneira mais clara possível o movimento que apresenta muitos exemplos como sexo devagar, aprendizagem devagar:

“Quem anda sempre devagar é burro – e não é em absoluto o que estamos procurando”, explica ele. “ser devagar significa controlar os ritmos de nossa vida. É você quem decide em que velocidade deve andar em determinado contexto. se hoje eu quiser andar depressa, vou depressa; se amanhã quiser andar devagar, vou devagar. Estamos lutando pelo direito de determinar nosso próprio andamento.” (HONORÉ, 2002, p. 28).

Segundo Carvalho (2013), precisamos educar de forma artesanal, o que significa que no lugar unificador do estado em torno da racionalização, da eficiência e da previsibilidade, precisaríamos de um trato pedagógico mais lento, singular, refinado, dedicado à cumplicidade, aberto aos imprevistos destinados às outras formas e aos outros ganhos subjetivos de tempo.

Necessário se faz pensar que estamos dentro de uma máquina, a máquina capitalística. Segundo Carvalho e Camargo (2015), pensando dessa maneira, toda máquina se articula em um encadeamento produtivo que permite certas possibilidades, às quais podem ser atualizadas, conforme a produção e a finalidade que o modo de produção, ou melhor a máquina nos agencia.

Pensamos nessa ideia, apoiados também nos estudos de Guattari (1987), que menciona que o sistema capitalista afeta todos os sistemas relacionais de organização dos espaços, do emprego do tempo, do ritmo do trabalho. Destaca também a capacidade da máquina capitalista que se difunde também no âmbito das microrrelações, em todos os estratos sociais possíveis, balizando nosso modo de ser e estar.

O capitalismo é mundial e integrado porque potencialmente colonizou o conjunto do planeta, porque atualmente vive em simbiose com os países que historicamente pareciam ter escapado dele (os países do bloco soviético, a China) e porque tende a fazer com que nenhuma atividade humana e nenhum setor de produção fique fora de seu controle (GUATTARI, 1987, p. 211).

Diante dessa lógica, incluímos a escola que é, para Carvalho e Camargo (2015, p. 113), o equipamento responsável por produzir as subjetividades e, por derivação, “estorna os mesmos indivíduos, hoje e nas próximas gerações, para os fluxos sociais de captura pertinentes à máquina capitalística”.

Correia (2006) identifica que na escola há algumas brincadeiras e jogos que perpetuam o sistema dominante, o capitalismo, como por exemplo os jogos de competição, que já encontramos na vida dos pequenos. Assim, os jogos cooperativos demonstram a modificação de atitudes, crenças e valores que geram conflitos com esse modo de produção.

Nesse sentido, “[...] é preciso fazer o aluno perceber nas estruturas cooperativas, encontradas e vividas nos Jogos cooperativos, uma relação contextualizada com seu trabalho, a sua atuação e a sua vida numa sociedade marcada pela competitividade” (CORREIA, 2006, p. 160). Quando os educadores usam esse tipo de jogos e brincadeiras com as crianças, servem como oposição à competição, à dominação, às desigualdades nas relações sociais e às injustiças pelas quais a sociedade é submetida.

Assim como não existe ganhador e perdedor nesse tipo de jogo, não existe a relação patrão-empregado, rico e pobre e nem essa verticalização que marca as nossas relações, nas quais poucos são os ganhadores e muitos os perdedores. Nessa perspectiva, combatemos não somente as práticas competitivas, mas toda uma cultura individualista que se funda na dinâmica da competição e da aceleração.

Agamben (2014) se atenta pelo fato da inversão da vida pelo jogo como uma consequência e mudança da condição de aceleração do tempo. Traz um trecho de Pinóquio que: “Em meio aos passatempos contínuos e divertimentos vários, as horas, os dias, as semanas, passavam num lampejo” (COLLIN, 2005 apud AGAMBEN, 2016, p. 83). Essa percepção acelerada não imobiliza o calendário, nem o relógio, mas podemos considerar como hipótese de que o rito da sala de aula fixa e estrutura o calendário; no entanto, o jogo, mesmo não sabendo ainda como e porque, altera-o e o destrói, acelera com o divertimento e desacelera a rotina.

Sabendo dessa discussão, torna-se urgente pensar em processos educativos que proporcionem essa singularização determinante de diferentes formas de operar, inclusive na lógica capitalista. Processos educativos estes, que fujam do processo de aceleração temporal que adocece, da competição que enlouquece, da falta de singularização que empalidece a todos, proporcionando a descoberta das grandezas do ínfimo do que realmente importa.

#### 4 “NINGUÉM TINHA ME PERGUNTADO SE EU SABIA!” - PENSANDO A CRIANÇA COM O AUXÍLIO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

No quintal, a gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta. Principalmente porque ninguém possuía bicicleta. A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:  
 O céu tem três letras,  
 O sol tem três letras,  
 O inseto é maior.  
 O que parecia despropósito  
 Para nós não era despropósito.  
 Porque o inseto tem seis letras, e o sol tem três, logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)  
 Meu irmão, que era estudado, falou: “Que lógica que nada, isso é um Sofisma.” A gente boio no sofisma.  
 Ele disse que sofisma é risco n’água. Entendemos tudo.  
 Depois Cipriano falou:  
 “Mais alto do que eu, só Deus e os passarinhos”  
 A dúvida era saber se Deus também avoava ou se Ele está em toda parte como a mãe ensinava.  
 Cipriano era um indiozinho quató que aparecia no quinta, nosso amigo. Ele obedecia à desordem.  
 Nisso apareceu meu avô.  
 Ele estava diferente e até jovial.  
 Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.  
 A gente ficou admirado naquela troca.  
 Mas não chegamos a ver as andorinhas.  
 Outro dia, a gente destampamos a cabeça de Cipriano.  
 Lá dentro só tinha arvore, arvore, arvore.  
 Nenhuma ideia sequer.  
 Falaram que ele tinha predominâncias vegetais do que platônicas.  
 Isso era. (Poema brincadeiras, Manoel de Barros).

Manoel de Barros é um poeta que representa de forma ímpar a infância. Nesse sentido, para abrir esse capítulo que fala justamente sobre a infância, decidimos começar com um poema desse autor que nos faz refletir a lógica infantil que muitas vezes reverbera a lógica adulta. Iremos adentrar à corrente teórica denominada Sociologia da Infância, pano de fundo de nossa pesquisa.

Muitas vezes usamos a lógica adulta, ou porque não falar de lentes de adultês, fazendo com que as lógicas infantis pareçam como despropósitos para nós. Como prefácio desse capítulo também destacamos um trecho do diário de campo que fala sobre uma situação que aconteceu com Andrei:

A Professora reclama de Andrei para mim e para as outras professoras, porque ele não sabe pegar no lápis – Ele coloca o lápis entre os dedos indicador e médio- Então eu percebi que ele trocava de posição quando a professora olhava para ele, ao pintar, cheguei perto dele e perguntei:  
 - Você troca de posição com o lápis para pintar. Você não sabe pegar no lápis assim?- Mostrei o jeito convencional de se pegar um lápis para pintar. Andrei me responde passivamente e com o olhar no desenho.

- Eu sei pegar desse jeito, é o jeito que a professora manda, mas pego desse – mostra o seu jeito - porque aí eu não sujo a parte de baixo da minha mão com as cores.
- Ah então você sabe! A prô achava que você não sabia pegar no lápis do jeito “certo” - eu disse.
- Eu sei, só acho melhor do meu. Ninguém tinha me perguntado se eu sabia. (DIÁRIO DE CAMPO).

Esse diálogo revela que o ouvir a criança e os seus possíveis “despropósitos” são um dos aspectos importantes na corrente teórica que abordaremos nesse capítulo, afinal elas são as fontes para o entendimento da infância.

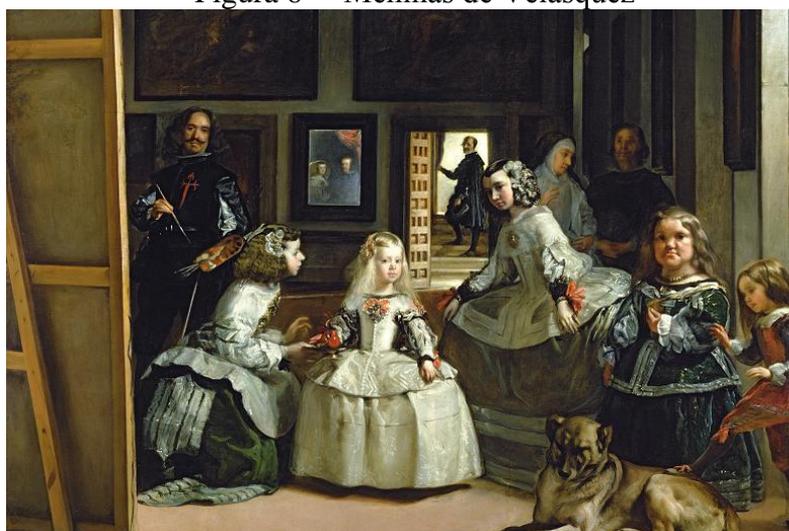
#### **4.1 Um breve histórico sobre a infância ao longo dos anos**

Um dos expoentes dos estudos da Sociologia da Infância é o professor Manoel Jacinto Sarmiento que, em seu texto: “As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, faz uma análise histórica das concepções de infância que se perpetuaram, a começar da Idade Média, relatando que a ideia de infância é uma ideia moderna. Sempre existiram crianças, mas não infância que conhecemos. Antes, as crianças eram apenas seres biológicos, sem um estatuto social, participavam do universo feminino, como um “apêndice do gineceu” (SARMENTO, 2003, p. 3). Ao pensar como as mulheres eram tratadas nessa época, fica fácil imaginar que a criança, como parte, um apêndice da mulher, não tinha espaço dentro dessa sociedade.

Desse modo, quando tinham idade para guerra e para o trabalho, eram encaminhadas para a vida adulta. Não existia uma classificação etária, dividindo o grupo em infância ou juventude. Quando já demonstravam forças para ingressar no trabalho, eram levadas ao mundo adulto. Essa condição social é retratada por meio das iconografias de Ariés (2011), apresentadas, por exemplo, em: “As meninas de Velasquez”, um famoso quadro no qual aparecem as meninas, crianças, vestidas iguais adultos, como adultos em miniatura. Este autor ganha relevância também, ao afirmar que a infância é uma construção social e não uma realidade natural. Nesta época não havia o sentimento de infância.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (ARIES, 2011, p. 156).

Figura 6 - “Meninas de Velasquez”



Fonte: website “The guardian”<sup>3</sup>.

Segundo Ariés (2011), na maior parte da história, as crianças com mais de sete anos eram tratadas como pequenos adultos, fazendo os mesmos trabalhos, compartilhando os mesmos espaços da casa e ingressando na vida sexual com idade inferior aos das garotas e garotos de hoje. Não havia limite do que podiam fazer, uma clara divisão, era inexistente. Nos Estados Unidos, por exemplo, a idade exigida para o consento sexual ficava abaixo dos dez anos até o fim do século XIX.

Antes do século XVI, a consciência social não admitia a existência autônoma da infância, como categoria social. De acordo com Nascimento, Brancher, Oliveira (2008), naquela época, passado o período de dependência física da mãe, esses indivíduos eram incorporados plenamente ao mundo dos adultos, porém não se acreditava que as crianças pudessem ter personalidade como as pessoas adultas. Elas eram consideradas seres anônimos, seres destituídos de alma, que, prematuramente, misturados entre os adultos, tornavam-se aprendizes no universo de produção dos mais velhos. Eram como que receptáculos passivos de conhecimento, tábulas rasas que deveriam ser preenchidas pelo universo adulto.

Como afirma Corrêa (2006), é só a partir do século XIX que as crianças camponesas e das classes populares passam a adquirir traços característicos. Desta forma, passou-se a perceber a criança como um ser diferente do adulto; como um ser dotado de características próprias e singulares, passando a ser vista como um ser gracioso, ingênuo e até mesmo divertido, surgindo o primeiro sentimento em relação à infância, a “paparicação”.

<sup>3</sup> Referência: The Guardian. Disponível em: <<<https://www.theguardian.com/artanddesign/2013/oct/02/velazquez-las-meninas-pradio-museu-madrid>>> Acesso em: 10 de nov. 2017.

Os educadores e moralistas da época que as viam apenas como sujeitos incompletos e que precisavam se preparar para a vida social, começaram a se preocupar com o lugar para ensiná-las, um universo próprio para suas respectivas idades, dando aparecimento ao segundo sentimento em relação aos pequenos, sentimento esse que se atrela a escola e ao saber institucional, chamado de “moralização”, preocupado com a formação do homem, pautado por objetivos de disciplina e racionalidade.

O primeiro sentimento surgiu no ambiente familiar e o segundo sentimento entre os moralistas e os educadores (CORRÊA, 2006), lembrando que as crianças eram vistas apenas como seres biológicos, que necessitavam de cuidados e de serem rigidamente ensinadas a fim de se tornarem adultas, seres socialmente aceitos. Tida como ser irracional, a primeira preocupação com a infância se ligou à difusão da cultura existente e à sua disciplina.

Então, em 1789, com a Revolução Francesa, modificou-se a função do Estado que começou a assistir e a ter responsabilidade sobre a infância. Os governantes começaram a se preocupar com o bem-estar e decididamente com a educação dos pequenos. A família passa a se preocupar mais com elas, na prestação de cuidados, de proteção e estímulos ao seu desenvolvimento. Por conta da mobilidade que o capitalismo sugere, há então um crescente investimento na formação destas, pois tinham que estar razoavelmente aptas também a desenvolver os trabalhos que agora não eram mais apenas os braçais.

Há a divisão clara de tarefas entre homens e mulheres, sendo os homens responsáveis pelo espaço público, ou seja, pelo sustento das famílias, e as mulheres, pelo espaço privado, responsáveis pela casa e pela educação dos filhos. Também surge a estruturação das famílias nucleadas.

Durkheim (1984) foi um dos primeiros a “tecer os fios da infância aos fios da escola”, a fim de disciplinar e moralizar a criança. Segundo o autor:

[...] além de questionadora, ela [a criança] passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquieta-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou (...) sob a influência da circunstância mais tênue. (DURKHEIM, 1984, p. 110).

Concomitantemente, aparecem duas principais correntes que darão diferentes concepções ao ser criança: a concepção Rousseauniana, que apresenta a criança como anjo, com semblante angelical, que deve ser valorizada, inocente e bela, e a concepção Montagneana, que enxerga a criança como demônio, caprichosa e rebelde. Assim, por muito tempo, a criança foi vinculada a essas concepções que trouxeram o plano de fundo para o

trabalho pedagógico, afinal como a criança deve ser educada se a entendo como um anjo? E uma criança que é considerada rebelde, demônio?

Sendo assim, podemos dizer que a institucionalização moderna da infância, deu-se com a criação da escola, com a demarcação do núcleo familiar, com o cuidado mais assíduo com os filhos, com a produção de disciplinas e com a promoção da administração simbólica da infância, culminando na convenção dos direitos das crianças e estabelecendo marcos regulatórios para a infância.

Quando nos referimos à administração simbólica da infância, estamos remetendo-nos às normas, atitudes, procedimentos que condicionam a vida das crianças em sociedade, o que se espera dela, onde deve ir, o que é proibido, o que é promovido e a sua participação na vida coletiva, bem como o que colaborou para uma infância global, na qual destacamos o esforço “normalizador e homogeneizador” (SARMENTO, 2003, p. 6). No entanto, devemos destacar que as desigualdades, sejam elas de gênero, etnia, local de nascimento, subgrupo etário, fazem com que dentro dessa infância global haja várias infâncias.

O que se tem assim é um marco do que é o ofício da criança, que está ligada às atividades escolares, mas também se são todas as outras atividades que a criança realiza, sendo inerentes ao desempenho ativo dos papéis sociais que lhes são atribuídos.

É preciso que saibamos que as crianças possuem ofícios e que o lugar de excelência onde ela o exerce é a escola. Neste, encontra-se com pares para socialização, expressando-se ofício do aluno. O ofício do aluno é definido por Marchi (2010) como a aprendizagem das regras do jogo escolar. Baseados nas ideias de Sarmento (2002), a autora nos ajuda a entender que a aprendizagem das regras do jogo escolar pode ser muito penosa, pois a criança é introduzida sem o mínimo cuidado e exigida como “bom aluno”, tendo que fazer com louvor e sucesso, algo cujo motivo não compreende e não é de sua escolha, contudo, lhe é atribuído socialmente.

Com a abertura dos mercados, a emergência da crise ambiental, a subida das taxas de desemprego e os avanços tecnológicos, Sarmento (2002) considera que estamos vivendo a reinstitucionalização na segunda modernidade. O lugar da criança já não é mais o de outrora, pois houve a reentrada da infância na economia, seja no incremento do trabalho infantil, seja na publicidade e no consumo. Hoje, há uma crescente produção de artefatos para elas, muitas vezes como sendo um público exigente no que se refere ao oferecimento de produtos para a compra.

A escola, como instância de socialização para a coesão social, tem agora que conviver com a escola de massas, que se faz heterogênea e multicultural, o que radicaliza o choque

cultural da origem dos alunos. Segundo Sarmiento (2003, p. 8), “Essa radicalização exprime-se na “turbulência” dos contextos organizacionais de ação educativa e em índices de insucesso escolar e de disrupção comportamental”.

Com a globalização da infância, aparentemente poderíamos falar de uma infância global. Para Hall (2006), a globalização se refere aos processos que atravessam as fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades, originando em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado. Para o autor, a moldagem e remoldagem de relações espaço-tempo de diferentes sistemas de representações revelam efeitos profundos sobre a forma de nossas identidades. Desta forma, as identidades nacionais estão se afrouxando e há um reforçamento de outros laços e lealdades culturais.

Segundo Hall (2006, p. 74), “os fluxos culturais entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas”, como consumidores dos mesmos bens, clientes dos mesmos serviços e públicos das mesmas mensagens”. Talvez não haja o povoamento de campos identitários, mas sim campos de multiplicidade.

Porém, há que se ter claro, como nos apresenta Hall (2006), que há pontos de crítica a essa “homogeneização cultural”, visto que há a questão também de saber quem é mais afetado por ela, uma vez que, no capitalismo, esse fluxo é desequilibrado e que continua a existir relações de desigualdade entre o “ocidente” e o “resto”, parecendo afetar o mundo inteiro, como um fenômeno ocidental.

Quando tratamos a globalização e as culturas infantis, segundo Muller (2006), com essa globalização, vai se rompendo a ideia da infância inocente, no sentido que as crianças estão cada vez mais presentes nas culturas dos adultos, com acesso à televisão e muitas vezes aos mesmos programas, o que faz com que o tempo da inocência, reconhecida a infância e a sua dependência plena dos adultos seja abalada.

Nos estudos de Buckingham (2006), as crianças estão sendo aceleradas pela escola, pelos meios de comunicação e pelos próprios pais. Todas essas instâncias querem uma criança produtiva ou ter os conhecimentos que os pais não tiveram, ir bem nas avaliações da escola, ou mesmo os meios que refletem o atual sistema.

Um autor citado por Buckingham (2006), Postman (1983) apresenta a tese de morte da infância, por causa da imprensa e da tecnologia. Para esse autor, a imprensa criou uma outra noção de individualidade, exigindo a alfabetização, a invenção da escola, cultivando a quietude, imobilidade e regulação das funções corporais. A televisão passou a ser um meio de exposição total, e os mistérios da vida adulta não estão mais escondidos da criança. A

televisão, para ele, acaba com a vergonha, que é uma das qualidades e pré-requisitos da existência da infância.

As imagens da infância, como criança anjo ou criança demônio são suas imagens estereotipadas e são meios para os adultos lidarem com seus conflitos não resolvidos sobre esse período vivido anteriormente. Essas imagens e textos, sentimentos de nostalgia, prazer, desejo, compaixão, revelam-nos muito mais dos adultos de hoje do que sobre as crianças.

Assim, entendemos que as crianças de hoje, até mesmo por causa da tecnologia e da época, são diferentes das crianças de outros tempos, mas pela alteridade, apresentam suas características próprias, suas maneiras de entender o mundo e seus modos próprios de inserção nele.

## **4.2 Sociologia da Infância**

Segundo Sarmiento (2003), as nossas concepções foram construções históricas sobre a infância, baseadas sempre em uma perspectiva adultocêntrica, ocultando a realidade cultural das crianças. Diante disso, fizeram-se necessárias outras áreas para dar suporte, rompendo com esse modelo epistemológico sobre a infância constituída até aquele momento.

Pelo papel marginalizado que ocupava na sociedade, a criança não tinha espaço nos estudos e pesquisas da época. Porém, o surgimento desse sentimento sobre a infância provocou o aparecimento de diversas áreas preocupadas com o seu desenvolvimento, como a pediatria, a psicologia e a pedagogia, sempre preocupadas com o “vir a ser” adultos, com o que a criança se tornaria.

Depois dessas áreas, houve uma vertente sociológica que voltou o seu olhar para a criança de forma diferenciada, que passou a não conceber mais a criança como de forma prospectiva, ou seja, olhando o adulto que ela se tornaria, mas sim o ser social que ela era.

Gomes (2008) destaca o nascimento de pesquisas sobre a infância em suas dimensões natural e social, que vai além da necessidade de proteção, educação e cuidado. A instabilidade e a ideia de fase incompleta apresentadas pelas crianças criam as possibilidades de cursar os mais diversos caminhos, adaptando-se às novas dinâmicas sociais da vida cotidiana, produzindo, reproduzindo, elaborando e transformando as suas rotinas, transformando a estrutura social, quer indireta quer diretamente.

Todos os indivíduos independentemente de idade, etnia, sexo ou raça – têm fundamental importância para que o particular e o genérico possam configurar a vida cotidiana. Portanto, todas as gerações envolvidas nos processos cultural, histórico e social têm imenso valor. Ademais, cada fase da vida tem suas especificidades, suas

características e sua atuação. E é nesse sentido que a infância é uma das categorias essenciais que compõem o cotidiano e as gerações. A infância transforma a história, pois ela é nascimento, é brincadeira, é jogo e é transitoriedade. Sem a infância a vida cotidiana estagnar-se-ia apenas diante do rito, da sincronia e do visível. (GOMES, 2008, p.179).

A Sociologia tem por interesse os grupos subordinados, o que chamou a atenção para a infância que era uma área marginalizada, sem muitos estudos, iniciando assim uma nova vertente, a Sociologia da Infância, campo que ainda encontra-se em ascensão.

Muller e Nascimento (2014), em seu Dossiê sobre os estudos da infância, destacam que a Sociologia da Infância emerge com trabalhos na década de 1980, indo contra os paradigmas que associam a infância a apenas um período de imaturidade biológica.

Embora muito recente em termos de produção e de constituição enquanto área de estudos e pesquisas, destacam-se, na França e na Inglaterra, os estudos de Sirota (2001) e Montandon (2001), respectivamente. Para a primeira autora a Sociologia da infância

deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator (SIROTA, 2001, p. 09).

Montandon (2001) parte da perspectiva da infância como uma construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos. A autora apresenta, em seus estudos, uma ruptura com as abordagens clássicas da socialização infantil e adota a concepção das crianças como atores sociais.

A referida pesquisadora deteve-se com afinco, em sua obra, na verificação das instituições (escolas e instituições sociais em geral) e o papel social de cada uma, buscando conhecer a influência delas sobre as crianças. Parte da premissa de que é preciso uma tomada de consciência pelo interesse por uma Sociologia da Infância, através de pesquisas que deem voz às crianças.

