

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCELO CAMPOS PEREIRA

**TEMPO LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**MARÍLIA
2017**

MARCELO CAMPOS PEREIRA

**TEMPO LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus de Marília, na linha Teoria e Práticas Pedagógicas, para obtenção do grau de mestre em Educação.

Linha: Teoria e práticas pedagógicas
Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira
Orientação: Profa. Dra. Suely Amaral Mello

MARÍLIA
2017

Pereira, Marcelo Campos.
P436t Tempo livre na educação infantil: concepções teóricas e
implicações pedagógicas a partir da teoria histórico-cultural
/ Marcelo Campos Pereira. – Marília, 2018.
110 f. ; 30 cm.

Orientadora: Suely Amaral Mello.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2018.
Bibliografia: f. 101-110

1. Educação de crianças. 2. Educação. 3. Autodomínio.
4. Crianças – Desenvolvimento. I. Título.

CDD 372.21

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

Banca Examinadora

Orientadora Dra. Suely Amaral Mello – Unesp/Marília

Examinador Dra. Cláudia Aparecida Valderramas – Unesp/Assis

Examinadora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima – Unesp/Marília

Suplentes:

Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – Unesp/Marília

Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin – Unesp/Presidente Prudente

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Suely Amaral Mello, pela plena confiança, possibilitadora de minha autonomia na elaboração desta pesquisa.

À minha mãe Luzia e meu pai Élio (*in memoriam*) que me educaram para acreditar na única capacidade com que nascemos: a de aprender!

Aos meus irmãos Marcos, Maurício e Marilene que mesmo de forma indireta contribuíram com minha humanização.

Aos meus filhos Marcel e Indaiara que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando!

À minha ex-mulher Dinamara Tamada que sempre foi muito companheira na minha caminhada profissional e de estudos.

Ao meu companheiro e amigo José Belon Fernandes Neto que tanto me incentivou nessa caminhada de estudos!

Às amigas-irmãs e tão amadas Nara Soares Couto, Juliana Guimarães Marcelino Akuri e Elieuzza Aparecida de Lima que contribuíram nas reescritas e nas dúvidas deste trabalho que iam surgindo ao longo das minhas árduas escritas, mas que em nenhum momento me deixaram solitário nessa missão.

Às duas Marianas, Sampaio e Prieto, que foram especiais como parceiras mais experientes nas minhas elaborações.

À querida sorridente Marilete que contribuiu nas correções dos anexos e à querida e amada Erika Kohle, estudiosa das Letras, que carinhosamente e prontamente corrigiu todo meu trabalho!

A toda equipe das duas escolas que me acolheram tão bem em seus espaços e em especial às crianças da “turma do Sorriso” e a “turma dos super-heróis”

Aos membros do GEINTEPRA (Grupo de Estudos da Infância – Teoria e Práticas), coordenado pelas professoras Suely Amaral Mello e Greice Ferreira da Silva, e ao GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil), liderado pela professora Elieuzza Aparecida de Lima.

Às professoras Cláudia Aparecida Valderramas Gomes e Elieuzza Aparecida de Lima pelas primorosas contribuições durante o exame de qualificação e pelo aceite em participar da banca de defesa.

Aos colegas e professores com os quais pude realizar as disciplinas da Unesp, de cujas nossas relações ultrapassaram as relações de ensino e contribuíram para o processo de formação humana.

A todas as crianças da Educação Infantil, com o desejo sincero de que sejam afetadas por um tempo livre de caráter humanizador!