A Sociologia da Infância assume, de acordo com Sarmiento (2013, p. 20), um papel determinante nos novos estudos da infância, pois “sinaliza o (s) lugar (es) social (is) da criança e enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemônico durante décadas”.

Sarmiento, em uma entrevista dada a Delgado e Muller (2006), reitera que o lugar da infância é de mudança. E a criança é vista pela sua negatividade: ela não trabalha, não vota, não possui renda, não pode ser eleita, não é punida pelos seus crimes. O que fez com que esse

grupo não tivesse um olhar direcionado nas pesquisas, porém elas são também as mais afetadas em alguns casos, por exemplo, por algumas doenças como a AIDS, pela insegurança, pela violência e pelas mudanças climáticas.

É dito ainda, segundo Delgado e Muller (2006), que a criança tem lugar na intersecção entre o acesso às culturas adultas, a elas próprias e às culturas infantis reafirmadas pela socialização horizontal das próprias crianças, com seus combinados, sua linguagem, códigos e propósitos. É um entre-lugar à medida que é uma infância contaminada pela introdução precoce à vida adulta e à cultura adulta.

A Sociologia da Infância surgiu para entender que não há apenas uma infância, mas várias, porque a criança é caracterizada e reconhecida em sua singularidade, tendo várias formas de ser criança. As infâncias são diferentes conforme a religião, a etnia, a sociedade em que a criança se insere, suas condições econômicas, dentre outros fatores, mostrando que elas têm diferentes modos de viver a sua infância.

Muda-se também o olhar para a criança dentro da pesquisa, uma vez que na Sociologia da Infância há uma indicação para que não se façam mais pesquisas sobre crianças, mas com crianças, nas quais elas se portam como sujeitos do estudo, com voz ativa, contribuindo de forma efetiva, devidamente valorizados em suas falas, ações e gestos.

Achamos importante explicar com uma linguagem simples o que se trataria a pesquisa, e o porquê de estar lá com elas. Assim, não só os responsáveis assinaram o consentimento, mas as crianças também, à medida que entendiam nossos objetivos e davam resposta afirmativa a nossa presença entre elas. (DIÁRIO DE CAMPO).

Assim, cabe destacar que utilizamos esta questão de valorizar as vozes das crianças, afim de vencer práticas adultocêntricas que vem imperando na prática dialógica e reflexiva, entendendo-as como sujeitos, bem como tentando dar visibilidade a elas perante a comunidade científica e à sociedade como um todo, mostrando que há aspectos em que elas são singulares, sendo capazes de nos mostrarem quais sejam estes aspectos.

Gallo (2010) nos lembra da etimologia da palavra infância, que vem da palavra francesa *infans*, aquele que não tem voz, que não possui palavra. Afirma que muitas teorias que já tivemos contato não ouvem de fato as crianças, mas ouvem os adultos que falam por elas.

A relação entre adultos e crianças também é analisada e problematizada por esta teoria. Entender a criança como ator social não desvaloriza ou deixa de legitimar a importância do adulto na relação educativa, apenas evidencia o papel da criança como aquele

que ressignifica os saberes, até porque antigamente era negado a ela o lugar e o reconhecimento social.

Esta vertente sociológica defende que a criança é sujeito ativo de uma categoria social heterogênea do tipo geracional. É uma concepção contrária ao conceito de simples reprodução do mundo adulto e considera que as crianças realizam a reprodução interpretativa, apreendendo o mundo social como o encontram e transformando-o aos seus modos (CORSARO, 2011).

O termo reprodução interpretativa é usado por Corsaro (2011, p. 53) para definir que “[...] as crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância de uma forma direta, mas se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. A reprodução interpretativa faz com que a criança participe da sociedade e contribua para a transformação e propagação de sua cultura, modificando o que estava posta.

As crianças estão brincando de casinha em um momento que a professora Roberta lhes proporcionou no final da aula. Elas então me chamam para brincar junto e uma diz que eu serei a mãe, em posse dessa função, vou logo dizendo:

- Joaquina, vai fazer lição!

Joaquina me olha e diz:

-Não, aqui a mãe só faz comidinha, não manda a gente fazer lição, nem nada assim. Por isso faz um bolo e suco pra gente comer. (DIÁRIO DE CAMPO).

Observamos, por esse trecho do diário de campo, que as crianças não reproduzem o que tem em casa, ou algo assim, mas criam outras situações a partir dos significados que querem dar à brincadeira.

Outro conceito importante é o de culturas de pares que, segundo Corsaro (2011), é um conjunto de normas e rotinas produzidas e compartilhadas pelas crianças na interação com seus pares. Essas culturas são públicas e construídas coletivamente, estando relacionadas às culturas mais amplas.

Andrade (2010) aponta que a infância é uma construção elaborada para e pelas crianças, determinada socialmente; é contextualizada segundo tempo, local e cultura diferentes. Por isso dizemos que não há uma infância universal e um modo natural de ser criança, mas várias infâncias. As crianças são atores sociais participantes da construção de sua vida e da sociedade, contribuindo e construindo conhecimento experimental, com voz própria e sendo ouvidas e consideradas com seriedade para melhor entendermos as infâncias.

É fundamental também entendermos que o relacionamento entre criança e adulto envolve exercícios de amor e poder, o qual requer uma flexibilidade maior, pela resistência das crianças a esse poder exercido pelo adulto.

Nos estudos do Brasil, segundo Muller e Nascimento (2014), podemos encontrar alguns pontos-chaves para a consolidação da Sociologia da Infância, a saber: *A infância como construção social*, visa entender que todo os seres humanos são socialmente incompletos, independente da faixa etária que se encontram. Quando assumimos que somos todos seres em formação, as oposições biológicas e sociais se enfraquecem. Desta maneira, a infância não deveria ser vista como um fenômeno unitário e incompleta, mas como um conjunto de construções e relações.

O outro ponto-chave é *o reconhecimento da agência das crianças*, sendo elas os atores sociais com desejos, apegos e que fazem parte das relações dentro da família. Mais que isso, nos estudos elas precisam ser consideradas agentes, como um ator social.

E o último ponto se refere à *atenção a suas vozes*, que se faz imperativo ouvir as crianças, que consiste não só em ouvir as vozes, mas observar os gestos, as atitudes, significa, antes de tudo, estar presente no presente, no olhar. Segundo Pinto e Sarmiento (1997, p. 25):

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Muller (2006) ressalta a emergência de um novo paradigma da infância com três características principais: Variedade de infância ao invés de um único fenômeno universal, as relações sociais das crianças e de suas culturas devem ser estudadas em seu próprio direito, e as crianças devem ser vistas como ativas nas construções de suas próprias vidas sociais e daqueles que estão ao seu redor.

É interessante destacar que a autora menciona que, enquanto as grandes corporações e a escola veem a infância como homogênea e como uma categoria singular, vivida de uma maneira única pelas crianças, os estudos mais recentes da infância têm focado na criança e nos seus universos, ressaltando seus modos de vida, suas manifestações culturais e seus universos.

Salientamos que esta vertente sociológica se confronta hoje com a análise da subjetivação da criança e da construção de sua autonomia (SARMENTO, 2013). Essas análises se articulam com os efeitos da globalização e do individualismo institucionalizado na globalização. A subjetivação se refere ao entendimento da criança como ator social e sujeito

de sua cultura, e a autonomia se refere à possibilidade de a criança agir efetivamente e ter um poder no quadro das relações sociais. As culturas infantis são interativas, que devem se comunicar para além do que os separa, estar com o outro, partilhar experiências e saberes, que são condições de afirmação das crianças como sujeitos.

Em Delgado e Muller (2006), Sarmiento reitera que a Sociologia da Infância chama a atenção para a criança que vive em cada aluno e assim deve-se analisar os efeitos geracionais das nossas políticas públicas, não anulando as ideias centradas no processo de aprendizagem, de formação de professores, nos processos de ensino, mas anunciando novos sentidos para a ação educativa. Assim, são pontos de investigação da Sociologia da Infância: as formas populares de educação, as relações intergeracionais, a participação das crianças, as culturas infantis, os efeitos geracionais do sistema educativo brasileiro. No entanto, esse processo investigativo só será emancipador se estiver veiculado a ampliação dos direitos das crianças.

Partindo do pensamento central da Sociologia da Infância, Spréa e Garanhani (2014, p. 111) mostram a concepção de criança à deriva da cultura escolar.

Lembra-se de que a forma como as crianças elaboram o conhecimento sobre si, as construções originais que realizam diante do ato de brincar e o sentido que dão às suas brincadeiras demonstram que, por detrás de um ser em formação, reside outro em plena condição de criar e agir. Esse sujeito em formação, foco central e justificativa maior da ação escolar, é necessariamente um sujeito idealizado, aquele que um dia chegará a ser alguém, uma imagem formativa que a educação projeta no futuro. Muito antes de esse dia chegar, outro ser se impõe como um sujeito real, que brinca e descobre na brincadeira uma ferramenta de ação sobre o mundo. Esse sujeito não aguarda o dia em que será alguém, pois ele já o é.

Nesse sentido, a Sociologia da infância foi conduzindo o olhar de inúmeras produções que começaram a ver a criança de uma forma diferente do que antigamente era vista. Destacamos então um dos estudos pioneiros nas produções sobre as culturas infantis, iniciado em 1944, por Florestan Fernandes, que cria o conceito de “cultura infantil”, ao analisar as trocinhas do bom retiro, abrindo o campo da Sociologia da Infância no Brasil.

### **4.3 Culturas da Infância**

Florestan Fernandes foi um dos mais importantes sociólogos brasileiros. Formado em Ciências Sociais, deixou uma obra ampla e variada, abrigando diversos temas no esforço de entender a sociedade brasileira. Alguns de seus principais escritos são: Fundamentos empíricos da explicação sociológica, Ensaio de Sociologia Geral Aplicada, A natureza sociológica. Uma obra que devemos destacar é “Folclore e mudança social na cidade de São

Paulo”, na qual apresentou-nos um pouco sobre as culturas das crianças de um bairro em São Paulo.

Para Fernandes (1961, p. 174), a formação das trocinhas (dos grupos) dependia da localização da vizinhança, que era uma coisa que facilitava, mas não era um motivo principal das reuniões das crianças. O conceito de cultura infantil, pode ser entendido para o autor como “constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos”.

O termo culturas, pluralizado, define da melhor forma as condições nas quais as culturas infantis são produzidas. Sarmiento (2002, p. 4) destaca que o conceito “significa que as formas e os conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de classe, gênero, e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil”.

Nessa nova concepção, segundo Barbosa (2014), as crianças passaram a ser vistas, não apenas como seres determinados pelas culturas adultas, escolares, mas também entendidas como agentes produtores de cultura. Desta forma, as crianças fundam suas culturas a partir de como participam dos mundos naturais e simbólicos. Para compreender as possibilidades das culturas da infância, deve-se considerar a vida cotidiana das crianças e a multiplicidade dos mundos sociais em que vivem.

Sarmiento (2003) entende que as culturas da infância são a interpretação da autonomia das crianças, sendo que estas vêm realizando processos de significação e modos de ação no mundo, diferentes dos adultos, que são específicos e genuínos. Segundo alguns estudos de Corsaro (2007), Muller (2006) e Prout (2000), as culturas infantis se radicam e se desenvolvem em modos específicos na comunicação intra e intergeracional.

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heterogênea e complexa) portuguesa mas contribuem activamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto das crianças construírem nas suas interações “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e cooperação, e que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra. (SARMENTO, 2003, p. 12).

Sarmiento (2003) reconhece haver traços distintos das culturas infantis, que podem ser vistos por meio de uma “gramática”, que não deve ser reduzida apenas a elementos

linguísticos, mas componentes de valores, normas, rituais que se caracterizam nas dimensões: semântica, sintaxe e morfologia.

A Semântica é que a construção de significados próprios, que como exemplo poderíamos usar as construções de seus tempos, nas quais a criança cria e recria seus tempos com facilidade, sendo que uma brincadeira começa e no outro dia recomeça do mesmo ponto, como se não houvesse a quebra do tempo (SARMENTO, 2003).

A Sintaxe, como na gramática da língua portuguesa, refere-se à relação e à disposição lógica das frases em um discurso. Assim, esse traço quer significar que os elementos de representação das crianças não obedecem a uma lógica adulta, e assim, por exemplo, na frase: “eu sou uma fada”, a imaginação e a realidade se misturam, o sentimento de ser e de não ser estão presentes na articulação desta frase (SARMENTO, 2003).

A Morfologia, que representa as especificidades das formas dos elementos das culturas infantis, pode ser entendida por um exemplo clássico: uma cadeira que pode não ser só uma cadeira, mas pode ser uma pista do carrinho de um menino (SARMENTO, 2003).

Além desses traços específicos, o autor apresenta quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a *Reiteração*, a *Interactividade*, a *Fantasia do real* e a *Ludicidade*.

Sobre a importância destes eixos para a condução de nosso pensamento e de nossa pesquisa e devido à *Reiteração* ser o nosso eixo balizador, é imprescindível explicar cada um deles, da maneira que Sarmento (2003) entende-os e como reinterpretemos.

A *Reiteração* é o tempo da criança, que é recursivo, capaz de ser reiniciado e reinvestido de novas possibilidades. É um tempo habituado à medida das rotinas e das necessidades de interações. É contínuo, onde é possível encontrar o nexo ao passado da brincadeira, que se repete; e o futuro da descoberta, que se incorpora novamente (SARMENTO, 2003).

A *Interactividade* é representada pela relação estabelecida pela criança com seus pares, que a permite se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia. Essa relação é necessária para um maior entendimento da realidade e faz parte do seu processo de crescimento e desenvolvimento integral (SARMENTO, 2013).

Visto que as crianças vivem em um mundo heterogêneo, com diferentes realidades e sendo afetadas por diversas socializações, como a família, a escola, a igreja, as mídias televisivas, entre outras, a interação entre seus pares é reconhecidamente um dos momentos presentes na escola em que mais enriquecem suas culturas, com aqueles que compartilham os mesmos anseios, medos e desejos.

Neste eixo, entra também as relações qualificadas com o adulto, como quando esse age como um mediador, tornando as relações com os outros e com os saberes mais significativas.

Figura 7 - Conversa



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Na imagem acima, há uma conversa entre três crianças: João, Marília e Raquel, na qual discutiam sobre o desenho de Marília (a loira). Raquel entra na conversa apenas para interceder pela amiga, que teve o desenho criticado por João. Mesmo apontando o lápis, um para o outro, é apenas um modo de interagir que ocorre muito dentro da sala de aula, quando um diz que o desenho do outro está feio, ou seja, não é a resposta esperada, logo vem a frase “Então você não é meu amigo”, ou seja, a resposta agradável, o fato de estar sempre pronto e emprestar material, são elementos que pautam a relação de amizade entre as crianças e faz parte das relações que estabelecem nas culturas de pares.

A *Fantasia do Real* é a linguagem imaginativa da criança, uma forma de inteligibilidade. Sarmiento (2003) considera não apropriado usar o termo “faz de conta”, pois segundo ele, quando a criança está brincando, ela vivencia verdadeiramente o que imagina, ou seja, os sentimentos e emoções são reais, por esse motivo adota o termo “Fantasia do real”.

É uma forma de inteligibilidade da criança, que permite uma outra interpretação do mundo, uma compreensão de diferentes fenômenos e das relações sociais que antes não podiam ser entendidos. É uma maneira privilegiada de contato com o mundo e a cultura, quando brinca, ela se apropria de modo ímpar da cultura através da fantasia do real.

Figura 8 - Olha o dinossauro



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Figura 9 - Foco olha o dinossauro



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Quando a professora Roberta colocava os brinquedos de montar no centro, para as crianças era muito proveitoso no quesito da fantasia, pois elas podiam criar tudo o que quisessem com aquelas pecinhas. Na imagem acima, Leandro, me diz: “Olha o dinossauro” e logo depois, mesmo o aparelho fotográfico não conseguindo capturar, o dinossauro veio em minha direção, através de Leandro, e quis me morder.

A *Ludicidade* é um traço fundamental das Culturas da Infância e o brincar é visto como atividade primordial para a criança, indispensável para o desenvolvimento, sendo uma atividade própria do homem e vivida com particular intensidade e seriedade na infância.

Figura 10 - Brincando



Fonte: Elaborada pela própria autora.

As crianças, com essas características únicas que percebem o mundo de maneiras distintas dos adultos, apresentam diferentes formas de comunicação e interação entre as pessoas e objetos, expressos por meio do brincar. Redin (2009, p. 123) explica que, por meio da “[...] brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos”. Sarmiento (2003, p.15) acrescenta que, diferentemente aos adultos, “[...] entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”.

Porém, a criança não nasce sabendo brincar, este tipo de atividade não é algo inerente ao ser humano, mas uma atividade repleta de significação social que necessita ser aprendida assim como tantas outras (BROUGÈRE, 1998).

Segundo Brougère (2004, p. 257):

A brincadeira é uma atividade que se distingue das outras, no sentido em que não deve ser considerada de modo literal. Nela se faz-de-conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado. Trata-se de uma atividade de segundo grau, que supõe uma distinção das formas comuns de

atividade. Portanto, a brincadeira deve ser diferenciada das atividades comuns (de primeiro grau) e nisso ela se aproxima do teatro, ficção e do humor, de outras atividades de segundo grau que integram tudo o que não se deve levar ao pé da letra.

Portanto, se a brincadeira é uma atividade social, a escola, enquanto importante espaço para socialização, torna-se imprescindível para o desenvolvimento de relações, trocas de experiências e formação de valores e sistemas simbólicos (SARMENTO, 2002). Assim, “a afirmação, frequentemente colhida nos inquéritos às crianças em idade escolar, de que elas gostam de ‘ir à escola’, mesmo quando não gostam de ‘ir às aulas’, testemunha o sentimento de pertença a um grupo de pares, e a uma cultura geracional” (SARMENTO, 2002, p. 276).

Sendo a brincadeira tão importante, Lima (2008) considera que os cursos de formação de professores não têm contemplado adequadamente a temática do jogo e da brincadeira, se comprometendo com essas atividades essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo. O professor exerce o papel de mediador entre a criança e sua cultura, inclusive a cultura lúdica, assim a sua intervenção é essencial para ampliação e diversificação dos conhecimentos dos educandos sobre esses conteúdos. Segundo o autor, é fundamental que se ofereça condições materiais, espaciais e temporais apropriadas e desafiadoras, possibilitando aos educandos um grande repertório de brincadeiras e aprendizado com diferentes elementos.

Esta carência de apropriação de conhecimentos sobre a brincadeira repercute em práticas equivocadas e distantes das crianças, como nos alerta Moreira (2014), tornando as instituições escolares espaços estranhos para as crianças e sem significado.

As culturas infantis se dão principalmente no convívio das crianças com os seus pares, sejam elas, colegas de sala, primos, irmãos, amigos, com os quais realizam atividades em comum. Nesses encontros, o que se destaca são as culturas lúdicas que, com repetições, sempre se diferenciam, pois mudam-se os pares, mudam-se os contextos, assim como sempre há criações do mundo imaginário pelo qual as crianças transitam, o mundo entre a fantasia do real (BARBOSA, 2014).

Para colaborar para a manutenção dessas culturas infantis, é necessário dar tempo e espaço para o desenvolvimento desses encontros, lembrando que “as crianças sempre foram responsáveis pela integração cultural das demais crianças e que crianças foram as companheiras privilegiadas das demais crianças” (BARBOSA, 2014, p. 665). Destaca-se também, os pensamentos narrativos construídos pelas crianças em pequenos grupos ou a sós, que fazem parte da experiência infantil, ao imaginar e partilhar significados.

Nesse quesito em fantasiar e partilhar num encontro, em um dia de observação, as crianças foram conduzidas ao ambiente externo da escola para uma atividade de pintura com

giz no chão. Observamos alguns meninos olhando para fora do alambrado, chamando a atenção, o que nos provocou a buscar informações.

-Meninos, o que estão fazendo? - Questionei.  
 - Vendo os Zumbis, Susana.- Disse Pedro.  
 - Zumbis?! – Perguntei.  
 -Sim, olha lá - Apontou mais a frente - bem ali, e ele pegou o irmão do Miguel ontem.  
 Miguel confirma a história, e as outras crianças vão contando as suas experiências, ou melhor, histórias pessoais com os zumbis daquela região. (DIÁRIO DE CAMPO).

Figura 11 - Olha os zumbis



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Figura 12 - Ali, Zumbis



Fonte: Elaborada pela própria autora.

A escola também faz parte dessas culturas, buscando produzir, muitas vezes, uma cultura globalizada, sendo que há alguns elementos organizadores dessa cultura escolar, os tempos e os espaços escolares, por exemplo. Alguns dos traços que reforçam como as crianças devem ser e são enquadradas na escola são: a distribuição pela idade e não pela capacidade; a organização do currículo e do horário, não são organizados para as crianças, mas pelos mercados; a relação de disciplina que há entre professor e aluno; as classificações dos alunos.

Desta forma, como Muller (2006) destaca, as vivências dentro da escola se caracterizam como trabalho e a sua não consideração como tal é “[...] homóloga do que acontece com as atividades domésticas, normalmente desempenhadas pelas mulheres” (MULLER, 2006, p. 563).

Por mais que a modernidade tenha afastado as tarefas de trabalho das crianças, elas consideram trabalho o que é realizado de cunho pedagógico dentro da sala de aula, o ofício da criança (as atividades que elas fazem) tem a sua intersecção com o ofício do aluno (atividades que as crianças fazem dentro da escola).

Muitas vezes, o trabalho dentro da sala é estafante para as crianças, sejam as atividades de cunho pedagógico, ou as atividades culturais que os pequenos têm que ensaiar para apresentar para os pais, mas veem como sem sentido para elas, configurando em um trabalho que devem realizar.

Observamos isso na escola, em diversos momentos, quando perguntamos, por exemplo, para Pedro, que era resistente, ao dizer que não dançaria no dia das mães.

Pedro estava sentado sozinho no canto da sala, enquanto os outros estavam ensaiando para a apresentação do dia das mães. Vou até ele e o questiono:  
- Porque você não vai dançar, Pedro? Não gosta?  
- Até gosto, mas leva muito tempo pra ensaiar, e aí eu fico cansado, só fica parando, e ensaia, e para e ensaia de novo, tem que ficar ensaiando, ensaiando, ensaiando.  
(DIÁRIO DE CAMPO).

As outras atividades realizadas de cunho pedagógico também são consideradas trabalho, afinal as crianças repetiam essa denominação por vezes durante nosso convívio com elas, quando por exemplo, a professora Roberta só os deixava brincar depois da atividade realizada. Em alguns momentos diziam que tinham que fazer os seus trabalhos primeiros e depois brincar. Isso revelava também quando as crianças nos perguntavam se já tínhamos feito nosso trabalho.

Spréa e Garanhani (2014) destacam que o cotidiano escolar é o lugar de dinamização das culturas da infância. Dentro do cotidiano escolar, as crianças são condicionadas por dois aspectos: construções das próprias crianças através das relações que estabelecem entre si, que são relações não autônomas, visto que dependem da relação com o mundo. O segundo aspecto fica por conta dos determinantes institucionais, das regras e do ambiente moral, instituídos no convívio da escola, o que revela a ação dos adultos na organização das crianças, os seus conteúdos e o que deve ou não fazer na instituição. A organização de sua vida, mesmo nesse processo de escolarização, vai orientar e modelar a constituição das culturas infantis.

Imperativo se faz destacar que Muller (2006) pensa as relações de resistência com esses aspectos das culturas, mostrando até que ponto as crianças conseguem resistir a esse mundo adulto imposto pela escola que as podam e as transformam. Argumenta que, mesmo quando as culturas adultas impõem regras, normas, rotinas, hierarquia, as crianças conseguem rompê-las e criar estilos e interações de resistência. “A resistência em ficar calado/a, sentado/a

eternamente obediente mostra que algumas crianças romperam com o pacto inicial: a aceitação ao que lhes era imposto de forma arbitrária” (p. 568).

O que impera na escola é a tentativa da organização, seja ela em qualquer espaço, tanto dentro da sala de aula, como fora. Um dos primeiros impactos nesse sentido, foi percebido quando, para sair da sala, para ir ao banheiro, que é uma das primeiras atividades que as crianças têm que fazer quando adentram ao ambiente escolar, é sempre avisado para que saiam com a cabeça baixa e as mãos para trás, para que não mexam com o colega da frente. Como a pesquisa é feita de afetações, reiteramos que a sensação de vê-las assim fez-nos lembrar de uma das maiores instituições de resistência, a prisão.

Figura 13 - Mãos para trás



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Consequentemente, aqueles que resistiam a essa organização eram então deixados à margem, ou seja, Anderson, que cutucou o amigo da frente durante a ida ao bebedouro e “apostou corrida com o colega”, teve de ficar quase um mês sem sair com seus colegas, sendo chamado só depois que todos os outros já tinham voltado.

Essas ideias de resistência apresentadas por Muller (2006) nos remete à brincadeira usada como resistência, fazendo-nos recordar e pensar, em um dia, na semana antes do dia das mães, cuja professora Catarina tinha saído por pouco tempo da sala, deixando as crianças sozinhas, realizando as tarefas de cunho pedagógico, pintando, conforme uma legenda dada a priori. Assim que saiu, as crianças começaram a sair das carteiras, ir conversar com as outras, enquanto outras brincavam em baixo das mesas. Mas para se organizarem, de maneira espontânea, Braian, o aluno ajudante do dia, ficou com a porta entreaberta para avisar os colegas quando a professora viesse. Quando ele a avistou, avisou aos colegas, parecendo que nada havia acontecido de anormal.

Figura 14 - Resistência: brincadeira I



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Figura 15 - Resistência: brincadeira II



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Era a única adulta ali na sala, mas a professora não tinha pedido para cuidar dos pequenos, e sim tinha deixado a responsabilidade para os mesmos. No entanto, meu instinto pedia para que eu fosse à frente e pedisse para que ficassem nos seus lugares, ou fizessem silêncio, sem dar bronca, ou parecer que era a “adulta chata” que estava cortando a forma de resistência deles, a brincadeira. Então, seguindo esse pensamento, fui à frente e perguntei porque eles não ficavam em silêncio só até a professora chegar, e Augusto me respondeu:

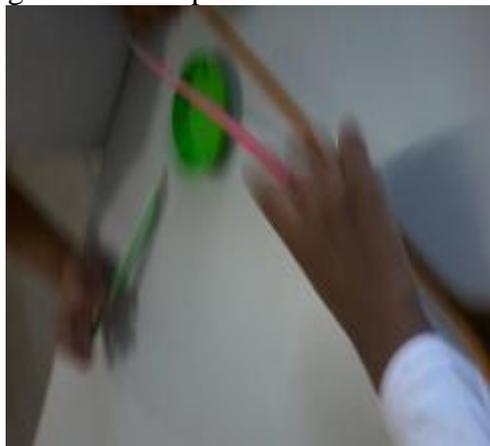
- Professora, a gente é criança e gosta de falar, andar e brincar. (DIÁRIO DE CAMPO).

A resposta de Augusto pareceu tão explicativa, que bastou. Afinal, eles tinham se organizado para que não levassem bronca (menino avisaria) e tinham também cuidado da brincadeira, para que nada pudesse impedir aquele modo clandestino de brincar e deixar que a sua cultura infantil aparecesse sem amarras e pudesse se fixar.

Devemos destacar também o brinquedo que aparece com frequência nas brincadeiras infantis. Agamben (2014) ressalta que a essência do brinquedo é que ele pode de modo singular ser captado na dimensão de um tempo “agora esse arquinho é um gira-gira” (DIÁRIO DE CAMPO). O brinquedo é aquilo que pertenceu a uma determinada função e em alguns instantes pode romper com a função prático-econômica ou à do sagrado e se transformar em outra. O autor, vai além e entende o brinquedo como materialização da historicidade, contida nos objetos que manipulamos de forma particular, singular. O valor e o significado dele é o seu “presentificar e tornar tangível um passado mãos ou menos remoto, o brinquedo desmembrando e distorcendo o passado ou miniaturizando o presente (...) presentifica e torna tangível a temporalidade humana em si” (p. 87).

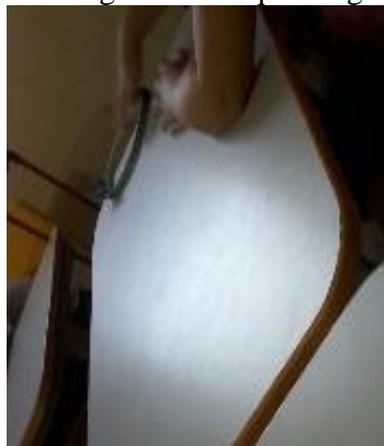
A resistência mais escolhida pelas crianças, de fato, que transformam tempo e espaço é a brincadeira, o brinquedo que foi matéria corriqueira durante as observações, lápis se transformando em aviões, tampinhas se transformando em novos brinquedos, arquinhos que se transformaram em gira-gira, entre outros exemplos.

Figura 16 - Tampinha voadora



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Figura 17- Arquinho gira-gira



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Nossos achados em relação à resistência, utilizando o brincar, está em consonância com Spréa e Garanhaní (2014, p.123), ao entenderem que “o modo como as crianças brincam é, portanto, uma experiência social construída na interdependência entre crianças e adultos”. Ambos são atores sociais nesse processo, sendo assim, essa resistência é imprescindível para a construção das culturas infantis.

As crianças têm noção de que são determinados tempo e espaço para que realizem atividades próprias da cultura escolar, que são, por vezes penosas, mas elas conseguem lidar com os momentos de trabalho, de brincadeira, de interação, de fantasia. Quando não conseguem lidar com esses tempo-espacos tão “quadrados” dos adultos, elas resistem. E para os professores, por mais bons que eles sejam, fica difícil pensar que podem controlar todas essas manifestações infantis.

#### **4.4 As manifestações das culturas infantis na escola através da ludicidade- documentos e sistema escolar**

A cultura lúdica é vista como algo imprescindível nas culturas infantis, haja vista que é nas brincadeiras que as crianças constroem laços, trabalham juntas, interagem, fantasiam e criam. Logo, ela deve ser vista como uma das atividades principais para a idade dos nossos pequenos sujeitos, na Educação Infantil, primeiro contato com a educação escolar.

Figura 18 - Pintura “Jogos infantis”



Fonte: Web site: Uol Brasil 500.<sup>4</sup>

Destacamos a importância dos jogos e das brincadeiras, com a pintura representativa de 1560, chamada “Jogos infantis”, de autoria de Pieter Bruegel, na qual indentificamos cerca de 250 (duzentos e cinquenta) adultos e crianças brincando de 84 (oitenta e quatro) jogos, dos quais alguns que são conhecidos até hoje, como “Cabra cega<sup>5</sup>” e “Maria cadeira<sup>6</sup>”.

Essa pintura também poderia retratar o episódio de Pinóquio, de Collodi (2005 apud AGAMBEN, 2014, p. 81), cujo boneco de madeira chega feliz ao “país dos brinquedos”, evidenciando a descrição muito similar à pintura retratada acima (FIGURA 18), quando falamos sobre jogos e a utopia infantil.

Este país não se parecia com nenhum outro país do mundo. A sua população era inteiramente composta de garotos. Os mais velhos tinham quatorze anos, os mais jovens pouco mais de oito. Nas estradas, uma alegria, uma bagunça, um alarido de endoidecer! Bandos de moleques por toda parte: uns no jogo de gude, outros jogando bola, atirando pedrinhas, sobre velocípedes, em cavalinhos de pau; outros ainda brincando de cabra-cega, de pique e, havia gente vestida de palhaço que engolia fogo; quem recitava, quem cantava, quem fazia piruetas, quem caminhava com as mãos no chão, de pernas pro ar, rodavam argolas, passeavam vestidos de general com o elmo folheado e o espadagão de papel machê; riam, urravam, chamavam, batiam palmas, assoviavam, imitavam o canto da galinha quando põe o ovo: resumindo, um tal pandemônio, uma tal algazarra baderna endiabrada que era preciso pôr algodão nos ouvidos para não ficar surdo. Em todas as praças viam-se teatrinhos de lona...

<sup>4</sup> Disponível em <<<http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brincar8.htm>>> Acesso em 24 de maio de 2016

<sup>5</sup> Cabra-cega: um dos participantes de olhos vendados procura, agarrar e adivinhar os outros. Aquele que for pego, passará a ficar com os olhos vendados. Atualmente é um jogo infantil, mas na Idade média foi um passatempo palaciano.

<sup>6</sup> Maria cadeira: Duas crianças traçam os braços para formar uma cadeira humana, usada para lançar um dos companheiros após o canto de um versinho: “onde vai Maria Cadeira?/Vai a casa do Capitão./ O Capitão não está em casa,/Joga Maria Cadeira no chão/ Joga Maria Cadeira no chão...”

Imaginemos essa utopia de brincadeiras, de divertimentos, em uma sala de aula? Quão incômodo isso não seria para o saber e para a moralidade do conhecimento?

A brincadeira para as crianças é uma atividade, um direito assegurado por vários documentos oficiais, a saber: Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e as Diretrizes Nacionais da Educação Básica.

Apresentaremos aqui um estudo sobre essas documentações, destacando as culturas infantis e as culturas lúdicas (brincadeiras), respaldando as práticas pelas crianças, mesmo na escola.

Na Declaração Universal dos Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959), em seu princípio 7, versa que “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. Colocando o brincar com os mesmos propósitos que a educação letrada, assim é de responsabilidade da sociedade e das autoridades fazer com que as crianças tenham oportunidades de brincar, perpetuando uma cultural infantil por meio da ludicidade.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), em seu capítulo VII, intitulado: “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, no seu artigo 227, destaca sobre os deveres da família, Estado e sociedade sobre a criança, garantindo-lhe o lazer e o acesso à cultura.

**Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASI, 1990) destaca, em seu Capítulo II, intitulado: “do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, no artigo 16, sobre os vários direitos à liberdade, inciso IV, os direitos de “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) revelam em seu conteúdo a seguinte diretriz da seção 1- Educação Infantil (etapa de nossos sujeitos de pesquisa), no seu artigo 22, parágrafo 2º:

Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

Assim, independentemente das diferentes condições, destacamos que as brincadeiras devem ser estimuladas pelos adultos, como uma atividade em destaque até mesmo para o ensino de outros conteúdos que lhes são necessários.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) também instrui sobre o brincar, em um capítulo todo, ressaltando que um dos princípios básicos para a educação de 0 a 6 anos é “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”.

E, por último, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) apresentam como proposta pedagógica para as instituições de Educação Infantil, a escolha de objetivos claros para o desenvolvimento infantil, garantindo o acesso e a apropriação de diferentes tipos de linguagens, bem como o direito à “proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (grifo nosso).

Apesar da questão dos direitos e dos documentos legais enfatizarem o brincar, Lima (2008) revela a pressa no processo escolar como um agravante da privação desse direito. Com a antecipação da escolarização, o que inclui o ensino precoce da leitura e da escrita, há menos tempo para a ludicidade, vista sem importância, sobrepujada em segundo plano.

Por volta do século XVIII, as práticas lúdicas eram compartilhadas entre os adultos e as crianças, o que promovia uma troca de cultura lúdica e experiência entre as partes. Porém, nos dias atuais, com a modernidade, há uma crença de que as brincadeiras são somente atividades para o lazer, como se este não tivesse a sua importância. É visto como atividade propriamente de criança, e como esta é o agente do “não” (não vota, não dirige, não responde pelos seus atos), o adulto que trabalha não pode perder tempo com “coisa de criança”.

Como destacam Barbosa e Ritcher (2015), o grande equívoco de se pensar sobre o currículo por áreas é que na Educação Infantil priorizamos os conteúdos. O que devemos, segundo as autoras, é pensar em seguir as crianças e não os planos, afinal “são as crianças em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendido e compartilhados no coletivo” (p. 194).

Destacamos que, em nossa pesquisa, em alguns momentos, observamos as professoras brincarem com as crianças, mas não por muito tempo, pois elas destacavam que precisavam de mais tempo para realizar as suas atividades rotineiras, seja de preenchimento de caderneta, seja de materiais para as próprias crianças usufruírem depois, bem como para outras atividades.

Então, acabavam sempre por deixar as crianças em uma brincadeira mais livre. Enfatizamos que durante a semana sempre havia momentos de brincadeiras na sala da professora Roberta. Essa interação das culturas infantis na brincadeira era feita de terça, quarta e sexta-feira, no final da aula, como já tinha sido previsto no começo do dia, quando a mesma colocava em um espaço prévio a rotina do dia. A maioria das brincadeiras aconteciam centro da sala de aula para manusearem os brinquedos escolhidos e espalhados pela professora.

A professora Catarina já não tinha uma rotina previamente comunicada aos pequenos. Ela possuía as mesmas sequências nos primeiros 30-40 (trinta-quarenta) minutos de aula, como me disse uma vez Paulo, que estava com essa “minirrotina” na cabeça.

Perguntei a Paulo o que eles iriam fazer hoje, ele me respondeu:

- Primeiro a gente vai ao banheiro e bebe água, depois a gente faz a oração juntos, a prô então escreve na lousa o dia e o nome da escola, cantamos o alfabeto.

- E depois? - Questionei na intenção de saber se ele sabia tudo o que tinha de ser feito no dia.

- Eu espero que brincar, mas pode ser a Teacher, pode ser o prô de Artes ou Educação Física, ou pode ser vídeo, ou as atividades. (DIÁRIO DE CAMPO).

Mesmo sem a rotina predefinida pela professora, eles tinham tempo de brincar, seja com massinha ou os brinquedos que ficavam atrás da sala. Importante ressaltar que todos brincavam, independentemente se tivessem terminado ou não as atividades propostas para o dia, após guardarem o material. Mesmo assim, não podemos dizer que o brincar é de fato a atividade principal em suas aulas.

Nesse sentido, ao professor cabe a tarefa de, com seu olhar de quem está com a criança e também detêm os saberes e conhecimentos, realizar a tarefa educacional e possibilitar encontros. Barbosa e Ritcher (2015) entendem ser imprescindível que constituam tempos e espaços para a experiência das crianças, favorecendo as interações lúdicas.

Um currículo que pense as crianças pequenas é aquele que está inserido na vida das crianças; na cultura de suas famílias; permeado pelas práticas sociais; que caminhe para o sentido da experiência e não na perspectiva apenas de um resultado; que contenha referências para novas experiências em busca de sentido e de significado que considere a ludicidade, a

alegria, a beleza, a dinâmica da sensibilidade do corpo, a imaginação, enfim o cuidado consigo e com o mundo (BARBOSA E RITCHER, 2015).

Nessa perspectiva, afirmar que o direito ao brincar está garantido na Constituição Federal e em outros documentos oficiais, ressaltando que deve ser a atividade principal na Educação Infantil e assim “crucificar” o professor que não o faz, é de alguma maneira leviano de nossa parte, pois vimos profissionais que na prática tentam implementar a brincadeira. Mas por que então não o fazem de maneira mais enfática? Que situação os impedem de elevar a brincadeira a um patamar de atividade principal na escola?

Voltemos um pouco na história da educação para entendermos esta questão. Mota Júnior e Maués (2014, p. 1144) asseveram que, a partir da década de 1970, a educação ganhou maior visibilidade, pois passou a ser entendida como uma ferramenta de expansão do capitalismo. Desta forma, o Banco Mundial passou a orientar as reformas educacionais, assentadas em três pilares: a gestão local, o financiamento per capita e a avaliação sistêmica.

Isso começou a pautar o trabalho pedagógico, na busca por resultados, pela aprovação. A escola começou a ser avaliada por critérios mercadológicos, a avaliação passou a significar mais do que a qualidade do ensino, com um currículo baseado apenas em conteúdos específicos, aplicando propostas generalistas, entre outras medidas.

Isso implica entender, segundo Azevedo (2016), que os mesmos órgãos que garantem o direito ao lazer, ao jogo, à brincadeira, também exigem ações ligadas à educação e alguns preceitos que vão na contramão de se viver uma infância plenamente como deveria ser vivida e garantida, valorizando a brincadeira e aspectos das culturas infantis.

Mota Júnior e Maués (2014) afirmam a lógica de que o Banco Mundial por sua capacidade de emprestar e investir recursos nos países emergentes, no caso do Brasil, tornou-se como que um ministro das reformas educacionais, o que significou “o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento”.

Essas medidas reforçam a má qualidade da educação, contribuindo para a desigualdade na escola. Sublinha também que somente a Educação básica basta, dando prioridade a ela (para garantir os índices) como se fosse garantir oportunidades iguais no mercado de trabalho.

Desta forma, ao mesmo tempo que as crianças têm todos esses direitos, já mencionados em relação ao brincar, a escola é pressionada a estar imersa nesta lógica neoliberal que, nas palavras de Azevedo (2016), promove uma ascensão social por meio da educação, ao atender os padrões da economia e da estabilidade política sustentada por

organismos multilaterais, que valorizam somente saberes que rendem no mercado, excluindo-se, assim, desta perspectiva, a brincadeira.

Ademais, a educação é enfatizada por Gallo (2010, p. 116) como “um processo de emissão de palavras de ordem, a definição de coordenadas segundo as quais cada aluno deverá se localizar”. É a instituição que prepara o plano político sobre o qual a criança aprenderá a viver e, sobretudo, reitera que aprenderá a obedecer para sustentar a manutenção do sistema.

A escola, nos moldes do poder disciplinar no qual está organizada hoje, promove uma conformação da infância, com normas segundo as quais elas devem se ajustar, como um jogo político que deve ser jogado, percebendo-se que algumas crianças se adaptam e outras não.

A educação que estamos vendo na escola, com esse caráter propedêutico ao mundo adulto, trata a criança ainda como *infans*, ou seja, aqueles que não falam, como fora do mundo que conhecemos. Porém, através deste processo educativo, ela pode, em um futuro, vir a ser parte de nosso mundo. A escola acaba, sendo assim, “a conformação das crianças a este mundo adulto de consensos. O próprio ato educativo consiste na imposição de consensos fabricados em uma dada sociedade” (GALLO, 2010, p.119).

A partir desta lógica, as crianças estão fadadas a deixar seu mundo para se transformarem no consenso dos adultos, entrando de vez neste mundo, a fim de serem ouvidas, não mais com suas particularidades, mas como parte de uma “comunidade democrática”, de um mundo com lógica e linhas desenhadas pelos adultos.

Nesse sistema educativo imperam as palavras de ordem, reafirmando o mundo adulto que as crianças devem tomar posse. Dessa maneira, não é algo apenas de um ou outro professor, por isso dizemos que é toda a lógica do sistema. Como exemplo, podemos citar Ana Clara, aluna da professora Roberta, que em um dia de observação, em abril de 2017, ainda não conseguia pintar nas retas do desenho dado pela professora de Artes. Ao mostrar o desenho para a respectiva educadora, levou uma bronca, pois as cores haviam atravessado as linhas do desenho.

No mesmo dia, a professora Roberta também deu um desenho para ser pintado, segundo as cores utilizadas por ela na lousa. Ana Clara falha novamente ao tentar pintar dentro do desenho. As cores atravessam a árvore que havia no desenho.

Vendo aquela série de acontecimentos com Ana Clara, e me sentindo incomodada pelo rosto da menina triste e cabisbaixa, resolvo perguntar o que acontecera e o que estava sentindo. A fim de ouvir pela boca dela o que tinha acontecido.

- Ana Clara, o que aconteceu? Está tudo bem?

- Não adianta tentar não, como a prô falou, olha esse desenho: tá só rabico, eu só rabico\*. (\*Rabisco). (DIÁRIO DE CAMPO).

Não adianta falar que Ana Clara só tem 4 (quatro) anos ou que ela ainda não precisa aprender a pintar dentro das linhas do desenho, porque ela precisa. Nessa lógica, cada vez mais cedo inserida no mundo adulto, assim deve saber pintar dentro dos quadrinhos e jogar o jogo do adulto.

Esse episódio, remeteu-nos ao texto “Sobre a gênese da burrice”, de Adorno e Horkheimer (1985), em que os autores explicam que o símbolo da inteligência é a antena do caracol, que graças à sua visão tateante, ele é capaz de cheirar. Diante de um obstáculo, a antena se retira para o abrigo de seu corpo, do qual sairá de novo se for muito hesitante. Se o perigo ainda estiver presente, ela desaparecerá e a distância até a próxima tentativa aumentará.

Os autores alertam que, no começo, a vida intelectual é delicada. Enquanto o corpo do caracol fica parado pelo ferimento físico, o espírito fica inerte pelo medo. “A burrice é uma cicatriz. Ela pode se referir a um tipo de desempenho entre outros, ou a todos, práticos e intelectuais. Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento do despertar” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 120). Essa burrice pode ser a da cegueira, da impotência, para que não haja questionamento ou revolta ao que está sendo dado ou à forma como está sendo conduzido todo o processo.

As crianças, inclusive as da nossa pesquisa, estão expostas a esse cenário político, econômico e social, o que não justifica o que presenciamos: uma ausência do lúdico e uma antecipação dos saberes que deveriam constar só nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são aqueles saberes relacionados à leitura, à escrita e à matemática.

Concordamos com Azevedo (2016) no sentido de se ter consciência da importância desse aspecto tão essencial das culturas da infância, optando-se pela presença das brincadeiras, independente das pressões políticas econômicas, culturais e de outros fatores que tentam convencer do contrário.

Reafirmando a importância da SI e das culturas das crianças e também da brincadeira dentro da escola, é preciso fazer com que as crianças deixem de falar com a nossa voz (que é de alguma forma valorizada), exigindo de nós uma escuta atenta sobre aquilo que elas estão querendo nos dizer com suas próprias vozes.

As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos de poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, para não ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas as falas ali estão, ressoando e ressoando... (GALLO, 2010, p. 120).

Ao ouvi-las, veremos que, como em nenhum outro sujeito social, elas conseguem clandestinamente viver suas culturas. Quando não lhes são dadas as oportunidades de brincar, elas conseguem, com a fantasia, a perspicácia e sua arteirice, driblar os olhares adultos que punem e que proíbem, criando novos espaços e novos tempos, como veremos no próximo capítulo.

## 5 “O TEMPO BRINCANDO PASSA RÁPIDO, NA ESCOLA, DEVAGAR” – O TEMPO, OS TEMPOS

"Não sei o que é o tempo. Não sei qual a verdadeira medida que ele tem, se tem alguma. A do relógio sei que é falsa: divide o tempo espacialmente, por fora. A das emoções sei também que é falsa: divide, não o tempo, mas a sensação dele. A dos sonhos é errada; neles roçamos o tempo, uma vez prolongadamente, outra vez depressa, e o que vivemos é apressado ou lento conforme qualquer coisa do decorrer cuja natureza ignoro. (FERNANDO PESSOA).

Pensar no tempo é, como disserta Santo Agostinho, muito difícil: “Quem o poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois traduzir, por palavras, o seu conceito?” (SANTO AGOSTINHO, 1987, p. 218).

Saber e traduzir o que é o tempo não é a nossa pretensão. A intensão neste capítulo é mostrar quais são as noções de tempo construídas, quais são os posicionamentos das professoras perante o tempo e o que elas entendem ser o tempo das crianças, e ainda como as crianças lidam com esses posicionamentos.