RESUMO

O desenvolvimento infantil é impulsionado por meio de situações sociais nas quais a atividade da criança é privilegiada, mobilizando nela as ações de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais elaborado. Por isso, o trabalho docente em escolas de Educação Infantil envolve a criação de condições objetivas para que ela brinque, se relacione, expresse suas ideias e exteriorize suas aprendizagens, tornando-se, assim, cada vez mais humana. Tais condições exigem a organização dos espaços, da utilização do tempo, dos materiais usados e dos relacionamentos em que a participação ativa da criança atua como elemento principal. Dessa forma, o problema norteador deste trabalho foi: como propor o tempo livre das crianças na Educação Infantil, tendo em vista seu pleno desenvolvimento? Buscando o objetivo geral da presente pesquisa de caracterizar os elementos que compõem o tempo livre na escola de Educação Infantil, foram abordadas questões relativas à gestão do tempo livre pelas crianças e a influência desse tempo para sua humanização sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, esta pesquisa teve como objetivo específico discutir as contribuições do tempo livre para o desenvolvimento de capacidades humanas, em especial, a apropriação do autocontrole da conduta pela criança. A hipótese que norteou o estudo foi a de que o tempo livre na Educação Infantil possibilita à criança vivências que promovam o seu desenvolvimento humano. Com abordagem qualitativa, a pesquisa de tipo exploratória envolveu revisão bibliográfica em diversas fontes digitais para conhecimento da produção na área, entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadoras, e a observação de vivências do tempo livre propostas às crianças de quatro e cinco anos, em duas escolas municipais. Da análise de fundamentos teóricos derivaram implicações pedagógicas, tais como a possibilidade do tempo livre promover o exercício de diferentes capacidades humanas nas crianças e o acesso à cultura mais elaborada a fim de motivar, nos docentes, reflexões sobre o valor do tempo livre intencionalmente organizado para a formação e o desenvolvimento integral das crianças. As análises apontaram a necessidade de o professor reconhecer, no processo de desenvolvimento infantil, a importância do tempo livre para o protagonismo das crianças, promovendo propostas capazes de desenvolver e exercitar habilidades humanas fundamentais, tais como: a capacidade de escolher, de tomar decisões, de planejar, de buscar soluções e de trabalhar de forma colaborativa, gradativamente exercitando e apropriando-se do autocontrole em sua conduta.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Tempo livre. Autocontrole da conduta. Implicações Pedagógicas. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Child development is achieved by means of social situations in which the child's activity is privileged, mobilizing her actions to think, feel and act in an increasingly elaborate way. For this reason, the *teacher`s work in a early childhood Education involves creating of objective conditions for children to play, to relate, to express ideas, to externalize learning, thus becoming more and more human. Such conditions require the organization of spaces, the use of time, materials used and relationships in which active participation of the child acts as the main element. Thus, the guiding problem of this work was: how to propose children's free time in Early Childhood Education, with a view to their full development? Seeking the general objective of the present research to characterize the elements that make up the free time in the School of Infant Education, questions were approached regarding the management of free time by the children and the influence of this time for their humanization from the perspective of Historical-Cultural Theory. In addition, this research had the specific objective of discussing the contributions of free time to the development of human capacities, in particular, the appropriation of the child's self-control of behavior. The hypothesis that guided the study was that the free time in Early Childhood Education enables children to experience their human development. With a qualitative approach, the exploratory research involved a bibliographical review in several digital sources for knowledge of the production in the area, semi-structured interviews with teachers and coordinators, and the observation of free time experiences offered to children of 4 and 5 years of age in two municipal schools. From the analysis of theoretical foundations derived pedagogical implications, such as the possibility of free time promoting the exercise of different human capacities in children and access to the more elaborate culture in order to motivate, in the teachers, reflections on the value of free time intentionally organized for training and development of children. The analyzes pointed out the need for the teacher to recognize in the process of child development the importance of free time for children to play a role, promoting proposals capable of developing and exercising fundamental human skills such as: the ability to choose, to plan, to seek solutions and to work collaboratively, gradually exercising and appropriating self-control in their conduct.

Keywords: Education. Child education. Free time. Conduct self-control. Pedagogical Implications. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “O tempo Perdido”	44
Figura 2: “Escolhas”	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS E OS CONTEXTOS DA PESQUISA	16
2.1 O contexto da pesquisa e os instrumentos de produção e organização de dados	16
2.2 Tempo livre: perspectivas teóricas	18
2.3 Procedimentos de pesquisa de campo.....	24
2.4 Registros de dados	27
2.5 Caracterização das escolas investigadas e dos sujeitos participantes	28
2.6 Tempo Livre: percurso histórico.....	30
2.7 O autocontrole da conduta	39
2.8 Conceito de vivência.....	44
3 QUESTÕES SOBRE O TEMPO LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	48
3.1 Concepção de tempo livre: o ponto de vista do professor e do coordenador pedagógico	48
3.2 O papel do professor na proposição do tempo livre	59
3.3 Tempo livre e a formação do autocontrole da conduta na criança	78
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	101
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	110

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação pautou-se nos estudos de minha investigação de mestrado, iniciado no ano de 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Marília, e integrado à linha de pesquisa “Teoria e Práticas Pedagógicas”.