Para tanto, o movimento realizado até esse momento foi o de mostrar o ritmo de vida imposto pela sociedade, revelando um pouco sobre a aceleração do tempo na contemporaneidade, que frequentemente adentra também no ambiente escolar. Fizemos um estudo da infância ao longo do tempo para entendermos com que concepção de infância estamos lidando. Apresentamos a Sociologia da Infância, que nos embasa para pensar as crianças. Agora propomos mergulhar no que encontramos dentro da escola e por meio da etnografia mostrar quem são esses sujeitos, já apresentados ao longo do trabalho, mas que realçarão a sua presença e seu posicionamento, visto que esta pesquisa busca entre os inúmeros objetivos já mencionados, dar visibilidades para eles, que com tanto carinho nos receberam em seu cotidiano escolar.

### 5.1 As palavras gregas e o entender sobre o tempo

O que nos motivou, em termos de projeto de pesquisa, conforme já anunciamos, foi uma fala em especial de uma criança que fazia parte da pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida na Graduação de Educação Física e financiada pela CNPQ. Esta fala instigante foi de Rodrigo, do Infantil I, que depois de estar brincando durante mais de 50 (cinquenta) minutos com seus colegas e seus carrinhos, foi interrompido pela professora que pedia para que guardassem os brinquedos, porque o “tique-taque” do relógio já marcava a hora de parar

de brincar. O menino então disse para seu colega: “Mas eu acabei de começar?!”. Na época foi uma fala que muito nos inquietou: o porquê dessa percepção do tempo “desviada”?

Primeiro, pensamos sobre a nossa percepção do tempo de maneira geral, haja vista que ele também passa de maneira diferente para nós em algumas situações, como por exemplo: em uma hora fazendo uma prova e em uma hora conversando com um amigo. As duas situações revelam sensações diferentes, realmente parecem passar de maneiras distintas. A subjetividade parece ser elemento indispensável a pensar sobre isso.

Deleuze (2007, p. 103), ajuda-nos a pensar o tempo de outra maneira do que estávamos acostumados a imaginar, fora do famoso “tique-taque” do relógio, afirmando que a única subjetividade, muitas vezes, é o tempo não cronológico.

A subjetividade não é a nossa, é o tempo, quer dizer, a alma, ou o espírito, o virtual. O atual é sempre objetivo, mas o virtual é o subjetivo: primeiro era o afeto, o que sentimos no tempo; depois o próprio tempo, pura vitalidade que se desdobra em afetante e afetado, “a afecção em si por si” como definição do tempo. (DELEUZE, 2007, p. 104.)

Logo, é mais fácil perceber que a temporalidade não é só uma questão cronológica, mas é também uma condição de experiência, levando-nos a buscar ajuda ao que entendemos ser as mais antigas representações do tempo, que são as narrativas mitológicas gregas, nas quais pudemos encontrar algumas palavras-chave para referir-se ao tempo, a saber: Chronos, Kairós e Aiôn.

Pohlmann (2006) conta um pouco da mitologia em si, e o significado dessas palavras como conhecemos hoje. Chronos era o Deus da ordem cronológica<sup>7</sup>, o que vem a simbolizar o limite e a delimitação dos tempos. Dá origem à palavra cronológico, que é a sucessão de tempo. Na história da mitologia, para Horta, Botelho e Nogueira (2012, p. 24):

Em grego, a palavra “cronos” não quer dizer qualquer tipo de tempo. Não é o tempo da história, que sempre se expandindo, desenvolvendo-se, mas, sim, aquele tempo cíclico, da sucessão de dias idênticos, dos anos, que sempre trazem as mesmas quatro estações, durante as quais as plantas crescem, dão fruto e se desfolham, e das gerações que nascem, crescem e decaem conforme a seguinte toma seu lugar.

---

<sup>7</sup> Chronos é Deus do tempo com poderes de criação e destruição. Filho de Gaia, ele castra seu pai, Urano, que joga uma maldição que diz que ele também será traído por um de seus filhos. Temendo a maldição, após de casar, Chronos devora seus filhos, porém um consegue fugir, Zeus, que mais tarde o enfrenta e consegue, com a ajuda de uma poção mágica, que Chronos vomite seus filhos., o que origina uma guerra entre os titãs e os deuses. Os titãs são soterrados e os deuses do Olimpo vencem. Com Zeus no comando, que não é apenas um simples sucessor do tirano Chronos, mas é o seu oposto, a sua legitimidade não vem da violência, mas é eleito pelos outros deuses. (HORTA; BOTELHO; NOGUEIRA, 2012).

Hoje em dia, é esse tempo, da simbologia de Chronos, que mais governa os adultos,, ou seja, é o tempo do relógio que marca a vida de compromissos, reuniões e prazos, aquele que fala se estamos no horário certo ou atrasados para uma sucessão de acontecimentos.

Como descreve Kohan (2004), apesar dessa palavra ser a mais bem-sucedida entre nós, Kairós também simboliza o tempo. Novamente deriva do grego e significa “tempo certo”, “decisão”, passando a ideia de movimento que vem a ser como um complemento de Chronos; ou seja, é a melhor oportunidade para agir, quando e como utilizar esse momento. Podem ser sinônimos também de temporada, momento crítico, oportunidade. Ele não se confunde com o passado ou com o futuro, mas é a melhor representação do presente (POHLMANN, 2006).

Aiôn, em grego, significa “sempre”, pode ser a intensidade do tempo da vida humana e se encaixa em um tempo não numerável, nem sucessivo. Essa palavra aparece no fragmento 52 de Heráclito, ao se referir que Aiôn é uma criança que brinca. A palavra vem relacionada ao jogo, à brincadeira. Para Kohan (2004), este fragmento indica que o tempo da vida não é somente numerado e que essa outra denominação para o tempo (Aiôn) parece como exemplo do que a criança faz, brinca com os números, e o tempo é medido pelo prazer da atividade em si.

Essas palavras nos ajudam a refletir sobre o tempo como se tivéssemos muitas interfaces a nos guiar, e, em alguns momentos, uma poderia se sobrepor a outra, como de fato parece acontecer. Nídio (2012) destaca, por exemplo, que a infância, a partir do século XX, foi marcada pela presença quase como escrava do Chronos, do relógio para o cumprimento de suas tarefas, que iam crescendo com o ingresso das crianças na vida escolar.

Chronos acabou, pois, condicionou o tempo das atividades, nossas e das crianças, controlando o tempo das brincadeiras (como na sala da professora Roberta, onde só brincavam aqueles que já tivessem acabado as atividades) e o tempo destinado ao ofício do aluno (as atividades escolares). Sendo assim, será que as professoras consideravam só o Chronos na vida escolar, como reflexo do que a sociedade prega ou havia um tempo mais do Aiôn, do kairós, ou mesmo com outro nome que possa determinar a vida das crianças, tendo ele também espaço dentro do ambiente escolar?

## **5.2 Cultura escolar e a percepções do tempo das professoras**

Frago (1995) entende a Cultura escolar como toda a vida da escola: os fatos, as ideias, as condutas, os modos que os sujeitos agem, as práticas, os dizeres e o que fazem. Dessa

forma, o tempo e o espaço são organizadores que conformam e definem essa cultura e merecem atenção especial.

Neste caso, saber sobre como os professores entendem o tempo e suas ações perante a sala de aula, o posicionamento político que assumem, é de fundamental importância para entendermos a problemática do tempo e que tipo de práticas pedagógicas são assumidas com turmas da Educação Infantil. Conseguindo observar as ações formativas docentes, poderemos ter uma ideia de identidade docente, presente em suas falas e em suas posturas perante os pequenos.

As experiências e consciências temporais fazem parte da configuração social e da percepção individual. Uma das modalidades de tempo a ser destacada é o tempo escolar, que é diverso, plural, individual e institucional, condicionado por outros tempos sociais, - por exemplo, o tempo das crianças que é um tempo diferenciado- não é um tempo simples e nem mesmo neutro (FRAGO, 1995).

A instituição escolar oferece diversas configurações e níveis de tempos, portanto, não se deve falar que existe um tempo escolar, no singular, mas sim tempos escolares, no plural. Uma primeira estrutura de tempo vem da estrutura do sistema educativo, com a divisão em ciclos, níveis, séries e os ritos, sejam eles bimestrais, trimestrais ou semestrais para os exames, seguido da divisão dos horários das tarefas e dos programas de ensino. Devemos destacar que a consciência do tempo sempre controlado e ocupado é uma das tarefas da escola e se vê claramente essa percepção nos rituais dentro da sala ou fora dela, onde todo tempo as crianças, os funcionários e os professores devem estar fazendo algo.

A partir do momento em que a escola passou a ocupar uma parte significativa da vida das crianças, assumiu a função de garantir um certo número de saberes em um determinado tempo. Sendo assim, o modelo organizacional da escola, baseado na repetição e distribuição de tempos e espaços, passou a ser essencial para a aquisição de saberes e estruturação de aprendizagem (GALLEGO, 2008).

O tempo demarcado pela escola aparece hoje como o que mais corporiza o cotidiano infantil, pela importância da escola no contexto social. Nesse contexto, as tarefas são importantes e fazem com que o ofício da criança seja assumido como de aluno. Nídio (2012) esclarece que o tempo da instituição escolar do presente, desde as primeiras concepções de tempos sociais, constituiu-se como laboratório de aprendizagem e valores.

Parente (2006, p. 43) ressalta que a lógica de tempos rígidos tem uma longa história, que há anos se cristalizou como conhecemos nos dias atuais. “Os conteúdos a serem transmitidos são organizados em disciplinas e grades fechadas, em séries e graus, bimestres e

semestres. Cada etapa é condição para a próxima.” Dessa maneira, o aluno tem um tempo determinado para aprender certos conteúdos, sendo os professores os responsáveis pelo cumprimento dos programas de ensino. Mesmo na pré-escola, há conteúdos que parecem que crianças já têm que saber previamente para que não entrem despreparadas no primeiro ano.

Em entrevista, a professora Catarina, relatou-nos sobre a cobrança feitas pelas professoras do primeiro ano. A pergunta feita foi sobre o que ela achava que as crianças deveriam saber/experenciar na Educação Infantil.

Bom, no meu ponto de vista, acho importante as cores, as formas básicas né, as vogais, visualizar o número, saber a diferença das letras. Tem mãe que cobra, dizendo “ai meu filho não sabe ler ainda”, assim nós falamos: “calma mãe” na pré-escola ele ainda não vai sair sabendo. Tem criança que sai sabendo, já teve caso de aluno meu que já saiu do Pré I com valor silábico, tipo “prô... juntando o B com o A dá Ba”. Então assim, vem mais sem pressão, vem da criança, não por que eu trabalhei dessa forma, porque eu nem fico assim. A gente lê o alfabeto. Tipo, eu falo, a gente usa a Letra pra escrever, os números para contar, por que eles não sabem ainda, eles não têm essa visão ainda.

O básico mesmo. Tem que só preparar. A gente até recebe aquela cobrança da escola de baixo (escola de Ensino Fundamental). Dão a entender que as crianças têm que sair daqui em um nível assim, de lá em um trabalho de um mês todos tem que sair alfabetizado. Não é assim! A gente não tá trabalhando aqui fazendo esse massacre com as crianças. Mas tem essa cobrança bem grande. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CATARINA).

Como afirma Leite (2016, p. 23), vemos emergir diversas práticas e políticas públicas que querem orientar propostas por uma periodização do desenvolvimento na infância, o que acaba orientando a forma de lidar com ela, como se a criança tivesse só esse período para aprender um determinado conteúdo. Assim, a criança é colocada “em um tempo determinado por certa periodização, um tempo das rotinas, um tempo das propostas e dos propósitos da educação”.

A fim de sermos mais claros sobre os tempos escolares que tanto dissertamos, necessário se faz usar a explicação de Silva (2007, p. 100), que, embasada em alguns autores, divide os tempos escolares nas seguintes dimensões: Macro-estrutural: a duração do ciclo escolar, a divisão por etapas; o Intermediário: organização da semana, do período letivo; e a Micro-estrutural: a dinâmica do professor com seus alunos. Essa última dimensão é a que exploraremos mais, devido às nossas observações no dia-a-dia escolar.

Gallego (2008) disserta que a vida é feita verticalmente de momentos orquestrados que se articulam horizontalmente pela cadência de sucessivos eventos. Isto mostra a forma complexa instalada quando falamos sobre os tempos escolares e os outros tempos que estão envolvidos. Reiteramos que, dentro desses tempos, imperam escolhas pessoais, sociais e culturais que devem ser vistas em suas diversas consonâncias.

Acompanhamos em nossa pesquisa, duas salas de Educação Infantil I, com crianças de 4 anos, e as professoras Roberta e Catarina. Necessário se fez detalhar que não tivemos a intenção de dizer que uma fosse melhor que outra, comparando-as, afirmando que uma metodologia se mostrasse mais eficiente que a outra. No entanto, de maneira oposta queremos, sobretudo, dar visibilidade a estes atores sociais que devem ser ouvidas, ter suas metodologias e dinâmicas expostas, apenas para mostrar como diferentes professoras de uma escola pública de Educação Infantil lidam com os tempos escolares. Isto posto, significa dizer que mostrando a diversidade, poderemos entender o que ocorre atualmente com os tempos dentro deste ambiente escolar.

Os tempos escolares são tempos pessoais, institucionais e organizados, submetidos a instrumentos poderosos que os generalizam e objetivam ideias e metas para o futuro. Do ponto de vista institucional, tem-se mostrado prescritivos e uniformes. Porém, do ponto de vista cultural, os tempos escolares são construções sociais e históricas que permitem muitas experiências temporais (FRAGO, 1995).

Desta forma, em consonância com Duque (2012, p. 157), podemos compreender que o tempo e sua plasticidade, mesmo quando falamos de tempos escolares, permitem criar tempos que até então pareciam inexistentes, podendo deter o tempo, retroceder e produzir novos, bem como desacordar o tempo que era do relógio, da instituição, para o tempo da alma, da sensibilidade do professor dentro da sala, percebendo, desta maneira, que o velho Chronos pode não ser o “único senhor do tempo”.

Com dinâmicas diferentes, algumas coisas se repetiam dentro daquela instituição, e era basicamente, o tempo da escola, o Chronos da escola. Às treze horas soa o sino para as crianças entrarem em suas salas. Às quinze horas e trinta e cinco minutos, bate o sinal para o intervalo. Às quinze horas e cinquenta e cinco minutos, novamente temos o som que indica que as crianças e suas professoras devem retornar às salas de aula e, por fim, às dezessete horas e cinquenta minutos ressoa pela última vez o sinal estridente, deixando claro que todos devem deixar o ambiente escolar.

Nas primeiras semanas de aula, que na teoria é o primeiro contato das crianças com o ambiente escolar, é explicado às crianças que o sinal dita o que elas devem fazer. No começo, percebemos que aquele barulho as incomoda, e assim quando ressoa, nas primeiras vezes (e até algumas semanas depois), percebíamos que algumas crianças colocavam a mão sobre os ouvidos, mostrando-se incomodadas com o som e com sua intensidade.

Mas, com o passar do tempo, percebemos que esse som as molda, visto que crianças apresentavam diálogos, tais como: “Será que falta muito tempo pra gente ir lá fora? - Não sei,

ainda não bateu o sinal” (DIÁRIO DE CAMPO), ou quando interrogavam a pesquisadora quando a mesma saía mais cedo, sendo que ainda não tinha dado o sinal para que eles fossem embora.

O que acontece no meio desses horários, entre os sons do sinal, dentro da sala de aula, se dá bem diferente nos ambientes em que tivemos acesso, mais especificamente, nas salas das duas professoras. Daremos destaque nessa pesquisa ao tempo e à dinâmica das atividades do brincar, que deveria ser enfatizada nessa etapa de vida escolar.

Dentro das culturas da infância, por meio das brincadeiras, “as crianças se apoderam criativamente de formas e práticas sociais, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem” (LIMA; LIMA, 2013, p. 212).

Ainda, segundo os autores, ao possibilitar a cultura lúdica dentro da Educação Infantil, as professoras contribuem para o processo de socialização dos pequenos, sendo determinantes para o desenvolvimento de suas capacidades humanas. Quando brincam, as crianças desenvolvem capacidades de pensamento, de movimento, de imaginação, de memória, do domínio da vontade, da linguagem, entre outras. Por tudo isso, reiteramos, em consonância com os autores, que são fundamentais criar tempo e espaços para o brincar (LIMA; LIMA, 2013).

Mesmo constringidas por outras dificuldades que a vida hodierna lhes impõe, as crianças nunca enjeitam a oportunidade para se expressarem nas suas peculiares culturas quando por entre o tempo de engajamento institucional encontram nesgas por onde possam sair ao encontro de um outro só delas, autodeterminado e autogerido, e, conseqüentemente, para dele usufruírem em plena liberdade, quase sempre para brincar, período em que, verdadeiramente, o lazer ganha a ética que lhe é devida e que nenhuma agenda poderá alguma vez consagrar como tal por antecipação. (NÍDIO, 2012, p. 221).

Inseridos dentro do ambiente escolar, buscamos primeiramente ressaltar um de nossos objetivos de pesquisa, que consistiu em revelar como os professores concebem e se posicionam em relação ao tempo da criança no contexto das atividades lúdicas. Assim, observamos qual era o tempo e como era administrado aquele dedicado exclusivamente ao brincar dentro do contexto escolar.

Com ajuda da etnografia e nosso pertencimento no ambiente, percebemos que através da rotina ilustrada, a professora Roberta dedicava cronologicamente falando, cerca de uma hora para o brincar por dia, sendo que constavam na agenda semanal de terça, quarta e sexta-feira. Porém, não podemos falar que todos tinham esse tempo, afinal só podiam brincar aqueles que já haviam terminado suas atividades escolares. Quem ainda não tivesse

terminado, não poderia brincar, indo embora depois, visto que esse tempo concedido à brincadeira era reservado na parte final da aula.

Já com a professora Catarina, não conseguimos ter essa noção exata de tempo Chronos que era gasto com as brincadeiras, pois sempre que podia e/ou parecia ter acabado as atividades que tinha planejado, ela deixava os alunos brincarem, sendo que todos tinham de ter acabado para que ela colocasse os brinquedos à disposição. Podemos dizer, correndo o risco de parecermos levianos, que a professora Catarina dispndia mais tempo cronológico dentro da semana para o brincar, além de participar das brincadeiras.e/ou dialogar com as crianças enquanto brincavam, dando continuação quando era perguntada sobre algo dentro da brincadeira. Já a professora Roberta, no momento da brincadeira, auxiliava aqueles que não tinham acabado e cuidava do barulho que poderia passar dos limites pré-estabelecidos.

Figura 19 - Sem foto!



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Um exemplo é o detalhe dessa foto que retrata apenas metade da sala, pois Jonathan não permitiu que tirássemos foto dele e dos colegas que brincavam de lado com a professora que estava ajudando-os a montar um prédio com as pecinhas de *lego*. Quando imersos dentro

da brincadeira, as crianças vão a “outro mundo”, e coube à professora Catarina, que além de brincar, questionar Jonathan e permitir essa interpretação das fotos que estavam sendo tiradas:

Começo a tirar foto das brincadeiras das crianças, quando sou interrompida por Jonathan que me vê com o tablet na mão e diz assustado:

- Você está tirando foto de mim, dele, dele, e dela! - me disse, apontando para os colegas.

- Sim, estou, não pode? - Perguntei, um tanto surpresa com a negativa do garoto.

- Não, porque a gente tá trabalhando e quem tá trabalhando não fica tirando foto – me respondeu, pensando que eu sabia dessa informação sobre o trabalho.

- Mas você tá trabalhando? – perguntou a professora.

- Sim, trabalhando de brincadeira. - Finalizou Jonathan e continua o prédio que estava construindo, sem as minhas interrupções com mais fotos. (DIÁRIO DE CAMPO).

Para Jonathan, naquele momento, a brincadeira de trabalho, era trabalho e assim eu não poderia tirar foto dele, muito menos sem a sua autorização, e assim, a foto é cortada sem aparecer ele e os outros “trabalhando”.

Perguntamos para as duas professoras sobre os momentos da rotina até chegar à brincadeira e como eles eram conduzidos, sendo possível perceber que a professora Roberta destaca mais os conteúdos, ao passo que a professora Catarina reitera a parte em que gosta de dirigir a brincadeira, mas não conseguia muito êxito por causa do elevado número de crianças.

- Então eu uso assim, eu explico a atividade, eles vão fazer e eu vou auxiliando. Os que vão terminando, eu já deixo ir brincar. E então vou dando uma atenção maior aqueles que estão mais atrasados, que tem mais dificuldade, se não a gente não consegue. No Fundamental até dá, acabou, você vai dando outra coisa, porque eles são mais autônomos, né. Mas aqui você não consegue. (ENTREVISTA PROFESSORA ROBERTA).

- Eu dou a atividade, depois a gente brinca, gosto de brincar. Por mim eu brincava, uma hora e meia com brinquedos mesmo, mas assim, até o número elevado de crianças acaba atrapalhando a gente de dirigir uma brincadeira legal. Eu gosto muito, mas acaba ficando muito assim “não quebra ali, não faz aqui” eu fico apenas evitando, assim eu não posso nem brincar direito. (ENTREVISTA PROFESSORA CATARINA).

Sobre os adultos, no caso da professora Catarina, que se propõe a brincar com as crianças, Silva (2017, p. 80) afirma que o adulto quando brinca não experimenta o mesmo prazer que as crianças e não consegue também entrar na brincadeira que levaria à experiência infantil mais marcante, porém, no seu ato de brincar ele se liberta das correntes do cotidiano e abre “uma fenda no real”. O adulto sente, por alguns momentos, com o poder soberano que pertence à criança, que liberta de uma existência que tem um tempo que angustia e prazos que os limitam.

Ao brincar com as crianças, os adultos têm que deixar a singularidade dos movimentos das crianças aparecer. Sendo assim, os adultos nunca farão correções eficazes, por exemplo, no uso dos brinquedos, visto que eles sempre serão incompletos. Então, o brinquedo será sempre uma incógnita a ser desvendada e construída pela criança em sua brincadeira (BENJAMIN, 2007).

As crianças, para Benjamin (2007, p. 85), criam para si um pequeno mundo próprio, rodeado por um mundo de gigantes, devendo convidar o adulto a brincar com ela. Vimos que, mesmo a professora, quando quer entrar na brincadeira, não pode ser de ímpeto, necessitando de um convite para ter direito do passaporte ao mundo infantil.

Estou olhando as crianças brincarem, fico querendo participar, afinal, preciso estar a par do mundo delas, eis então que ouço Rebeca que diz a sua colega de brincadeira, Cristina: “Ai, vamos pra lá, ela não para de olhar pra gente”. (DIÁRIO DE CAMPO).

Na questão de aumentar o arcabouço lúdico das crianças, a professora Roberta conseguia fazer de forma brilhante. Em sua rotina, na “roda da conversa”, ela ensinava músicas com gestos, na qual percebíamos que essas cantigas cantadas compareciam nas brincadeiras dos pequenos posteriormente em outros momentos, como depois de alguma explicação, no intervalo ou depois da aula.

Entendemos, em consonância com Gallego (2008, p. 30), que o tempo escolar é fruto do cotidiano particular e da dinâmica do professor que pode variar, como já tivemos uma prévia nas explicações acima, visto que elas podem variar e “(re) inventar os tempos” conforme o seu próprio tempo, o da escola e o de seus alunos.

Conforme o autor salienta, esses tempos escolares são frutos de relações de poder entre vários grupos que não apresentam a mesma compreensão do universo educativo. Desta forma, é preciso considerar os fatores internos e externos a escola, como aspectos econômicos, culturais, sociais e discursos pedagógicos.

Em um dia de observação, muito chuvoso, haviam apenas 12 crianças na sala da professora Catarina (metade dos alunos), e ela entendeu por bem, não dar a atividade que a escola havia proposto para ser dado naquele dia. Sem interrogá-la, fiquei só observando. Ela como que se quisesse se explicar disse:

- Hoje é um dia que não dá para passar atividade, tem pouco aluno.

Como ela disse me olhando, olhei de volta e apenas concordei, afinal toda e qualquer decisão sobre esse tempo escolar é dela, e ela não precisava me encarar como uma pessoa que veio avaliar. Assim, ela avisou aos alunos que hoje era dia de vídeo e iam assistir Pinóquio, que quase nenhum deles ainda havia assistido, pelas manifestações dos mesmos. (...)

Voltando da sala de vídeo, a professora diz novamente:

- Não vou fazer atividade hoje, se não vou ter que fazer outro dia com os que não estão aqui e aí correr com as atividades que ficam. (DIÁRIO DE CAMPO).

As professoras têm o poder sobre o tempo na sala de aula, na maioria das vezes mais do que os seus alunos, e se quiserem, mais do que a direção pedagógica, dependendo de como são conduzidas suas ações. Ela poderia, nesse dia citado acima, dar a atividade e depois ter que sacrificar o tempo cronológico de alguns, proporcionando, por exemplo, alguma brincadeira enquanto outros faziam a lição. Assim, esse poder em relação ao tempo, tem de ser dado ao professor, mas sabemos que a escola (entende-se direção e equipe pedagógica) também cobra algumas coisas. Então, é preciso que saibam como lidar com esse equilíbrio através de alguns “contratos” feitos com os alunos e com a direção em relação ao conteúdo e às brincadeiras, por exemplo.

Mesmo a professora Catarina, não tendo a rotina pré-estabelecida e organizada para as crianças saberem o que iria ocorrer, elas sabiam muito bem o que não fazer em muitas horas, como explicações e atividade: brincar.

- Agora é tempo de ficar em silêncio e não de ficar brincando com lápis ou conversando com o colega do lado. Prestem atenção na explicação senão não entenderão o que deve ser realizado” - Professora Catarina fala para os alunos. (DIÁRIO DE CAMPO).

Percebemos que não encontramos em nenhum dos dias e em nenhuma das rotinas, o famoso e desconhecido “tempo livre”, o que pode, segundo Nídio (2012, p. 210) conter um tempo de lazer, a gosto das crianças, o que obrigaria a formular conceitos sobre tempo livre, que existe tanto no cunho pessoal, na índole social e familiar, mas não na escola, visto os tempos devem ser todos preenchidos. Mesmo sendo importante, não encontramos tempo livre nem para as professoras e principalmente para as crianças. Como em um fordismo, as atividades pareciam ser minuciosamente cronometradas, e antes que as crianças pudessem pensar em não fazer nada, algo lhes era dado, uma atividade era “criada” para preencher esse suposto “vazio”.

Observamos também uma situação que, para brincar, uma das crianças da sala da professora Catarina vai até a carteira de outra para apontar o lápis, correndo para dar tempo de acabar primeiro a atividade proposta. Nesse momento, a criança que iria emprestar-lhe o apontador, olha para outra e diz, depois de uma longa suspirada: “Calma, calma que dá tempo”.

Percebemos o que Galego (2008, p. 282) intitula como “ditadura do tempo”, sendo notável a existência de um Chronos imperdoável. Esta representação do tempo é a última etapa de um processo de mudanças que instauraram uma aceleração da velocidade das coisas.

Sobre essa velocidade que percebemos dentro da escola, Honoré (2002), ao tratar sobre a importância de ser Devagar, retrata que a escola se apresenta como um campo de batalha, no qual o que importa é fazer tudo depressa para ser o primeiro da turma.

Observamos, às vezes, as duas professoras elogiarem as atividades de alunos que terminaram primeiro, dizendo que por eles não conversarem ou brincarem e se concentrarem apenas em sua lição conseguiam o êxito, ou mesmo a rotina de quem acelera a realização das atividades, a fim de receber aval da professora para o brincar.

Honoré (2002, p. 289) retrata uma fala do professor Maurice Holt, professor emérito de Educação na Universidade de Colorado, em Denver, na qual disserta que, “em seu entendimento, socar informações nas crianças com a maior velocidade possível tem o valor tão nutritivo quanto engolir um Big Mac”. Para o autor, aprender devagar pode revigorar a mente e abrir horizontes, além de estimular a criatividade, deixando que o conteúdo descanse na mente do indivíduo.

Ainda, quando se fala de desaceleração, as brincadeiras são uma das principais preocupações. Brincar pode parecer perda de tempo, em um mundo acostumado ao aproveitamento dos segundos, porém ajuda as crianças na aquisição de suas capacidades sociais, de forma prazerosa. No entanto, revela-se uma sucumbida quando se precisa acelerar e dar conta de outros conteúdos.

A compreensão de tempo diferente da professora Roberta muito nos intrigou, pois, ao ser perguntada se ela achava que o tempo da criança era diferente do adulto, respondeu:

- Eu creio que sim. Tem criança que você percebe que conforme passa o tempo, ela vai ficando mais madura, ela vai seguindo mais as regras. Agora tem uns que parecem que estão, no mundo da lua. Geralmente, esses que têm mais dificuldade, são geralmente os que estão mais imaturos, o tempo delas é outro, então não adianta você querer que caminhe no seu tempo, né. É o tempo deles mesmo, não adianta, eles vão adquirindo as regras. Ficando mais maduros. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROBERTA).

Desta forma, percebemos que, para esta professora, se as crianças se enquadram, se moldam nas regras da escola, se tornam maduras, logo elas não terão outro tempo a não ser a rotina que deve ser cumprida, não se desviando do que lhes são propostos.

Ao falar de tempo escolar, falamos de escolhas pessoais, bem como de empatia e sensibilidade, que podem ser alguns dos muitos quesitos que entram nessa longa lista sobre o que determina esse tempo. Honoré (2002) alerta que crianças de 5 (cinco) anos de idade com

vidas apressadas, já sofrem problemas como depressão, insônia, distúrbios de alimentação, provocados principalmente pelo estresse. Desta maneira, muitas crianças em nossa sociedade acabam dormindo pouco, o que pode deixá-las irritadas, impacientes, agitadas, com mais dificuldades de fazer amigos, entre outros fatores.

O que nos fez lembrar os relatos das crianças que reclamavam de sono, podemos dizer que, na maioria de nossos dias de observações, essa era uma das tantas reclamações. Destacamos um caso que nos instigou, mas também nos trouxe acalento, enquanto empatia sobre o tempo. Foi o caso de Davi, que passou o período todo, desde que entrou na sala, até o intervalo, dormindo.

Davi dorme tranquilamente com a cabeça sobre os braços na carteira. Não sei se a professora Catarina viu, mas creio que sim, ninguém foi acordá-lo. Bate o sinal do intervalo, sou quase a última a sair porque fico guardando as minhas coisas. Então a vejo acordando Davi calmante e perguntando se ele quer ir comer. Ele, meio sonolento, ainda diz que sim. Ele passa por mim, e a professora me diz: “Ah, eu deixei ele dormindo, tadinho, não sei o que acontece, se ele está passando por algum problema, né. A mãe dele veio buscar ele ontem com barrigão, está grávida de quase 9 meses, às vezes ele não conseguiu dormir porque ficou com a mãe, não sei. (DIÁRIO DE CAMPO).

O fato de a professora se colocar no lugar do menino, não sabendo o porquê do sono, mas apenas deixando com que dormisse, sem acordá-lo com pressa, ou mesmo ficar brava com a atitude e gritar, mostrou-nos um pouco de empatia e sensibilidade com uma criança de apenas 4 (quatro) anos.

Nos momentos de brincadeira, mesmo na sala que não tinha uma rotina pré-estabelecida, tinha um tempo Chronos para acabar, que muitas vezes não era o momento que as crianças achavam que a brincadeira deveria acabar.

Já está perto das 17:40, a professora então diz:  
 -Acho que já está na hora de guardar os brinquedos.  
 - Aaaaaaaaaaaaaah.- Escuta-se no coletivo.  
 - Mas justo agora? – Me diz Isabela com uma cara de triste, parecendo que naquela hora é que tinha começado a brincadeira. (DIÁRIO DE CAMPO).

Basicamente, a brincadeira tinha de ser interrompida pelo tique-taque do relógio que dizia que a hora já estava avançada. Em meio aos protestos dos pequenos, a brincadeira cessava, e os brinquedos iam sendo guardados.

Nas duas salas de aula, percebemos que a brincadeira era interrompida, pelo horário, não pelo cansaço gerado pela atividade aos pequenos ou quando percebiam que o interesse havia se perdido. Tudo era uma questão de horário, afinal, esse momento de interação era deixado sempre para o final da aula. Poucas vezes, observamos a brincadeira sendo dada no

começo da aula ou mesmo no meio. Acontecia sempre depois da realização das atividades de cunho pedagógico.

Então, mesmo em meio aos protestos e sem saber se a brincadeira tinha acabado para eles, ela era interrompida pela professora que pedia para que guardassem os brinquedos e arrumassem a sala ou por seus pais e responsáveis que já chegavam para buscá-las.

Logo, o tempo das crianças não era considerado nos momentos de brincadeira, uma vez que não presenciemos diálogos como: “Prô, acabei de brincar”, mas falas como: “Mas agora?”,”Aaaaaaaah”, ou ainda “Mas agora que eu acabei de começar” (DIÁRIO DE CAMPO). Entendemos com isso que, quando o assunto é ludicidade, o que impera nesses tempos para as professoras é o Chronos.

Quando perguntamos se as professoras achavam que o tempo passava de forma diferente na brincadeira, elas responderam:

- A sim, quando eles estão brincando, eles esquecem da vida, quando a gente tá fazendo o que gosta, o tempo voa, né... (ENTREVISTA PROFESSORA ROBERTA),

- Ah, eles gostam muito de brincar, isso aqui (papel) é o que menos importa, um ou outro pergunta se vai ter mais lição, mas quando o assunto é brincadeira, você deixa eles brincando eles só querem brincar, brincar, brincar. O recreio pra alguns nunca acaba, tem que ir atrás pra voltar pra classe (ENTREVISTA PROFESSORA CATARINA).

A brincadeira não ocorria somente quando ela era permitida, naqueles horários que anteriormente foram citados nas duas salas, mas acontecia em outros momentos. Por isso, permanecemos todo o período de aula para verificarmos como era encarado o momento em que a brincadeira atravessava momentos outros no relógio.

Assim, destacamos o olhar profanador da criança que rompe com a tendência da razão, do tempo do adulto (AGAMBEN, 2014). O currículo e a aula podem ser considerados como sagrados dentro da sala de aula, porém, muitas vezes, as crianças profanam o sagrado, colocando a brincadeira como sacra naquele momento, tornando-se profanadoras.

O capitalismo foi visto por muito tempo como um tipo de religião que tornou sagrado o modo de ser e estar dos homens em suas relações e objetos. A criança, por sua vez, com sua sensibilidade única restitui o uso comum de determinadas coisas e faz uso novo, brincando com eles, e assim o faz também, por exemplo, com o tempo e sua significância.

Essa profanação ocorreu com a brincadeira entrando no meio da explicação da professora, quando brincavam em um momento onde deveriam estar fazendo atividade, quando faziam uso de determinados objetos e de palavras para outros fins, transformando-as

em exímias profanadoras, o que se torna inevitável no olhar mais despretenso em sala de aula. Percebemos que uma das articulações realizadas pelas professoras para que essas situações cessassem, na tentativa de impedi-las foi minando a interação entre as crianças, ou seja, afastando aquelas que estavam conversando e “atrapalhando a aula”. Na maioria das vezes, mudava-se as crianças de lugar, dificultando a interação entre as crianças, afinal assim, sem pares ou “público” que as veja, o momento sagrado será respeitado.

Presenciamos, em inúmeras vezes, quando as crianças brincavam entre elas, em momentos tidos como inoportunos, ou mesmo quando estavam conversando, seja sobre seus desenhos, desejos ou outros assuntos, havia a separação abrupta dos colegas, a fim de que a brincadeira ou, ao menos, a conversa fosse de alguma maneira cessada, para que pudesse haver a evolução da atividade, ou explicação ou apenas o silêncio.

Outras situações criadas a fim de impedir essas profanações com a ludicidade consistiu na bronca e na retirada do que estava ligando as crianças, do material/brinquedo que auxiliava na imaginação e na criação da brincadeira. Assim, se um lápis fosse o elo da conversa ou o “hominho” da brincadeira, este seria prontamente retirado; se fosse o caderno, seria solicitado que a criança o guardasse e o utilizasse em um outro momento, quando solicitado.

No meio da explicação da professora sobre as causas de destruição e poluição do meio ambiente, Lucas está com os lápis de cor todos fora do estojo e conversando com os lápis, creio que imerso em um outro mundo, onde os lápis de cor não tem a função de pintar. Então, a professora olha pra ele e pergunta:

- Lápis de cor é brinquedo?

- Não - Lucas responde.

- Então guarda e presta atenção no que a professora está falando. (DIÁRIO DE CAMPO).

Em um mundo em que o relógio é vilão das professoras, elas são obrigadas a olhar sempre para ele, pois a pressa pede passagem e vem em primeiro lugar quando se necessita de tempo para devorar alguns conteúdos. Porém, Chisté (2015) enfatiza que as crianças não têm essa pressa, visto que se permitem a escuta devagar, ao olhar que enxerga, detendo-se em detalhes.

Naquele momento, para Lucas, era mais importante brincar com seus lápis do que prestar atenção. Mas, ele poderia prestar atenção depois? Era mesmo um lápis para ele? Tinha que ser àquela hora para ele? As crianças desafiam o relógio e as ordens impostas.

Para as crianças, essa pressa do relógio, às vezes, não tem sentido algum, pois não nasceram inseridas essa louca lógica de contagem do tempo (HONORÉ, 2002). A única expressão de tempo que tem é quando dizem: “Já é hora de sair?”, “Já é hora de

brincar?”,”Bem que podia dar a hora de eu ir embora, né?”,”Susana, como você vai embora se ainda não deu a hora, não bateu o sinal”.

Como nos relatos do diário de campo, a pressa para as crianças não faz sentido, tornando-se importante o detalhe, como saber que seu pai chegou cedo ontem, que ela machucou o dedo, que o primo sofreu um acidente, porém esses detalhes/preocupações são profanações. As crianças cultivam a arte do encontro, mesmo sem saber se para o seu interlocutor é importante saber disso, ou mesmo se aquela é “a hora certa pra falar disso” (DIÁRIO DE CAMPO). E tem hora certa?

Sobre essa questão da pressa, ressaltamos que que as professoras escutavam relatos dos detalhes, do Devagar. As duas conseguiam valorizar uma ou outra fala e até mesmo usar para conversar outros assuntos com os demais. E isso precisa ser destaque, porque não era sempre que a pressa falava mais alto dentro da sala, como ilustrada com este seguinte relato da sala da professora Roberta:

Depois da oração, o primeiro momento depois quando chegando do banheiro, a professora pergunta como foi o final de semana das crianças e logo é surpreendida pela afirmação de Manoel:

- O Jonathan morreu, foi morar com o papai do céu. – disse Manoel, cabisbaixo.
- Porque ele morreu? – perguntou a professora.
- Ele foi no rio sozinho e afogou. - respondeu Manoel.
- Está vendo pessoal, por isso que eu digo, crianças podem entrar sozinha na piscina, no rio?

Todos respondem não, e ela continua:

- Tem que sempre entrar com um adulto, se não afoga e pode até morrer, como aconteceu com o amigo do Manoel. (DIÁRIO DE CAMPO).

Por vezes, esses momentos de considerações e uso da fala e as explanações das crianças como formas de passar uma lição de vida ou mesmo só de ouvir, aconteciam, mas quando as falas surgiam no momento de aula, numa explicação de uma atividade, por exemplo, as exposições das crianças eram cessadas abruptamente, porque a hora passava e muitos conteúdos ainda deveriam ser dados, evidenciando que não era o momento oportuno para comentar isso. (E existe hora para isso?!).

Às crianças, deveriam ser permitidas, experimentar, olhar detrás da fronteira, e elas o faziam em alguns momentos, “rompendo o embrutecimento das formas de conhecimento que atuam no âmbito escolar (CHISTÉ, 2015, p. 131).

Em nossa pesquisa, percebemos que o Chronos imperava no currículo do que deveria ser feito pelas crianças e, em alguns momentos, na delimitação da rotina pelas professoras, as manifestações de outros tempos pelas crianças eram inibidas pela separação das mesmas ou pelo corte abrupto de falas.

Ao estudar a reiteração, notamos que outros elementos vinham reafirmar outros tempos, as suas profanações mostravam outra condição temporal que outrora não havíamos notado, diferente do que o adulto estava acostumado a lidar, uma condição que zombava do relógio.

E como essa condição permitia fugir do relógio que cercava as crianças? Da hora que as aprisionava? Como permitia superar a separação momentânea do colega? Caminhemos...

### 5.3 A reiteração - o tempo da criança e sua lógica

Como abordado no tópico anterior, partimos do princípio de que as crianças transgridem o mundo adulto, fazendo-o por meio da cultura lúdica, sendo capazes de profanar qualquer objeto, deformando o uso comum que se fazem das coisas, inventando novos usos, além de que a brincadeira faz com que elas consigam lidar com a disciplina e restrição que encontram na escola.

Momm (2011) também disserta que as crianças, principalmente analisando a obra benjaminiana, salvam as palavras, os objetos dos processos alienantes, porque, com sua ludicidade retiram-nas de seu contexto tempo-espacial, privando-se de seu caráter mercadológico adulto, profanando as situações.

Como Benjamin (1994e) assinala nas *Teses*, é preciso romper com o *continuum* que aprisiona o objeto (e as palavras assim podem ser compreendidas quando se tornam mero veículo de comunicação) imobilizando o tempo. Na busca pela reconciliação com um estado original é necessário romper com um tempo homogêneo e vazio, numa imobilização saturada de *agoras*. Quando se explode o *continuum* do tempo, rompe-se com a massa de acontecimentos formada pelo historicismo num processo aditivo. (MOMM, 2011, p. 85).

A autora ainda compara a brincadeira com a arte, no sentido de que ambas possuem uma temporalidade comum: elas paralisam-se no tempo quando lhes é conferido um sentido próprio, possuem características “mágicas” quando conferem outros modos de utilizar seus objetos, a possibilidade de desviar da sua utilidade. O brinquedo se apresenta como um objeto saturado de tradição, pois é um conhecimento passado das gerações mais velhas para as mais novas, como um diálogo da criança ao povo, uma mediação entre a infância e os adultos (MOM, 2011).

Nesse sentido, as crianças profanam tudo, inclusive o tempo. É por meio da ludicidade que a criança “desprende-se do tempo sagrado e o esquece no tempo humano” (AGAMBEN, 2014, p.85), ou seja, com o auxílio do lúdico, a criança consegue um tempo no qual as horas se alteram de maneira diferente, profanando essa sacralização, essa ritualização e devolvendo

o livre uso para objetos, lugares, espaços, momentos, o que além de livre acaba sendo considerado negligente, desautorizado e distraído (CHISTÉ, 2015).

Para Agamben (2014, p. 84), o jogo transforma radicalmente a esfera do sagrado, porque, “no jogo, apenas o rito sobrevive, e não se conversa mais que a forma do drama sagrado, no qual todas as coisas voltam sempre ao início”. O país dos brinquedos, mostrado em Pinóquio (COLLIN, 2005), é um exemplo de como os habitantes celebram ritos e manipulam o sentido e o escopo, emancipando até mesmo o sagrado de sua conexão com o calendário e com o ritmo cíclico do tempo, evidenciando outra dimensão do tempo na qual as horas e dias não se alteram ou correm.

No livro de Pinóquio (COLLIN, 2005 apud AGAMBEN, 2014, p. 82), o personagem Lucignolo explica ao menino de madeira que “Cada semana é composta de seis sextas-feiras e um domingo. Imagine que as férias de outono começam no primeiro dia de janeiro e terminam no último dia de dezembro”. Desta forma, percebemos que brincando, o homem se desprende do tempo sagrado, contado e o esquece no tempo humano (AGAMBEN, 2014).

Lembramos que a brincadeira, a ludicidade, é um dos eixos das Culturas da Infância, junto com o tempo, a chamada Reiteração, a ser posteriormente explorada nessa pesquisa.

Reiterar, no dicionário Prático da Língua Portuguesa (2008, p. 270), significa “renovar, repetir, insistir” ou “ação de fazer ou dizer novamente”. Logo, reiteração seria esse movimento de repetir e fazer novamente. Porém, para a Sociologia da Infância, esse verbo ganha sentido ao ser associado ao tempo, em um dos textos do professor Sarmiento (2003), pois ganha sentido como sendo o eixo do tempo das crianças.

Esse tempo é caracterizado como um tempo rico em possibilidades, ou seja, com fluxos variantes, podendo ser recursivo, sem medida, capaz de ser reiniciado a qualquer momento ou mesmo, como nos exemplificou o dicionário, repetido. Segundo a definição que obtemos de Sarmiento (2003, p. 17):

Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção: trocam-se os pequenos segredos, decodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interacção, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexa entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo.

Sobre a questão da repetição, Sarmiento (2003) enfatiza-a, pois, ao denominar o conceito, ele se apropria dos preceitos de Walter Benjamin, em seu livro “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, reeditado em 2007, em que o autor faz a seguinte citação:

[Tudo à perfeição talvez se aplainasse  
Se uma segunda chance nos restasse].

A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe. Para ela, porém não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas de milhares de vezes. Não se trata de um caminho para assenhorear-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente de felicidade. (BEIJAMIN, 2007, p. 102)

Esse conceito é importante, pois também reafirma a criança como fonte do novo, por meio de suas experiências e posteriores repetições. Ela ressignifica fatos e brincadeiras, transformando a realidade ao seu redor. Isto acontece mais especificadamente através de suas passagens no plano sincrônico em que há a recriação de rotinas, e no plano diacrônico, na transmissão das brincadeiras e rotinas para as crianças mais novas, por meio das quais criam novas formas de interpretação da realidade, de suas brincadeiras, introduzindo-se sempre elementos novos.

A professora ensina a música “Atirei o pau no gato” para as crianças, utilizando alguns gestos, quando acaba as crianças pedem, de novo, de novo, de novo... Repete-se a música umas 4 vezes até a professora pedir pra eles falarem outra música que ela já tinha cansado dessa. (DIÁRIO DE CAMPO).

Sento para brincar com as crianças com as peças que a professora havia colocado a nossa disposição no meio da roda. Anita pede para que eu brinque com ela, mas a princípio não sabe de quê. Ela então pega uma peça, me dá e diz que é um celular. Eu digo: - Alô! E começamos a conversar, até que eu não tenho mais o que falar e digo “tchau” no telefone. Ela pede “de novo”, e a sequência, com as mesmas falas se repete por umas 3 vezes, até que sou forçada a parar, pois outra criança deseja que eu ligue com o meu “celular” para ela. (DIÁRIO DE CAMPO).

Figura 20 - Repetindo



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Para Sanches e Silva (2016, p. 506), a infância consegue novas possibilidades de mudança do olhar adulto, modifica-o e dando origem a outras experiências que não aquelas com “máscara do adulto”. É assim um modo de ser no mundo, no mundo da infância, caracterizado como um tempo saturado de “agoras”.