O interesse pelo tema surgiu a partir da minha participação no grupo de pesquisa GEINTEPRA (Grupo de Estudos da Infância – Teoria e Práticas), coordenado pelas professoras Suely Amaral Mello e Greice Ferreira da Silva, que se dedicam ao estudo da criança, da infância e da Educação Infantil bem como à discussão de proposições pedagógicas em espaços educativos pautados na Psicologia Histórico-Cultural. Posteriormente, as minhas discussões e reflexões sobre a criança pequena e sua educação, adquiridas ao longo de minha trajetória como professor de Educação Infantil há 20 anos, foram ampliadas com o engajamento no GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil), liderado pela professora Elieuzza Aparecida de Lima.

Ao compreendermos que o processo educativo contribui para a humanização do homem – já que ele não nasce humano, entendendo essa humanidade como o que o diferencia dos animais, uma vez que, além do aspecto biológico, o homem aprende a ser humano conforme atua sobre a realidade, relacionando-se com outras pessoas e com a cultura produzida e historicamente acumulada pela sociedade – o presente trabalho tem como objetivo demonstrar como se constitui essa relação por meio das práticas desenvolvidas na ação docente.

Nessa perspectiva, entendemos que cada criança aprende a ser humano, uma vez que aquilo que a genética lhe oferece no nascimento é essencial para a vida, contudo não é suficiente para o pleno desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade. Assim, é por meio da relação social com parceiros mais experientes que as crianças se apropriam das funções psíquicas superiores¹ como, por exemplo, da fala, do pensamento, do controle da vontade e da imaginação.

¹ De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores compreendem a memória e a atenção voluntárias, as formas sofisticadas de percepção, os sentimentos, a imaginação, a linguagem, o pensamento lógico, o controle da conduta, dentre outros. Tendo origem social, mediante a apropriação da cultura, tais capacidades e habilidades superam as formas elementares dos processos psicológicos, que são determinados biologicamente – como os reflexos, as reações automáticas, as associações simples, a memória imediata –, possibilitando o desenvolvimento da inteligência e da personalidade do indivíduo. Nesse sentido, as expressões “funções psicológicas”, “funções psíquicas”, “propriedades psíquicas”, “processos psicológicos superiores”, “capacidades, habilidades e aptidões humanas”, “faculdades humanas”, utilizadas ao longo do texto, serão tomadas como sinônimas.

Além disso, o princípio central da Teoria Histórico-Cultural demonstra que o processo de humanização é um processo de educação (LEONTIEV, 1978), o que contribuiu para uma nova abordagem das concepções norteadoras às escolhas metodológicas de professores e professoras que, em sua maioria, não possibilitam a participação e autonomia efetiva das crianças.

Tais reflexões instigaram-nos a questionar, inicialmente, as práticas pedagógicas da rotina da instituição de Educação Infantil, por vezes pautadas na ideia de que quanto mais as crianças estivessem ocupadas com propostas dirigidas e planejadas apenas pelo professor², mais aprendizagens lhes seriam proporcionadas.

Também a Teoria da Atividade de Leontiev (2014) possibilitou-nos rever essa ideia, pois, segundo o autor, para haver aprendizagem e, portanto, desenvolvimento humano, é necessário que os fazeres pedagógicos sejam significativos para os sujeitos neles envolvidos, caso contrário se configurarão apenas como simples exercícios ou tarefas. Conforme ratifica Mello (2003, p. 4), “um fazer se configura em atividade quando o sujeito nela se envolve por completo”, ou seja, quanto mais a atividade se relaciona a seus anseios e necessidades, mais a criança se envolve. A emoção presente nesse envolvimento é condição essencial para a aprendizagem. Desse modo, Leontiev (2014, p. 68) explica que, na atividade,

[...] um tipo especial de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela [a criança]. Portanto, não é qualquer prática que proporciona esse envolvimento das crianças no fazer pedagógico, mas a atividade, que se constitui em processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Diante da consciência de que nem tudo ou quase nada que era proposto em minha prática docente poderia promover aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e que o processo de aprendizagem é ativo por parte delas, passamos a refletir sobre quais momentos, durante minha rotina como professor de Educação Infantil, possibilitavam de fato que as crianças fossem ativas e sobre quais propostas poderiam ser então planejadas com a participação delas.