Os autores nos especificam que, na análise de Benjamin, a criança tem uma experiência temporal específica, destacando-se a ideia da necessidade de se pensar em uma infância como uma condição de ser e estar no mundo, sendo análoga à ideia da Sociologia da Infância.

As crianças sempre tiveram um olhar desviante da realidade, assim como ela governa um recurso de percepção do tempo e da realidade que permitem outros modos de estar no mundo, brincando, fantasiando, criando, interagindo e repetindo. O tempo da reiteração é assim o tempo da criança enquanto criança (SANCHES; SILVA, 2016).

Ao realizarmos o levantamento de materiais que nos ajudariam a compor esta dissertação, percebemos que não haviam muitos estudos que permitissem dialogar sobre a reiteração, sobre esse tempo diferenciado da criança. Porém, haviam alguns materiais que falavam sobre tempos diferentes e tempos infantis, provocando-nos a romper com alguns paradigmas, entrar em outras áreas, como a filosofia, haja vista o tempo ser um eixo filosófico.

Sendo assim, deparamo-nos com um texto que nos fez voltar às primeiras questões sobre as palavras gregas. Percebemos que Chronos estava dentro de nosso cotidiano e do das crianças, mas quais palavras melhor definiriam a reiteração e esse tempo da criança? Afinal, devemos concordar com Nídio (2012, p. 204), ao afirmar que:

A impessoalidade do tempo cronológico - que tudo e a todos mede por igual e que tanto desassossejou Pessoa<sup>8</sup> com a impossibilidade manifesta de atentar à nossa diferença interior, que de fora parece inexistir - torna-se mais falsa quando se observa o relógio das crianças. Isto é, as experiências infantis, as experiências subjetivas e as situações de ensino e aprendizagem de seres em crescente formação bio-psico-sociológica. Com efeito, quando tocado pela impessoalidade, o tempo altera, paulatinamente, ritmos próprios do processo evolutivo do indivíduo, num queimar de etapas sucessivas e cumulativas com as quais fenecem especificidades que importa tratar.

Chisté (2015) em seu trabalho realizado juntamente com seu grupo de pesquisa, proporcionava produção de imagens elaboradas pelas crianças da Educação Infantil. A autora traz um rico estudo sobre o tempo das crianças, tratando do tempo infantil, sendo incorporado

---

<sup>8</sup> Pessoa se refere a esse trecho de um poema de Fernando Pessoa, que usamos no começo do capítulo: “Não sei o que é o tempo. Não sei qual a verdadeira medida que ele tem, se tem alguma. A do relógio sei que é falsa: divide o tempo espacialmente, por fora.

ao nosso estudo, como um tempo Kaiónico, que nada mais é que a junção dos termos Kairós e Chronos.

Esse tempo não se define por uma linha contínua de movimentos sucessivos, mas acontece num movimento circular de repouso, lentidão e velocidades repletos de intensidades. É um tempo infantil, que enquanto Cronos segue os números, Kaion brinca com eles. É ainda um acaso, uma oportunidade, um acontecimento, lampejoso como um raio que prenuncia algo de inesperado, de imprevisível. Ele não pode ser medido, nem especificado (...) É um tempo indefinido, é o melhor no instante presente, é a própria suspensão do tempo. Não é regular, nem homogêneo, nem pertence ao mundo dos relógios, das ampulhetas, ou a qualquer outro instrumento de medida tempo. É multiplicidade no movimento intenso, uma força infantil, desigual, sublime ocasião que só aparece desaparecendo. (CHISTÉ, 2015, p. 127).

Percebemos assim que essa definição, Kaión, é o tempo que realmente podemos observar como sendo a reiteração da Sociologia da Infância, que, ao mesmo tempo que se repete, recomeça, reinicia, em todos os sentidos, coexiste em todos os tempos. Um tempo que permite que o campo imaginativo faça com que a criança se mova e esteja na lua e na sala de aula, acabe de começar a brincadeira, mas o relógio diga que já passaram duas horas. Esse é o tempo da “criança crianceira” (CHISTÉ, 2015, p. 128).

Chisté, Leite, Oliveira (2015, p. 1154) destacam que Kaión é o tempo oportuno para a experiência, para o acontecimento. As crianças atravessam o tempo dos relógios, escapando das modulações, sem começo nem fim, imprevisto, tempo “do ainda não pensado, do incontrolável, do incalculável”.

Para Chisté (2015, p. 87), a infância resiste ao reinado de Chronos, aos movimentos centralizadores e disciplinadores que eles impõem. Nesse aspecto, as crianças são capazes de quebrar regras e horas de relógios, assim “somente profanando que as crianças e a infância resistem à instrumentalização e à docilização de seus corpos, de seus pensamentos, de sua linguagem”. Kohan (2003) também vai delinear a criança como aquela que não sabe que não pode, reconhecida por muito tempo como o sujeito do não, que ainda não sabe que o adulto acha que ela pode ou não fazer, instrumentalizando-a a profanar tempos, espaços e ordens.

Alguém sem idade, fora do tempo linear, alguém que não sabe que não pode esperar o que, aparentemente não se pode esperar, ou quem sabe alguém que não crê que não pode esperar o que, todos dizem não pode esperar; ou alguém, que simplesmente não está convencido dos “não pode”, “não possível” ou “não se deve”. (KOHAN, 2003, p. 149).

Como podemos, por exemplo, citar Antônio, que acabou profanando tempos e espaços, acarretando, de alguma forma, uma fúria na professora, que não via que aquele

momento era o tempo de fazer o que ele queria, mas de fazer o que ela se propusera a fazer, que no caso era prestar atenção.

A professora está explicando, Antônio está brincando com o estojo. A professora chega perto dele, continuando a sua fala e olhando para ele e só tira o estojo de sua mão. Antônio começa a falar sozinho, como se falasse consigo mesmo. A professora manda que se cale. Antônio parece brincar com o caderno e a mão fazendo como que uma pista e um carrinho. A professora tira o caderno abruptamente de sua mão. Antônio olha para ela como se prestasse a atenção. Sou capaz de opinar que naquele momento ele não está ouvindo as palavras da professora, apenas imaginando outra brincadeira. (DIÁRIO DE CAMPO).

Kohan (2004, p. 2) indica que o tempo não é apenas uma questão de tempo quantificado, mas “um reinado marcado por outra relação com o movimento”, e nesse sentido o tempo da criança, da infância, não é consecutivo, mas é marcado pela intensidade da duração que, em consonância com Leite (2016) nos apresenta com uma infância num mundo de reticências, coberto de possibilidades por conta do ritmo cortado, sem algum sentido fixo previsto. Visto também pelos “tempos não dados, não demarcáveis, por um tempo presente que nos deixa abertura e espera” (LEITE, 2016, p. 21).

Segundo Lima (2014, p. 23), vivemos em um mundo no qual apreciamos imagens já “fabricadas”, e a vida é como uma “fábrica de ilusões”, reitera-se assim que o grande diferencial das crianças é que elas reconhecem essa ilusão e arma toda uma cultura lúdica, onde qualquer coisa pode se tornar brinquedo, numa brincadeira construída.

Assim, as crianças entendem o tempo, de uma forma mais subjetiva que podemos pensar, e entram em outro lugar no qual o relógio não manda na atividade da brincadeira. Um objeto transpõe seu real significado e, mesmo no meio de afazeres que necessitam ser realizados, como uma pintura, ela pode ser deixada de lado, pois o tempo pode esperar, e os lápis ganham novos sentidos, como o retrato da brincadeira de João.

Figura 21- João brincando



Fonte: elaborada pelo próprio autor

Silva (2017, p. 85) em suas análises de Walter Benjamin, disserta que vários objetos que agora são considerados brinquedos, antigamente tinha outras utilidades, por exemplo, eram instrumentos fetichistas de culto religioso, por exemplo o arco, a roda de penas, a pipa, e a bola. Foi através das crianças e seu confronto direto com os adultos, que esses objetos se transformaram em lúdicos. Como bem explicita o autor:

O grande ataca a criança com suas armas do espírito moderno, descarregando-as sobre elas. Sua munição é o iluminismo, o progresso, a técnica. Os pequeninos respondem não retirando a munição, mas destruindo as próprias armas. Nas mãos das crianças os brinquedos tornam-se objetos subordinados à sua soberania.

Figura 22- Brincadeiras inventada com o estojo



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Uma tampa e dois lápis não são brinquedos, um estojo não é brinquedo, mas Tatiane, Rodrigo e Ester criaram novas formas de serem usados, contrariando a lógica adulta e por assim dizer a da professora.

José está brincando com seu lápis e é interrogado pela professora:

- Lápis é brinquedo?

Ele responde:

- Não, cabisbaixo.

E ela completa:

- Então não brinca. (DIÁRIO DE CAMPO).

Apesar do nome reiteração, que significa repetição, isso não quer dizer que as crianças gostam de repetir todas as coisas. Devemos entender que o que não lhes é prazeroso ou não faz muito sentido de ser aprendido, de ser entendido, os pequenos simplesmente se cansam e, assim, várias interrogações se fazem presentes:

A professora vai ensinar o que é um círculo, e pergunta a eles onde, na sala, tem círculo, e eles vão falando. Depois, ela entrega uma folha e pede pra eles pintarem os círculos, e Wallace diz: “Mais círculo de novo?” (DIÁRIO DE CAMPO).

A professora diz que hoje eles vão ensaiar de novo, que na sexta terão que apresentar uma dança, depois da hora do hino. Fernando diz:” Mas todo dia tem que ficar ensaiando, ensaiando?”. A professora responde rispidamente: “Claro, para vocês aprenderem e não sair feio no dia”. (DIÁRIO DE CAMPO).

A professora pede para que eles contornem as formas geométricas, mas no dia anterior, já tinha pedido uma atividade parecida, mas era o contorno de outro desenho. Então Emily me olha com uma expressão de cansaço e diz: “De novo essa atividade de contornar?!” (DIÁRIO DE CAMPO).

Na reiteração, esse tempo permite com que as crianças inventem, reinventem, não se importando com o que antes estava dito, apenas criando o novo, o improvável, o que antes era impensável. Essa lógica é dita de um jeito impecável por Manoel de Barros, no poema “O rio que fazia uma volta”.

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa  
Era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta  
atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: essa volta  
que o rio faz por trás de sua casa se chama  
enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro  
que fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem. (MANOEL DE BARROS, 2001, p. 17)

Ou mesmo podemos citar um trecho, cujas palavras nem sempre expressavam para as crianças o que era ou sua lógica transvê o que estava posto.

Estou sentada ao lado das crianças, o relógio marca 17 horas e lembro que tenho que ir embora mais cedo. Andréia, Taís e Rômulo estão fazendo a atividade mais perto de mim, então aviso:

-Pessoal, hoje eu vou embora mais cedo, preciso ir estudar.

- Você estuda? – me questiona Taís.

-Lógico, né. Tais, a Susana vai na “escola de crianças grandes”. - afirmou Andréia. (DIÁRIO DE CAMPO).

Meninos estão brincando e, então, João vem me mostrar o que fez com as pecinhas de montar: “É uma vara de pescar, olha, olha... e ela é tão mas tão grande que eu peguei um “Golfão”. Surpresa eu perguntei: “um Golfão?” E ele respondeu, me explicando do que se tratava: “É Susana, é um peixe igual um golfinho, só que beem grande”. (DIÁRIO DE CAMPO).

As palavras, para Lima (2014), são usadas para mascarar, definir, seduzir e encantar. A criança então desvenda o mistério por trás das palavras, com outras definições e formas, coordenando lembranças e experiências anteriores.

O tempo da criança é notoriamente diferente do Chronos, ao que, nós adultos, estamos acostumados a lidar, o que hoje na contemporaneidade é marcado pela pressa, pela aceleração. Os pequenos necessitam de espera, sem antecipações precoces, como descreve Nídio (2012, p. 205), “aguardando que elas cheguem aonde e quanto têm de chegar pelo seu caminho”.

O olhar da criança é aquele de quem não se preocupa com o tempo, aberto ao desconhecido, às novidades, às descobertas, à contemplação e às afetações do mundo. Como declara Chisté (2015, p. 102), o que as crianças fazem não é “uma contemplação passiva,

imóvel, controlada, alienada. Mas contemplar no sentido de olhar sensivelmente o mundo, de afetar-se, de tocar-se e serem tocadas por outros corpos”.

E esse movimento permite que as crianças deixem se afetar pelas falas das outras, produzindo novos significados, novos conceitos, interrogam-nos e não se aquietam com qualquer resposta, mas uma que realmente as tenha afetado.

A professora coloca a rotina e vai explicando o que eles terão que fazer e diz que hoje terá Culto à Bandeira. Régis me olha e pergunta se o pastor vai vir para escola. Eu digo que não, não entendendo o questionamento. Então ele pergunta para a professora: “Hoje vamos na igreja?” Ela fala não. Então ele se explica: “Mas você disse que vai ter culto”. Ela olha para mim, ri e explica o que é Culto à Bandeira. (DIÁRIO DE CAMPO).

A professora entrega uma massinha para cada um, e as crianças logo se empolgam e vão me falando o que vão fazer: “Vou fazer um elefante”, “Eu vou fazer uma cenoura, “Eu vou fazer um chapéu de bruxa”. Mas a professora pede para que eles esperem e dá uma folha para cada um. Jorge não tinha prestado atenção quando a professora falou para que iria servir a folha, e fica olhando para ela, cabisbaixo e me diz:

- Mas de novo tem que fazer lição? Até quando ela dá massinha?
- Não, essa folha é para colocar embaixo só para não sujar a carteira de massinha.
- Aaaaah bom.- me olha com uma cara de aliviado. (DIÁRIO DE CAMPO).

A sagacidade apresentada por Régis, ao assimilar as palavras de Culto à Bandeira, pois o culto acontece quando ele vai à igreja, foi de alguma maneira uma brincadeira com as palavras que ele não conhecia e a afetação com o culto que ele conhecia. Assim, como para Jorge não havia sentido em entregar a massinha e outra folha de atividades, mas se viu afetado por aquela folha de papel, com escritos que para ele não o afetava, o que tinha significado como brincar e não fazer qualquer coisa que poderia ser representado por aquela folha de papel.

Momm (2011) assevera que é no momento crítico de alguma situação, por exemplo, na brincadeira ou quando as crianças estão sendo interrogadas, quando a circularidade do tempo é rompida, que se produz o novo. As paradas e retomadas das horas pelas crianças, passam pela negociação da lembrança e esquecimento, a repetição se torna nova possibilidade e não como lamento sobre o tempo presente, uma nova oportunidade de criação.

Desta forma, o que acontece, muitas vezes, é ter que captar a essência da fala e não o que está sendo dito, porque as expressões de tempo não são essenciais para elas em algumas ocasiões, como em um dia de observação descrito abaixo:

Por problemas pessoais, acabo ficando duas semanas sem ir para a escola, e quando volto, devo respostas, e também as crianças querem me contar as novidades, o que fizeram, como na pergunta de Emily, que nem deixou com que eu respondesse e já foi logo me contando as novidades:

- Susana, porque você não veio amanhã? A gente brincou de massinha, uma pena você não ter brincado com a gente. (DIÁRIO DE CAMPO).

Outra característica que percebemos e devemos destacar é o plano diacrônico com as representações das brincadeiras das crianças, que vão socializando e passando para as outras regras próprias da brincadeira, ou mesmo as que elas tenham inventado.

É a hora da brincadeira e algumas das crianças estão ao meu redor, conversando e brincando com os brinquedos disponibilizados pela professora. Então Ricardo chama alguns e pede para que eu coloque a mão à frente para ele bater, começando a brincar e ensinar aos outros a sua versão da brincadeira “Um caminhão de laranja”. Falo sua versão, pois não parece a brincadeira que eu tinha conhecimento. Então uma das crianças quer puxar a brincadeira e ele não permite, pois foi ele que brincou. Todos concordam e continuam a brincar do jeito que Ricardo tinha ensinado. (DIÁRIO DE CAMPO).

Essas são algumas das características dos tempos nas brincadeiras que percebemos ser o tempo infantil, seja a nomenclatura Kaión, seja a reiteração. Enfatizaremos agora a questão de como esses tempos convergiam dentro da sala de aula, como as crianças resistiam ao Chronos que imperavam muitas vezes na sala de aula.

Destacamos que os conceitos de “ofício de aluno” e “ofício da criança”, denominados por Marchi (2010), entram em contraste e configuram as normas das crianças dentro da instituição escolar. Muitas vezes, são observados parâmetros adultocêntricos de relacionamento dentro da sala de aula, que tentam aprisionar, moldar e domesticar as crianças.

As crianças reagem aos posicionamentos dos adultos e ao contraste de lógicas e tempos, pois elas não apenas se encaixam no modelo imposto, mas os reproduzem. Os pequenos interpretam e dão novos contornos, novos significados, mostrando seu protagonismo.

Silva (2017) explicita que o poder inovador e ao mesmo tempo tirânico da criança está em sua capacidade de escapar da realidade e construir o mundo a sua maneira. Defende, embasado em Walter Benjamin, que, se pretendemos ser responsáveis pela formação integral do indivíduo, temos que considerar todas as suas facetas, que pode ser percebido nas brincadeiras das crianças que revelam seu lado mais sagaz.

Mesmo quando são tensionadas a fazer determinados movimentos ou condicionadas a pintar de cores específicas, vemos aquelas crianças que se destacam em suas respostas rápidas e “sacadas” mais rápidas ainda.

Professora pede para que as crianças pintem de verde todas as partes de baixo do desenho que ela havia dado, como se fosse todo o chão de verde. Observo que Matheus não o faz, e acaba pintando de outra cor. Vitor que está do lado percebe que o desenho está pintado “errado”, e assim já olha incriminando o menino e dizendo:

- Seu desenho tá todo errado Matheus.
- O desenho é de quem?- questionou Matheus.
- Seu. - respondeu prontamente Vitor.
- Então deixa eu pintar da cor que eu quiser. (DIÁRIO DE CAMPO).

Mesmo achando que a resposta de Matheus foi de alguma maneira grosseira, ele tinha razão, porque o desenho não poderia ser pintado da cor que ele quisesse? Não precisa muito para imaginar o que aconteceu depois. Mesmo com a resistência de Matheus, ele teve que tentar apagar seu colorido e pintar por cima da cor pedida.

A questão das cores serem pré-definidas foi uma de nossas preocupações, pois percebemos que quando a professora não pedia cores certas para determinados espaços, as crianças vinham nos pedir indicação de cores para pintar e ficavam um tanto assustadas quando a resposta era: “Da cor que vocês quiserem”, o que limitava a imaginação e a criatividade, que não era um dos maiores problemas dos pequenos, como percebemos nesses desenhos que a professora deixou serem realizados fora da escola, para que pudessem experimentar outras texturas.

Figura 23 - Super-herói



Figura 24 - Minha boneca



Figura 25-Amarelinha



Fonte: Elaboradas pela própria autora.

É incrível como a nossa capacidade de imaginar parece ser nos roubada com o passar dos anos. Me deparo com Thais me dando o giz e me falando para que eu desenha do lado dela o que eu quiser. E o que eu faço? O mesmo desenho que me ensinaram a vida toda: duas montanhas, com um sol no meio. (DIÁRIO DE CAMPO).

Ao voltarmos para as brincadeiras observadas e os tantos outros momentos que as crianças brincavam “escondidas”, notamos que elas, inseridas na escola e na lógica adulta, são limitadas ao relógio e ao tempo que deve ser preenchido, como nos mostra Luíza, impressionada quando vê todos concentrados, pintando: “Olha, estão todos trabalhando” (DIÁRIO DE CAMPO).

Quando elas acabavam suas atividades, ou entre as atividades, víamos que as crianças brincavam e conversavam uma com as outras, ou “entravam em um mundo paralelo”, conversando consigo mesmas e se permitindo a fantasia que criavam. Ou seja, elas estavam mostrando que a cultura infantil não era permitida dentro da lógica escolar, pois, quando elas apresentavam a *interactividade*, a interação entre as crianças, eram separadas para não brincarem mais ou então era retirado o que para elas era tido como brinquedo, seja lápis, estojo, tampas, etc. Quando elas fantasiavam com os objetos, era solicitado que focassem a atenção ao que estava sendo explicado. Quando entravam em um novo mundo onde as horas eram incontáveis, solicitava-lhes que cessassem a brincadeira, separando os colegas.

Qual o posicionamento das crianças quando os adultos as separavam? Elas encontravam outros pares e recomeçavam a brincadeira, achavam outra brincadeira, ou apenas mudavam seus atores e protagonistas. A estratégia consistia no uso de outros tempos e recomeçar, de maneira diferente ou da mesma maneira, reiniciando o tempo.

Quando brincavam sozinhas no meio de explicações, as crianças logo eram paradas e bloqueadas, pedindo-lhes que parassem de “atrapalhar” a explicação. No entanto, elas encontravam outros brinquedos, ou quando não, percebíamos o olhar vago para a professora, parecendo que brincava ainda em sua mente, em sua fantasia.

E o tempo do brincar? Quando as crianças estavam brincando no tempo final da aula que era dedicado ao brincar em alguns dias, muitas vezes não foram elas que queriam parar a brincadeira, mas algo pedia-lhes, o tempo, o Chronos. Os pequenos começavam a guardar os materiais e assim em meio a protesto, obedeciam à ordem da professora.

Porém, mesmo assim, as crianças criavam estratégias para a continuação da brincadeira, podendo ser outra, por exemplo. Percebemos, algumas vezes, que quando as professoras pediam-lhes para guardar os brinquedos, isso se tornava motivo de “brincadeira de guardar”. Elas brincavam quem guardava mais rápido, mais devagar, entre outras estratégias e brincadeiras que não conseguíamos identificar, mas que nos pareceu divertido.

Dessa forma, percebemos que as culturas infantis eram podadas dentro da escola, em favor de uma temporalidade que os adultos julgavam como correta, a fim de moldarem as crianças.

- Gente, o que vocês acham sobre o tempo? - pergunto numa roda quando estão todos aparentando prestar atenção.
- O tempo...demora – diz Antônio.
- Jesus que manda no tempo – argumenta Gustavo.
- O tempo brincando passa rápido, na escola, devagar – ressalta Murilo.

- Verdade, em casa, quando eu brinco ele passa rapidão – relata Ricardo. (DIÁRIO DE CAMPO).

As crianças nos mostraram que, com sua imaginação, sua interação conosco e com as outras crianças, assim como cada resposta e diálogo com elas, pelos quais fomos afetados pelos fatos, pelas respostas, elas nos ajudaram a entender que poderiam operar deslocamentos de tempos e espaços, profanando expectativas do presente, do passado e do futuro, criando “povoamentos de intensidades e temporalidades não quantificáveis, numeráveis” (LEITE, 2016, p. 22).

Pudemos pensar em um tempo que a duração não é algo importante, mas sim que a contagem é driblada por estratégias criadas que fazem com que esse tempo se transforme.

Finalizamos este subcapítulo com uma citação de um livro infantil, dedicado às crianças, pois é elaborado demais para que a lógica adulta consiga ver o real sentido por entre as suas linhas. “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll, desvenda o tempo da infância e o explica como sendo alguém, nas seguintes palavras, quando Alice conversa com o Chapeleiro:

Alice suspirou enfadada. “Acho que você deveria aproveitar melhor o tempo”, disse ela, “em vez de gastá-lo com adivinhações sem resposta.”  
 “Se você conhecesse o tempo tão bem quanto eu conheço”, disse o Chapeleiro, “você não falaria em gastá-lo, como uma coisa. Ele é alguém.”  
 “Não sei o que você quer dizer”, disse Alice.  
 “É claro que você não sabe!” disse o Chapeleiro, inclinando a cabeça com desdém.  
 “Eu diria até mesmo que você nunca falou com o Tempo!”  
 “Talvez não”, respondeu Alice com cautela, “mas sei que devo marcar o tempo quando aprendo música.”  
 “Ah! Isso explica tudo! Disse o Chapeleiro. “Ele não suporta ser marcado. Agora, se você mantivesse com ele boas relações, ele faria qualquer coisa que você quisesse com o relógio. Por exemplo, suponha que fossem nove horas da manhã, justamente a hora de começarem as lições: você teria apenas de sussurrar uma dica ao Tempo, e o ponteiro giraria num piscar de olhos, uma e meia, hora do almoço!” (CARROLL, 2009, p. 70).