A inquietação que nos moveu a tal reflexão foi o conceito de “atividade”, refletindo sobre o fato de que ela deve responder aos diferentes desejos e interesses da criança. Dessa

² Optamos, neste texto, pelo uso do substantivo professor contemplando os gêneros masculino e feminino, embora reconheçamos que a maior parte dos profissionais que trabalham com as crianças da Educação Infantil seja composta por mulheres.

forma, passamos a pensar em ações que possibilitassem às crianças uma multiplicidade de materiais e situações para uma atuação mais autônoma, visto que a diversidade é condição primordial para o seu desenvolvimento, uma vez que ela pode provocar variados interesses nas crianças.

Segundo Vigotski³ (2009), o homem é um ser histórico-social, cujas relações com o meio determinam sua forma de ser e de agir. Essa premissa nos impeliu a compreender que os motivos e interesses são histórica e socialmente criados e, como não nascem com a criança, passíveis de serem ensinados.

Nessa perspectiva, uma questão se colocou diante das novas propostas: como planejar situações educativas que provocassem nas crianças o surgimento de novos motivos ou interesses?

Responder a esse questionamento foi instigante para repensar a rotina escolar e o lugar que as crianças ocupam nas “relações com o meio”, pois, como vimos, estas têm importantes implicações para seu desenvolvimento. Na turma em que atuávamos, constatamos que, até o momento, esse lugar era o de coadjuvante. Entretanto, Leontiev (2014) explicita que o lugar ocupado pela criança é, ao contrário, fator fundamental para responder ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique.

Mello (2007, p. 84) vai ao encontro dessas ideias, provocando-nos a questionar como foram constituídas as relações com as crianças nas escolas de Educação Infantil, ao declarar que “[...] para Marx, a forma das relações entre homem e mulher expressa o nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade em que se inserem.

O estudo teórico que passamos a realizar levou-nos a pensar em ações concretas para serem aplicadas no dia a dia das crianças na escola, a fim de torná-las ativas em seu processo de aprendizagem desde a mais tenra idade.

A partir do aprofundamento teórico, por meio da leitura dos seguintes autores: Vigotski (2009; 2010), Vygotski (1995), Bondavalli (2002), Bondioli (2004), Mello e Farias (2010), Mello (2011; 2012), Leontiev (2014), foi possível compreender a necessidade de um tempo livre no qual as crianças e o professor, em trabalho colaborativo, planejassem e organizassem diferentes espaços e possibilidades, a fim de que as crianças aprendessem a gerir o seu tempo com progressiva autonomia.

Sobre esse tema é possível relacionar a utópica república das crianças, descrita por

³ Neste texto, usamos a grafia Vigotski para o nome deste autor quando nos referirmos a ele sem a citação de uma obra; quando houver a citação, a grafia respeitará a forma como o nome aparece em cada uma das obras citadas.

Collodi no romance *Pinóquio* (apud AGAMBEM, 2005, p. 81), ao trazer uma metáfora que ilustra o tempo livre na infância. Nela, prevalece a alegria, o envolvimento, as diferentes interações, a diversidade de coisas para se fazer e até a possibilidade de ficar apenas no ócio:

Nas estradas, uma alegria, uma bagunça, um alarido de enlouquecer! Bandos de moleques por toda parte: uns na bolinha de gude, outros jogando bola, outros atirando pedrinhas, sobre velocípedes, sobre cavalinhos de pau; outros, ainda, brincando de cabra-cega, de pique, gente vestida de palhaço, gente que engolia fogo, que recitava, cantava, fazia piruetas, caminhava de mãos no chão, de perna pro ar; rodavam argolas, passeavam vestidos de general com o capacete folhado e a espada de papel machê; riam, urravam, gritavam, chamavam, batiam palmas, assoviavam, imitavam o canto da galinha quando põe o ovo, resumindo: um tal pandemônio, uma tal algazarra, tamanha farra endiabrada que era preciso pôr algodão nos ouvidos para não ficar surdo.

Foi nesse contexto que propusemos à nossa turma o “tempo livre”. No início, percebíamos as crianças envolvidas nas ações por pouco tempo, porém, quando esse elemento passou a fazer parte da rotina, com regularidade, o tempo em que permaneciam ativas aumentou gradativamente.

Outra questão provocada durante as observações dos momentos de tempo livre nas escolas foi a diminuição considerável de atitudes agressivas de algumas crianças, ou seja, a partir do momento que podiam decidir o que fazer, envolviam-se cada vez mais nas atividades que partiam de suas próprias escolhas. Essas vivências impulsionaram-nos a refletir sobre as contribuições do tempo livre para o autocontrole da conduta da criança, uma das funções psíquicas superiores do ser humano.

Durante o processo, fomos questionando o valor desses momentos para proporcionar o desenvolvimento humano das crianças, e o papel do professor nesse processo, organizando junto com elas os espaços, observando-as, intervindo na resolução de conflitos, oferecendo ajuda quando solicitados e, também, participando quando convidados por elas próprias.

Nessa perspectiva, compreendemos que discutir questões como essas, por meio de estudos teóricos, contribui para que o professor valorize e oportunize o tempo livre para as crianças. Além disso, auxilia na organização deste tempo livre, com vistas a garantir sua permanência de forma consciente e intencional na rotina das escolas de Educação Infantil.

Com nossa experiência, percebemos que, em sua maioria, as escolas de Educação Infantil, no quesito da organização e da proposição do tempo livre, têm desrespeitado o direito das crianças de viverem plenamente sua infância, pois a organização do tempo ainda é pautada em uma concepção de preparação para o trabalho e produção material de bens de consumo. Os “trabalhinhos escolares” propostos desconsideram as necessidades das crianças

de conhecimento, exploração e descoberta, e essa proposição contribui para a ocorrência dos problemas de indisciplina.

Também a rotina ainda organizada em propostas fragmentadas, mecânicas, totalmente dirigidas e centradas no adulto, cujo foco está na aceleração e antecipação de aprendizagens para o ingresso ao Ensino Fundamental, não atendem às especificidades da infância e à necessidade da atividade humana, impedindo a promoção do máximo desenvolvimento humano das crianças.

Convém observar que essa não consolidação do direito das crianças em viverem o tempo livre em sua infância não está restrita apenas às escolas e à população infantil de baixa renda, mas também está presente na vida dos filhos da classe média e alta, cuja rotina é preenchida com aulas de balé, judô, natação, música e outros compromissos ao longo do dia.

Desse modo, o tempo da infância – período que o ser humano ainda não necessita produzir sua sobrevivência, mas de viver plenamente sua infância para formar sua personalidade e inteligência – torna-se uma preparação apressada para a vida produtiva (MELLO, 2007).

Do exposto até aqui, com alguns pressupostos teóricos apresentados e com elementos que nos levaram à escolha do problema da pesquisa, esperamos tornar claro nosso objetivo de discutir o valor do tempo livre para a humanização das crianças. Acreditamos que este trabalho possa contribuir para a conscientização do professor sobre a necessidade de repensar sua rotina nas instituições educativas, com vistas a planejá-la intencionalmente para garantir às crianças o direito de vivenciarem o tempo livre.

A partir do seguinte problema: como propor o tempo livre das crianças na Educação Infantil, tendo em vista seu pleno desenvolvimento, o objetivo geral que delineou nossas ações de investigação foi caracterizar os elementos que compõem o tempo livre nas escolas, e como objetivo específico, discutir as contribuições deste tempo para o desenvolvimento de capacidades humanas, em especial, a apropriação, pela criança, do autocontrole de sua conduta. A hipótese norteadora da pesquisa foi a de que o tempo livre na Educação Infantil possibilita à criança vivências fundamentais à promoção de seu desenvolvimento humano.

Iniciamos o percurso da pesquisa por meio de dois momentos: a investigação bibliográfica em diferentes fontes de informação digital na busca por livros, capítulos de livros, artigos, dissertações, teses, monografias e periódicos que discutissem o tema pesquisado, o que contribuiu para percebermos sua relevância, uma vez que um reduzido número de obras que estudam o tempo livre na perspectiva da educação foi constatado. O segundo momento compreendeu o aprofundamento dos estudos sobre os princípios

norteadores da Teoria Histórico-Cultural, base para a elaboração da fundamentação teórica da pesquisa, dos roteiros das entrevistas, das observações, e da discussão dos dados produzidos.