Alice cai no País das Maravilhas e, assim, entre as inúmeras experiências vividas, nesse diálogo, entende a relação que precisa estabelecer com o tempo, que não deve ser só “marcado”, Chronos, mas que precisa manter-se em uma relação, como se o tempo fosse de fato alguém. Nesse sentido que o Chapeleiro ensina a Alice o tempo infantil, o Kaión, a reiteração e que ela pode brincar com ele.

#### 5.4 Pistas sobre um novo achado: o riso clandestino

Ao adentrarmos no contexto escolar, mais um jeito profanador foi nos mostrado pelas crianças, algo que nos foi apresentado como clandestino dentro da sala de aula, que é uma forma de encontro com o outro: o riso.

Assim, decidimos fazer um subcapítulo apresentando como ele foi encontrado e como percebemos que ele não era bem-vindo nesse ambiente, mesmo sendo encontrado e de todas as maneiras procurado pelas crianças.

Uma breve análise do clipe da música de Pink Floyd, “Another Brink in The Wall”<sup>9</sup>, mostra como os professores são vistos como aqueles que estão até brincando ou dando um sorriso ou outro dentro da sala dos professores, mas que quando bate o sinal, é como se os rostos se fechassem, pois o que será feito dentro da sala de aula é sério, não permitindo risos.

As crianças adentram a sala de aula, a professora na frente, vai arrumando e organizando a mesa. Escuto duas meninas ao meu lado conversando, baixinho e rindo, e logo uma voz as interrompem:

- Sem risada, conversa depois, agora é hora de estudar. -Professora Roberta diz olhando seriamente as meninas. (DIÁRIO DE CAMPO).

Figura 26 - Conversa entre duas meninas



Fonte: Elaborada pela própria autora.

<sup>9</sup> Disponível em: << <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U> >> Acesso em 14 de maio de 2017

Figura 27 - Foco na conversa entre as duas meninas



Fonte: Elaborada pela própria autora.

As crianças não tinham muito o que fazer naquele momento, afinal a professora ainda não tinha dado atividade alguma, mas o riso, de alguma forma a incomodou, mesmo que a conversa estivesse baixa.

Larrosa (2016) tem a convicção de que o riso em sala de aula está proibido ou pelo menos ignorado no campo pedagógico. Assim, ele traz duas hipóteses que achamos pertinentes para essa discussão. A primeira é que na pedagogia moraliza-se demais, e essa questão moralizante é coisa séria, grave. A segunda é que o campo pedagógico é constituído sobre um incurável otimismo, “o riso está associado a uma certa tristeza, a uma certa melancolia, a um certo desprendimento. O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo” (p. 171)

A professora chega na sala de aula de legue, tênis e camiseta solta. Ela dará uma aula de Zumba para os pais para comemorar o dia da família. Uma das crianças então diz:

- Nossa, Prô, tá bonita, a senhora vai trabalhar?

Escuto risadas das crianças e rio involuntariamente, pois acho engraçado o fato deles não considerarem a docência trabalho, ou pelo menos não terem ainda essa dimensão. A professora olha pra mim, fecha a cara e diz:

- Eles acham que isso é trabalho beneficente. Pelo salário às vezes pode até ser. (DIÁRIO DE CAMPO).

Assim, há a reiteração de todo o contexto da desvalorização, mesmo as crianças não entendendo essa desvalorização e nem entendam completamente o valor do trabalho. Observamos que rir de si mesmo, é difícil, ou é abruptamente cortado.

Em um di-a de observação, José me perguntou se eu tinha namorado. Respondi que sim. Então ele me disse:

- Eu também vou ter quando eu for grande assim como você.

Quantos anos você acha que eu tenho? perguntei a ele.

- Uns 50, por ai?!

Ri que contagiei aquelas crianças que estavam ao redor. A risada decorrente de nossa conversa interrompeu o que a professora fazia sobre sua mesa. Pediu silêncio, pois o riso a incomodou. (DIÁRIO DE CAMPO).

Poderia ter ficado ofendida pelo tanto de diferença que ele me deu, mas o que fiz foi rir, pois a situação foi cômica, o que destaco é que ao contar para a professora, ela me relatou que no ano passado, estava conversando com sua sala sobre idade e eles palpitaram que ela tinha 80 (oitenta) anos. Disse-me que riu, e a sala toda caiu na gargalhada, porém, segundo ela, “não dá pra brincar e rir com eles porque vira uma algazarra, fui então logo mudando de assunto” (DIÁRIO DE CAMPO).

A professora Roberta, quando ensinava música para as crianças e elas riam da canção, imediatamente pedia silêncio e fazia cara de séria. Catarina, porém, já lidava de um jeito mais ameno com as situações, não gostando quando as risadas se generalizavam, mas hora ou outra ela nos relatou que “me pego dando risada das atitudes folgadas deles, ou de alguma coisa que inventam, eles são muito criativos”. (DIÁRIO DE CAMPO).

Larrosa (2016) entende que a permissividade do riso é inversamente proporcional ao caráter “moral” dos objetivos pretendidos pelo discurso pedagógico, visto que, de alguma maneira, ele rompe, como no caso da brincadeira, a sacralidade do ambiente escolar.

Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe. Quando um professor interrompe abruptamente o riso, com um “aqui estamos falando sério”, é um sinal de que aquilo que se está tratando é algo “moral”, algo que tem a ver com valores, com normas com modos de comportamentos, com mecanismos de constituição e regulação da consciência. E quanto maior o componente “sagrado” – e não se deveria reduzir o sagrado ao religioso – também menos riso. (LARROSA, 2016, p.171-172).

No riso há transgressão, há provação, há blasfêmia, ninguém ri dentro de uma igreja. Diante disso, dentro da sala de aula, permeada por uma cultura que, muitas vezes, é sacralizada, também não se deve rir, pois deve ser um ambiente envolto de silêncio e da seriedade que uma aula requer.

Um dos meninos conta como foi quando foi tomar injeção (vacina) para outros dois, só que aparentemente nervoso, gagueja. Então Wallace que observava a história diz: - Fala direito, você só fala “ta...ta...tava”... fala direito!  
E todos riam, até mesmo aquele que estava gaguejando. Um “Xiuuuuu” ecoa por cima das risadas, é a professora, que pede silêncio e concentração na pintura. (DIÁRIO DE CAMPO).

No caso acima, as crianças riram de si mesmo, mas o medo da bagunça, de tirar o foco do momento da aula, fez com que a professora pedisse para que cessassem o riso. Destacamos que nem sempre as professoras conseguem segurar o riso, e isso depende da situação, não

falamos de momentos de explicação ou de intensa concentração, mas momentos que as crianças estão acabando atividades e assim podem conversar um pouco, partilhar momentos com seus pares.

Em um dia de observação, perto de uma apresentação que a sala ia fazer, vi Isabela toda arrumada, maquiagem, e arquinho nos cabelos, perto da professora, mas percebendo que a menina já estava acabando a atividade perguntei:

-Isa, Você tá usando maquiagem, arquinho, tá bonita, viu. É por causa da apresentação?

- Também, mas eu sempre uso, mulheres sempre usam maquiagem e arquinho.- me disse.

- Mas eu não uso, e sou mulher. - retruquei.

Então, ela com um olhar e sorrisinho de canto de boca me disse:

- Mas você deveria! E riu.

Não sei se foi irônica, ou se se ela realmente achava que eu precisava aquele dia.

Enfim, ri e a professora, que observava a conversa disse, rindo:

- Eles tem umas sacadas (risos). (DIÁRIO DE CAMPO).

Figura 28- Isabela e seu arquinho



Fonte: Elaborada pela própria autora.

O riso destrói as certezas, e a perda da certeza de um conteúdo dentro da sala de aula pode significar a perda de controle, perda de comando. Desta forma, e com alguns exemplos que encontramos de riso dentro da sala de aula, de conversas ao pé do ouvido que depois se transformaram em sorrisos e gargalhadas, terminamos esse subcapítulo, falando sobre as diferenças, a alteridade da infância.

Há de ser ter claro, sobretudo, que não afirmamos em momento algum que a escola, ou as professoras eram pessoas tristes, não riam, mas que o riso das crianças dentro da sala de aula, era algo realizado clandestinamente, profanando situações e incomodando hierarquia.

A alteridade não significa que as crianças ainda resistam plenamente aos saberes delas capturadas, das práticas, das instituições. A presença da criança e seu comportamento nos

inquietava, porque tirava, às vezes, o adulto de sua zona de conforto, qualquer comportamento anormal, como riso e brincadeira podia se transformar em algazarra. Mas as crianças não deixavam de brincar e de dar risada constantemente, visto que isso é uma marca da infância, a alegria da brincadeira.

Resta aos adultos, aos professores ouvirem a criança para saber como lidar com a sua alegria, que muitas vezes rompe longos silêncios, transforma tempos, assim como a capacidade do adulto de querer ter tudo sob controle. É assim que nem um “Xiu” possa calar a voz de nenhuma criança, que nos ensina a ensiná-la e intrigar-nos cada vez mais com suas culturas e alteridades.

## “VOCÊ JÁ VAI EMBORA?”- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, pela lógica adulta e o movimento de aceleração a que estamos vivendo na contemporaneidade, o tempo dos adultos é regido quase que exclusivamente pelos relógios, que estão em todos os lugares, quando não, há sempre o pensamento: “Que horas são?”

Vivemos hoje um tempo de aceleração e produção. Temos sempre que ser produtivos e úteis para o sistema (capitalista). Nesse sentido, reiteramos a dificuldade em dar conta de todas as relações que deveriam ser observadas dentro da escola, considerando o tempo de conclusão deste mestrado para fosse feito de maneira a representar, de forma fidedigna, o que ocorria dentro das paredes da escola, cujas professoras e crianças fizeram questão de nos apresentar.

Ao estudar a temática tempo, pudemos perceber que há outros tipos de tempo que interferem na nossa percepção adulta, além do Chrónos (cronológico), sendo eles o Kairós e o Aión, o tempo oportuno, da decisão, e o tempo do prazer, da brincadeira, respectivamente.

Porém, com o contato com as crianças e estudo da bibliografia selecionada, percebemos que para os pequenos o tempo se apresentava de forma singular, o que demandava outro tipo de denominação, que foi chamado além de reiteração, a utilização da expressão “Kaión”, originada da junção de Kairós e Aión. Por ser um tempo diferente e desconhecido dos adultos, apresenta características que fogem do seu controle e estremecem as relações de poder que influenciam a relação adulto e criança.

Esse tempo é aquele que pode ser recomeçado em qualquer momento e faz com que nos percamos do tempo do relógio, o que faz sentido se voltarmos nas lembranças da pesquisadora e relembrar de como ela não entendia como o tempo passava tão rápido enquanto ela brincava com os primos no quintal da avó. No entanto, quando a brincadeira ainda estava na metade, alguém já chamava para tomar banho e comer porque logo a mãe estava de volta para buscá-la.

As professoras, muitas vezes, até entendiam que os tempos eram diferentes, e nem todas as crianças conseguiam acompanhar toda a turma, mas encaravam esse tempo de atraso, como um déficit do aluno, pois a maioria, a massa, conseguia fazer todas as atividades em tempo hábil.

O fato de uma das professoras relatar que as crianças que demoravam na brincadeira e aquelas que brincavam com o que estivesse ao seu alcance são aquelas que ainda não amadureceram, instigou-nos demais. Porém, ainda não compreendemos o que é esse

“amadurecer”, pois estamos lidando com crianças que tem apenas 4 (quatro) anos e não conseguimos conceber ainda uma cobrança para que amadureçam.

Por pressões do sistema capitalista, da coordenação, enfim, dos parâmetros que regem a educação, a massa tem que ter apenas um tempo, sendo o que impera nesse tipo de relação é o tempo do adulto, o que ele delimita que a criança tem de fazer em determinada faixa de tempo ou fase de desenvolvimento.

O que nos deixou mais aliviados, enquanto pesquisadores, é que as crianças serão sempre a fonte do novo, e, dessa forma, conseguem vencer a “queda de braço” em relação ao tempo com o uso de estratégias para burlar momentos, brincando, seja com coisas que acham, ao transformar objetos em brinquedos, seja brincando de guardar materiais, seja fazendo outros “amigos”, ou mesmo rindo de situações nas quais não é permitido rir. Enfim, elas conseguem a que essa relação não seja de toda moldada pelo desejo e vontade do adulto.

Destacamos que temos mais perguntas do que respostas ao final da pesquisa. Ficaram algumas lacunas que ainda não conseguimos entender, como por exemplo, todas as consequências da aceleração na vida dos pequenos, o porquê do riso ter que ser um modo clandestino dentro da sala de aula, além da questão do amadurecimento e o ato de brincar que ainda requer muito estudo e pesquisa a fim de se conhecer em quais idades as crianças apresentam com mais intensidade os eixos das Culturas da Infância.

Pensamos que, ao saber de suas diferenças, a criança não é um adulto em miniatura, mas que sabe como nenhum adulto usar da imaginação para criar, assim como definir que há esses tempos diferentes. As professoras podem usar esses elementos a seu favor dentro da sala, até mesmo para uma maior aprendizagem.

As diferenças não de ser respeitadas em todas as situações. Com esse trabalho, pensamos que, no caso das professoras, o não enquadramento das crianças em determinadas faixas de tempo, o envolvimento de todas no brincar e a não antecipação das aprendizagens, pode ser o resultado da discussão de tempos diferenciados.

Desacelerar também é um bom argumento para melhorar as relações com o tempo na sala de aula, visto que as crianças são mais atentas aos detalhes, mais dispostas a falar e ouvir, e isso requer tempo, para que na Educação Infantil prevaleça a calma, a atenção ao lidar, no trato com os pequenos. Porém, sabemos e pudemos perceber que é difícil essa calma, essa tranquilidade, quando se tem uma quantidade enorme de conteúdos a serem transmitidos, elevado número de crianças por sala, bem como desenvolver uma escuta atenta das crianças nessas condições também é difícil, sendo um ponto a ser pensado.

Então, faz-se necessária a escuta e a libertação da imaginação das crianças, para que, proporcionando, por exemplo, situações lúdicas, criativas e outros contatos, as crianças possam projetar-se e construir de maneira singular as suas capacidades sociais. Para tanto, há que se destacar que devemos ter consciência de que a incorporação das regras sem questionamento, sem criticidade não é um caminho para conseguir a tão falada autonomia, mesmo na Educação Infantil.

Destacamos, por fim, que a brincadeira deve ser tida como a principal atividade na Educação Infantil. Assim, o tempo dedicado a esta atividade, não pode ser o que sobra, e sim o que reina, devendo ser o tempo da criança.

Como educadores, precisamos nos abrir ao novo, que é a verdade da infância e que sempre há de aparecer a nós, educadores. Ainda que a infância mostre a sua face visível e a criança se mostre a nós, temos que ter a certeza do tesouro oculto que elas possuem, com o qual jamais iremos esgotá-las. Sendo a educação a forma com que os homens recebem aqueles que nascem, devemos ter em mente que receber bem é criar novos espaços, novos tempos, sem deixar reduzir as crianças às nossas lógicas.

Atentemo-nos às relações que são a base do sistema educativo de qualidade, principalmente na Educação Infantil. Deixemo-nos como professores nos afetar pelas crianças, pelas suas falas, pelos seus diálogos e pelo seu jeito profanador e burlador de uma lógica, muitas vezes incoerente com o seu modo de ser, para que, assim, tenhamos crianças criancêiras, não miniadultos com agendas superlotadas e problemas de adultos.

-Susana, você vai embora? - Me pergunta Samuel.

-Vou sim.

- Ah, mas saiba que a gente vai sentir saudade, a gente te ama – diz-me olhando para as crianças que estão a minha volta.

- E o que é amor para você? – questiono.

- Amor é beijar e abraçar, posso te dar um abraço? – pergunta-me Samuel.

- Lógico, quero abraço de todo mundo.- E todos ficam a minha volta e me abraçam.  
(DIÁRIO DE CAMPO).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO; HORKHEIMER. Gênese sobre a Burrice. In: **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1985.
- AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação infantil**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Minho, 2010.
- ALVES, A. M. Fazendo antropologia no baile: uma discussão sobre pesquisa participante. In: VELHO, G.; KUDCHINIR, K. (Orgs.). **Pesquisas urbanas: Desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2003. p. 174-189.
- ALVES, N. F.; LIMA, M. C. A Sociologia da Infância como suporte para os professores: a criança e a cultura do brincar. **Revista Querubim**, v. 3, n. 32, p. 130-136, setembro, 2017
- ANDRADE, E. **Educação continuada de professoras no espaço-tempo da escola infantil: Relações de poderes e saberes**. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2006.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em <[http://www.academia.edu/7177056/SciELO\\_Books\\_SciELO\\_Livros\\_SciELO\\_Libros](http://www.academia.edu/7177056/SciELO_Books_SciELO_Livros_SciELO_Libros)>> Acesso em 24 de maio de 2017
- ARAÚJO, T. R. **Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, LCT, 2011.
- ASCENSÃO, E. T. P. **Práticas educativas na educação pré-escolar: O que falam as crianças?** 2014. 270 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação de Infância, Universidade do Minho, Minho, 2014.
- AZEVEDO, N. C. S. **Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação**. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p.645-667, dez. 2014.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. 1. ed. Campinas. Leitura Crítica, 2015, p. 185-198.

- BASTOS, L. F. M. **A participação infantil no cotidiano escolar**: crianças com voz e vez. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.
- BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro:Record, 2001
- BAUER, R. C.; PANOSSO NETTO, A.; TRIGO, L. G. G. Princípios do Slow Movement: reação ao descompasso entre ritmos sociais e biológicos. **Revista de Estudos Culturais**. Universidade de São Paulo (ECAH/USP) São Paulo, 2015.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**, SP, Ed. 34, 2007.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Diretoria Legislativa. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, 1998, 101 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010, 36p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica**. Brasília, 2013, 565 p.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias**: após a morte da infância. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006. Título original: After the death of childhood: growing up in the age of electronic media. Crescer na era das mídias - inteiro.doc. 1 arquivo (760 Kb). Word 2003.
- BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUJES, M. I. E. Infância e Risco. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 157-174, 2010.
- BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- CAMARGO, A. C. **Félix Guattari**: subjetividade, capitalismo e educação. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CAMPOS, G. V. **Culturas infantis**: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da Educação Infantil. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CAMPOS, N. de F. **A experiência das crianças em uma escola democrática**: olhares e interpretações. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Editora Sol, 2009.

CARVALHO, A. F. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 2. P. 04-29, maio/out. 2013.

CARVALHO, A.F.; CAMARGO, A. C. Guattari e a topografia da máquina escolar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6457>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

CHISTÉ, B. S. **Infância, imagens e vertigens**. São Paulo: Cultura Acadêmica- Editora Unesp, 2015. 157 p.

CHISTE, B. S.; LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, L. P. Devir-criança da Matemática: experimentações em uma pesquisa com imagens e infâncias. **Bolema** [online]. v. 29, n. 53, pp.1141-1161, 2015.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I**: Novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 103-127.

CORRÊA, M. L. A infância, suas significações históricas e a escola brasileira. **Unirevista**, v.1, n.2, abr. 2006.

CORREIA, M. M. Jogos Cooperativos e perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 27, n. 3, p. 149-164, jan. 2006.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. C. S. Intersubjetividade e historicidade: contribuições da moderna hermenêutica à pesquisa etnográfica. **Rev Latino-am Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 3, p. 372-382, jun. 2002.

- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- CUNHA, C; COSTA, R.; KUHN, R. Entre el tiempo de los relojes y el tempo fenomenológico: los niños y el juego. **Revista internacional de Deportes Coletivos**, Madri, v.19, p. 138-150, 2014.
- DELEUZE, G. **A imagem tempo- Cinema 2**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DELEUZE, G. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2008.
- DUQUE, E. “Contributos para uma crítica da aceleração do tempo”. In: ARAÚJO, E.; DUQUE, E. (Org.). **Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as Ciências Sociais e Humanas**, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2012.
- DUQUE, E. É possível sair do presente? Uma teoria prospectiva. In: ARAÚJO, E.; DUQUE, E.; FRANCH, M.; DURÁN, J. (Eds.). **Tempos Sociais e o Mundo Contemporâneo - As crises, As Fases e as Ruturas**, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. p. 154 -169 , 2014.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DURKHEIM, É. **Sociologia, educação e moral**. Lisboa, Rés-Editora Ltda, 1984.
- EHRENBERG, A. Rumo a uma empresa pós-disciplinar? In: \_\_\_\_\_. **O culto da performance**. Da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida, SP: Letras & Letras, 2010.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge, 1998.
- FAVRET-SAADA, J. **Ser afetado** (tradução de Paula de Siqueira Lopes). Cadernos de Campo, Araraquara, n. 13, p. 155-161, 2005.
- FARIA, E. C. C. V. **Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação**. 2014. 336 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Minho, 2014.
- FERNANDES, C. V. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!:** Culturas infantis e cultura escolar- entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- FERNANDES, F. “As Trocinhas do Bom Retir: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis”. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1961.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. Conversações de ponta cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Campos de experiência na escola da infância:** contribuições italiana para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 1. ed. Campinas. Leitura Crítica, 2015. p. 7-15.

FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I. Novos olhares na pesquisa em educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 39-60.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Dp&a Editora, 2002. p. 49-71.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Uma trajetória filosófica.** Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRAGO, A. V. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação,** p. 63-82, set./dez. 1995

GALLEGO, R. C. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo:** Heranças e negociações (1846-1890). 2008. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GALLO, S. Infância e poder: Algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Devir-Criança da filosofia:** Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda, 2010. p. 109-121.

GEERTZ, C. **A interpretação de culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 323 p.

GIANETTI, E. **Auto engano.** São Paulo, Companhia das letras, 1997

GOMES, L. O. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas. **Pro-Posições** [online]. Campinas, v.19, n.3, pp. 175-193, 2008.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular:** pulsações políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUTIÉRREZ, M. F. **Tempos, Contratempos E Passatempos:** Um estudo sobre práticas e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares do Grande Recife. 2008. 315 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.

HEILBORN, M. L. “Estranha no ninho: geração, tempo e sexualidade”. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Orgs.). **Pesquisa Urbana: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2003.

HONORÉ, C. **Devagar**. São Paulo: Editora Record, 2002.

HORTA, M.; BOTELHO, J. F.; NOGUEIRA, S. **Mitologia: Deuses, Heróis, lendas**. São Paulo: Abril, 2012.

KOHAN, W.O. Infância. **Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *Educação Pública*, **CECIERJ, Biblioteca educação**. 2004. Recuperado de <<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.htm>>>

KOHAN, W.O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**, editora Autêntica, 2016. 208 p.

LEITE, C. D. P. Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação. **Teoria & Prática**, Campinas, v. 34, n. 68, p.13-28, dez. 2016.

LIMA, I. B. L. Walter Benjamin e a infância como rememoração. **Cadernos Walter Benjamin**, Ceará, v. 13, n. 14, p.20-31, dez. 2014.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. 157 p.

LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Interacções**, Lisboa, v. 27, n. 1, p.207-231, jan. 2013.

LISPECTOR, C. **Para Não Esquecer**. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1999.

MACÊDO, L. C. **A infância resiste à pré-escola?** 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MAGNANI, J. G. C. “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, junho. 2002.

MAIA, A. F. Universidade e aceleração: celeridade, despolitização e semiformação no trabalho acadêmico. In: CARDOSO, C. M. (Org.). **Universidade, poder e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 45-58.

MASSCHLEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. São Paulo, v. 33, n.1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

MATOS, O. O mal estar na contemporaneidade: performance e tempo. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 4, p. 455-468, dez. 2008.

MAZZUCHELLI, D. S. R. **A constituição da criança na escola- Marcas das experiências iniciais**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996. 269 p.

MOMM, C. M. **Sobre a infância e sua educação: Walter Beijamin e Hannah Arendt**. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad. Pesquisa**. [online]. n.112, pp. 33-60, 2001.

MOREIRA, T. A. **Imaginação e protagonismo na Educação Infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças**. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

MOREIRA, W. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, v. 1, n. 1, p.21-30, ago. 2004.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n. 4, p. 1137-1152, out./ dez. 2014.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das Crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, mai/ago. 2006.

MÜLLER, F.; NASCIMENTO, M. L. B. P. Apresentação do dossiê 'Estudos da infância'. **Linhas Críticas** (UnB), v. 20, p. 11-22, 2014.

NAIGEBORIN, M. B. **O Movimento devagar e seu significado plural na contemporaneidade mutante**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica: **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04-18, jun. 2008.

NÍDIO, A. O tempo das crianças e as crianças deste tempo in Araújo, E. & Duque, E. (Org.). **Os tempos sociais e o mundo contemporâneo**. Um debate para as Ciências Sociais e Humanas, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959.

PARENTE, C. M. D. **A Construção dos Tempos Escolares:** possibilidades e alternativas plurais. 2006. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PELBART, P. P. Biopolítica. **Sala Preta**, São Paulo, USP, v.7, n.1, p.57-66, 2007.

\_\_\_\_\_. Da claustrofobia contemporânea. In: **A vertigem por um fio. Políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2000.

PENARANDA, F. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv** [online]. v. 2, n .2, pp.167-189, 2004.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contexto e identidades**. Portugal: Universidade do Minho (Centro de Estudos da Criança), 1997.

POHLMANN, A.R. Intuições sobre o tempo na criação em artes visuais. **Revista do Centro de Educação- UFSM**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p.1-5, jul. 2006.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSA, H. Aceleração e alienação: esboço de uma teoria crítica da temporalidade na modernidade tardia. Suhrkamp Verlag, 2013. Resenha de: RENDERS, H. A temporalidade da modernidade tardia e a religião: uma resenha ampliada do livro aceleração e alienação de Hartmut Rosa. **Estudos teológicos São Leopoldo**, São Leopoldo-RS, v. 24, n. 1, p. 188-192, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Aceleração e alienação: esboço de uma teoria crítica da temporalidade na modernidade tardia. NSU Press, 2010. Resenha de: SILVEIRA, R. H. Resenha do livro aceleração e alienação: esboço de uma teoria crítica da temporalidade na modernidade tardia, Harmut Rosa. **Revista de estudos culturais**, São Paulo, v.2, p. 1-6, 2016.

ROSA, S. O. Os investimentos em “capital humano”. In: \_\_\_\_\_. RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009

SANCHES, E. O.; SILVA, D. J. Eu vo lá ontem, papai! Experiências e culturas infantis: reflexões sobre a infância e temporalidade recursiva. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 497-516, abr. 2016.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

SARAMAGO, J. **A caverna**, São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 302-303.

SARMENTO, M. J. **As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 2003. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/cedic/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/cedic/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)>. Acesso em: 05 maio. 2007.

\_\_\_\_\_. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Editora Champagnat, 2013. p. 13-46.

\_\_\_\_\_. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas, n.78, abr. 2002.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 13. ed., 2008.

SILVA, A. N. B. A. **Jogos, brinquedos e brincadeiras -Trajectos intergeracionais**. 2010. 782 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Minho, 2010.

SILVA, C. A. L. **Saberes e Fazeres das crianças: Manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, D. J. Temporalidade do presente e o governo da vida. In: CARDOSO, C. M. (Org.). **Universidade, poder e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-73.

SILVA, P. V. A. A criança em Walter Benjamin: a arte da brincadeira e o inteiramente novo. **Caderno Walter Benjamin**, Ceará, v. 18, n. 18, p.77-88, jan./jun. 2017.

SILVA, P. L. **As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas**. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Amazônia Sociedade e Cultura, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação- uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Dp&a Editora, 2002. p. 120-141.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cad. Pesquisa**. [online]. n.112, pp. 7-31, 2001.

SOUZA, A. P. V. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: construindo singularidades sobre a criança**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SPRÉA, N. E.; GARANHANI, M. C. Culturas infantis e suas relações de interdependência com a cultura escolar. **Revista Contrapontos**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.111-125, 6 jun. 2014. Editora UNIVALI.

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. Brasília, v. 35, n.1, pp. 113-128, 2013.

STAVISKI, G. **Sem tempo de ser criança**: Reflexões sobre o tempo no brincar e se-movimentar de crianças. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 63-86.

TADDEI, A. Sobre a escrita etnográfica. **Aurora**, Marília, v. 5, Número Especial. p. 103-118, 2012.

TURCKE, C. A cultura do déficit de atenção. In: PUCCI, B. et al. (Orgs.). **Teoria crítica na era global**. São Paulo: Nankin, 2016.

UOL BRASIL 500. Disponível em <<<http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8.htm>>> Acesso em: 24 maio 2016.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, 6, dezembro 2012. **Urpi Montoya** Uriarte. Disponível em <<<http://pontourbe.revues.org/300> ; DOI: 10.4000/pontourbe.300>> Acesso em: 11 jun. 2016.

VALLE, M. Capitão de Indústria In Paralamas do Sucesso, 1996, **Nove Luas**, EMI group, 1996. CD.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. D. O. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. O desafio da proximidade. In: VELHO, G; KUDCHINIR, K. (Orgs.). **Pesquisas urbanas**: Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2003. p. 11-19.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIÉGAS, L. S. Reflexões sobre a Pesquisa Etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 102-123, jan./jun. 2007.

WANDERLEY, E. D. Entrevista especial: Hartmut Rosa. **Diário de Pernambuco**. Pernambuco, 14 de Abril de 2014, Entrevista especial, p.3. A3.

**ANEXOS**

**ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ANEXO B- ASSINATURA DAS CRIANÇAS DA SALA DA PROFESSORA  
ROBERTA**

**ANEXO C- ASSINATURAS DAS CRIANÇAS DA PROFESSORA CATARINA**

**ANEXO D. TABELA LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

**ANEXO E. TABELA COM TODO O MATERIAL ENCONTRADO DIVIDIDO EM  
QUATRO CATEGORIAS.**

## ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Mas eu acabei de começar!”: a Reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar”

Nome do (a) Pesquisador (a): Susana Angelin Furlan.

Nome do (a) Orientador (a): Dr. José Milton de Lima.

- 1. Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade entender mais sobre a infância e sobre o tempo das crianças
- 2. Participantes da pesquisa:** Os participantes serão 52 indivíduos, sendo eles 50 crianças do Infantil I e duas professoras.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) observe o cotidiano da escola, converse e aplique entrevistas.
- 4. Sobre as entrevistas:** com as crianças serão conversas, e com as professoras serão entrevista semi-estruturadas.
- 5. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 7. Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a infância e a percepção de tempo das crianças, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa colaborar para entendermos mais as crianças e suas culturas, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisador: Susana Angelin Furlan (19)993636128**

**Orientador: José Milton de Lima (18)32295581**

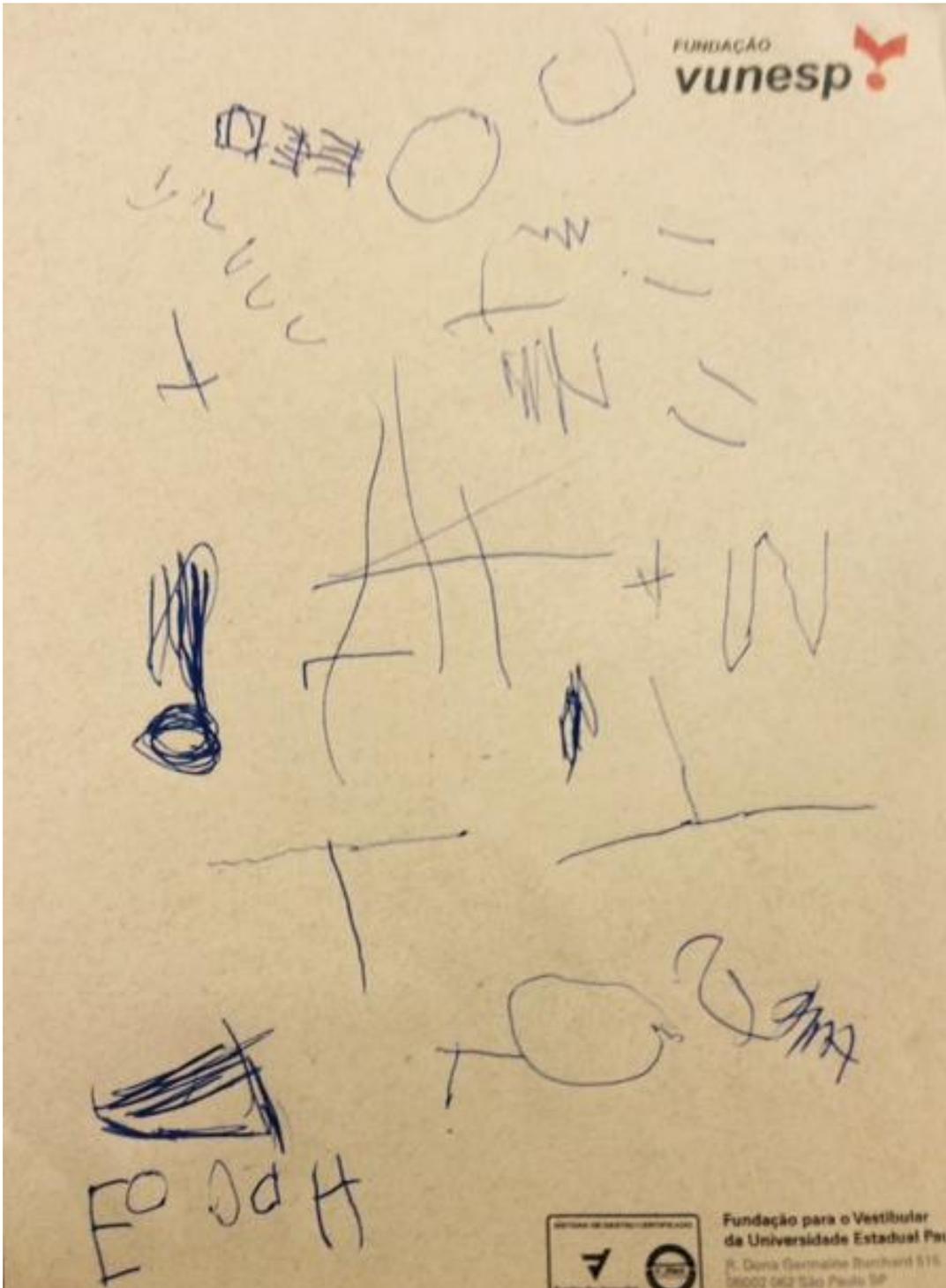
**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo**

**Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel**

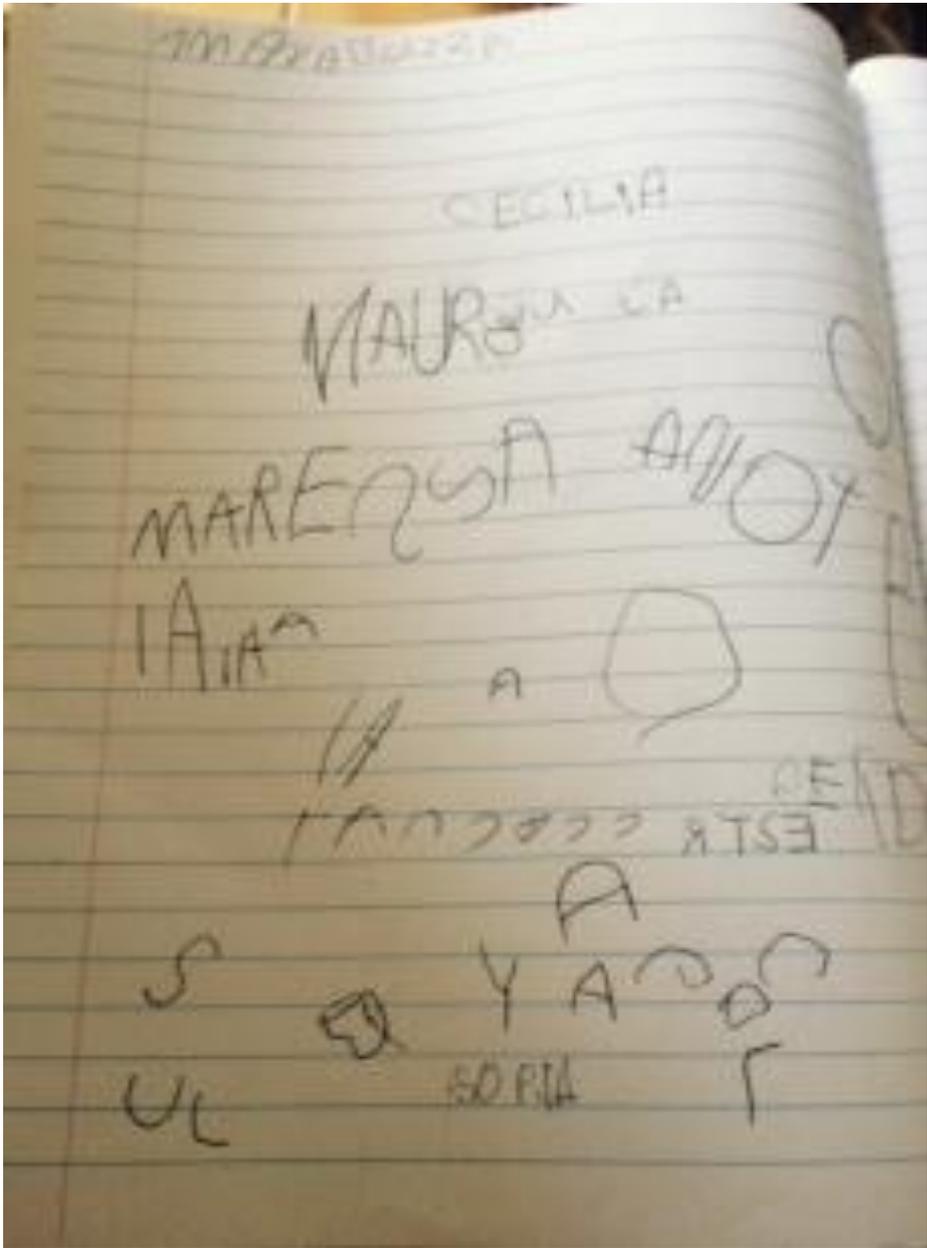
**Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526**

**E-mail [cep@fct.unesp.br](mailto:cep@fct.unesp.br)**

**ANEXO B- ASSINATURA DAS CRIANÇAS DA SALA DA PROFESSORA ROBERTA**



ANEXO C- ASSINATURAS DAS CRIANÇAS DA PROFESSORA CATARINA



### ANEXO D. TABELA LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Ano	Nível	Título	Autor
2006	Tese	A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais	Cláudia da Mota Darós Parente
2006	Dissertação	Educação continuada de professoras no espaço-tempo da escola infantil: relações de poderes e saberes	Elisabete Andrade
2007	Dissertação	Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora	Carla Andréa Lima da Silva
2008	Tese	Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: herança e negociações (1846-1890).	Rita de Cassia Gallego
2008	Dissertação	Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar	Thays Rosalin de Araujo
2008	Dissertação	“Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!” Culturas infantis e cultura escolar- entrelaçamento para o pertencimento etário na instituição escolar	Cinthia Votto Fernandes
2009	Tese	As culturas infantis no espaço tempo do recreio: construindo singularidades sobre a criança	Ana Paula Vieira e Souza
2010	Dissertação	A constituição da criança na escola: marcas das experiências iniciais	Denise Silva Rocha Mazzuchelli
2010	Dissertação	Sem tempo de ser criança: reflexões sobre o tempo no brincar e se movimentar de crianças	Gilmar Staviski
2010	Tese	Formas de participação das crianças na Educação Infantil	Kátia Adair Agostinho
2010	Tese	Jogos, brinquedos e brincadeiras - trajectos intergeracionais	Alberto Nídio Barbosa de Araújo e Silva
2012	Tese	Relações sociais em um contexto da Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas	Márcia Buss- Simão
2013	Dissertação	Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da Educação Infantil	Gleisy Vieira Campos
2014	Tese	A infância resiste a pré-escola?	Lenilda Cordeiro de Macêdo
2014	Tese	Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas nos espaços sociais de interação	Eliete de Carmo Garcia Verbena e Faria
2014	Dissertação	A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez	Lilian Francieli Morais de Bastos
2014	Dissertação	Práticas educativas na Educação pré-escolar: o que falam as crianças?	Eunice Teresa Pestana Ascensão
2014	Dissertação	A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações	Nathália de Freitas Campos
2014	Dissertação	As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas	Priscilla Lima da Silva

**ANEXO E. TABELA COM TODO O MATERIAL ENCONTRADO DIVIDIDO EM QUATRO CATEGORIAS.**

Obra	Sujeitos pesquisados	Objetivos principais	Metodologia	Considerações finais
Andrade, 2006	3 Professores e 10 atendentes de uma escola de Educação Infantil	Compreender como vêm sendo pensados a educação de professoras e o cotidiano de uma escola infantil	Metodologia de observação	Percebeu-se que espaços conduzidos por uma disciplina que controla e impõe incansáveis regras sem que sejam refletidas não condizem com as necessidades educativas das crianças
Parente, 2006	Sujeitos escolares	Analisar as diferentes interfaces dos tempos escolares	Análise Documental	Concluiu que a organização escolar não consideram os tempos dos sujeitos.
Silva, 2007	17 crianças da educação infantil com idade entre 3 e 5 anos	Investigar as manifestações das culturas infantis na realização de atividades pedagógicas	Pesquisa de cunho etnográfico	Percebeu-se que mesmo nas situações dirigidas as crianças constroem modos próprios de organização coletiva, a partir das brincadeiras
Fernandes, 2008	Grupo de 29 crianças entre 5 e 9 anos de idade.	Investigar como as crianças produzem significado em relação ao seu pertencimento etário	Observação participante	As práticas das crianças se diferem principalmente pelas determinações do tempo e espaço escolares
Araujo, 2008	Três professoras de uma rede municipal	Analisar a organização do tempo escolar e a organização do trabalho docente	Estudo de caso	As conclusões levaram a refletir sobre a necessidade de mais tempo remunerado para os professores estudarem e planejarem seu trabalho.
Gallego, 2008	Escolares e análises de documentos	Compreender os processos de construção do tempo das escolas primárias	Metodologia da pesquisa documental	Notou-se que a existência de diferentes conteúdos por dia, com um tempo determinado para o seu estudo não foi sempre a referência de como se ensina e como se aprende
Souza, 2009	Grupo de 93 crianças de 9 a 11 anos	Depreender o significado e o sentido que as crianças atribuem ao recreio	Abordagem discursiva	Os enunciados das crianças revelam o sentido e significado do recreio como momento para brincar, conversar, sinônimo de tempo de prazer
Agostinho, 2010	Crianças de 3 a 5 anos	Investigar a participação das crianças no contexto educativo	Pesquisa etnográfica	O estudo revelou que as práticas pedagógicas na educação infantil, têm de instaurar uma observação e escuta

				atenta aos modos próprios como as crianças comunicam seu ponto de vista.
Silva, 2010	Membros de quatro gerações da mesma família	Identificar as várias presenças do lúdico no cotidiano	Estudo de caso	Da antiga vida brincante informal que as crianças puderam viver fora de casa quase nada resta hoje, sendo que essa vivência das brincadeiras tem cada vez maior a presença do adulto na arte lúdica, visto que pouco são os parceiros em casa.
Staviski, 2010	Crianças e adultos dentro da escola.	Entender como o tempo pode influenciar as nossas vidas no ambiente educacional	Pesquisa teórica	O estudo conclui que o brincar e se-movimentar representam as poucas oportunidades, tanto das crianças como dos adultos, nos dias de hoje, de viverem o presente de suas vidas.
Mazzuchelli, 2010	Grupo de 20 crianças de 3 e 4 anos	Investigar a constituição da criança no processo de escolarização	Metodologia de cunho etnográfico	A pesquisa revelou lacunas no aproveitamento do tempo das crianças na escola
Simão, 2012	Grupo formado por 15 crianças entre 2 e 3 anos	Investigar os significados e usos dados à dimensão corporal	Metodologia de cunho etnográfico	O gênero mostrou-se uma categoria central, constituindo-se meio para se entender como os corpos podem ser usados na negociação de relações de poder nas interações entre as crianças.
Campos, 2013	Grupo de 25 crianças de 3 a 5 anos	Compreender como as crianças vivenciam e produzem suas culturas	Pesquisa na perspectiva etnográfica	As análises confirmaram que as crianças contradizem os conceitos universais e naturalizados de infância apresentados pelas professoras, se apresentando como atores sociais
Macêdo, 2014	Grupo formado por 18 crianças de 3 a 5 anos da pré-escola e quatro professoras	Compreender o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança na infância	Metodologia inspirada no método etnográfico	Com as crianças resistindo a pedagogia de criança instituída, conclui-se que não há lugar para a infância na pré-escola pesquisada
Faria, 2014	14 crianças de Portugal e 20 crianças do Brasil, com idades entre 10 e 13 anos	Analisar a mobilidade e autonomia no ir e vir das crianças.	Pesquisa de cunho etnográfico	Os resultados revelaram que as negociações são estabelecidas e permissões/proibições são atribuídas conforme as condições geográficas do local a frequentado. A cultura lúdica evidencia a

				ideia de se viver o cotidiano agrupando os desafios espaço-temporais e explicitando a criança ator.
Ascensão, 2014	24 crianças com idades entre 4 e 5 anos	Compreender o que pensam e sentem as crianças sobre as práticas educativas na pré-escola	Pesquisa participativa	É necessário construir um espaço democrático para que a voz das crianças sejam ouvidas e os espaços educativos no jardim da infância sejam construídos para as crianças.
Bastos, 2014	Grupo de crianças de 5 e 6 anos	Compreender as formas de participação das crianças	Metodologia que buscou inspirações etnográficas	Uma consideração a destacar é que a apropriação espacial pelas crianças e as identificações estão intimamente ligadas à ideia de participação.
Campos, 2014	Grupo de 18 crianças de 4 a 12 anos	Investigar como as crianças percebem a sua experiência em uma escola alternativa	Metodologia inspirada na epistemologia qualitativa de González Rey	As crianças podem participar da escola, em um ambiente democrático que não encontramos nas escolas hoje.
Silva, 2014	Grupo de 147 alunos e os respectivos professores do 1º ao 5º ano	Analisar a construção das relações estabelecidas entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas	Observação Participante	Concluiu-se que as atividades de leitura, escrita e cálculo além da burocratização do sistema dificultam a flexibilização da prática pedagógica em torno da ludicidade