Em seguida, foram realizadas entrevistas com duas professoras de turmas de crianças de quatro e cinco anos, e com suas respectivas coordenadoras, em duas escolas de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista. As professoras, sujeitos da pesquisa, trouxeram em seus discursos elementos importantes sobre a gestão do tempo livre nas instituições em que atuam, dados essenciais para a pesquisa. Além disso, pudemos observar como se constituíam esses momentos na rotina das crianças.

As entrevistas foram gravadas e transcritas a fim de permitir a seleção de excertos que apresentem elementos provocadores para a discussão proposta. Em seguida, realizamos a discussão dos dados orientados pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Considerando esta introdução como sendo a primeira seção do presente trabalho, temos, em seguida, a segunda seção, intitulada *Aspectos metodológicos: os percursos e os contextos da pesquisa*, na qual são apresentados os percursos metodológicos da pesquisa, a sua abordagem investigativa, os instrumentos utilizados para a produção de seus dados, a realidade das escolas participantes e alguns elementos históricos sobre o tempo livre e o trabalho. Também discutimos os conceitos de autocontrole da conduta pela criança e vivências que promovam o seu desenvolvimento humano, uma vez que eles são considerados pontos-chave para o debate apresentado e para a análise dos dados a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A terceira seção, *Questões sobre o tempo livre na educação infantil: apresentação e discussão dos dados*, trata da análise dos dados gerados com as entrevistas e observações, com amparo na literatura pertinente à área. Nessa seção são discutidos elementos relevantes para a proposição do tempo livre, tais como: o papel do professor, o conceito de tempo livre na visão do professor e do coordenador e, também, as contribuições do tempo livre para o autocontrole da conduta das crianças.

Assim como todas as considerações finais, a última seção desta dissertação tem a função de elencar os resultados e as principais discussões feitas no decorrer da pesquisa, bem como suscitar, a partir delas, novas discussões a serem desenvolvidas futuramente. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas, bibliografia consultada e apêndices.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS E OS CONTEXTOS DA PESQUISA

Nesta seção, detalhamos aspectos metodológicos da investigação já apresentada com destaque para a abordagem investigativa, os instrumentos de produção e organização dos dados, bem como para a caracterização da realidade das escolas e dos sujeitos participantes.

De cunho exploratório, a pesquisa foi desenvolvida mediante as investigações bibliográficas – que buscaram localizar, reunir e sistematizar trabalhos científicos sobre a questão do tempo livre na Educação Infantil – e ações em campo, por meio de observações e entrevistas.

2.1 O contexto da pesquisa e os instrumentos de produção e organização de dados

Na busca pela compreensão do tempo livre na Educação Infantil e suas contribuições para a humanização das crianças na ótica da Teoria Histórico-Cultural a pesquisa apresenta-se com abordagem qualitativa: a qual “[...] supõe o contato direto [...] do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, aproximando ambos” (BODGAN; BIKEN, 1982 apud ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 11). Em consonância com esse entendimento, Minayo (2000, p. 101) complementa: “a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de interação com [...] os atores sociais envolvidos”.

Em nossa compreensão, a pesquisa tem caráter exploratório, conforme Gil (2002, p.59) ilustra:

Tente imaginar que você foi a primeira pessoa a ser convidada para ser o tripulante de uma nave espacial que será lançada ao planeta Marte. Até o presente momento, nenhum ser humano pousou em Marte. Todas as informações de que dispomos sobre o planeta foram enviadas por sondas não tripuladas. Não sabemos ainda como o ser humano poderá suportar uma viagem tão longa. Levando-se em conta a atual tecnologia de propulsão química, a viagem demoraria cerca de dois anos. Se a nova tecnologia de plasma (que está sendo desenvolvida) ficar operacional nos próximos 20 anos, existe a possibilidade de esta viagem durar 40 dias. De qualquer modo, estamos pisando em terreno novo. Sabemos pouco ou quase nada sobre viagens interplanetárias. Assim, tudo aquilo que pudermos aprender com essa viagem, todas as experiências, todos os dados e informações coletadas são importantes.

Para a investigação pretendida, buscamos aprofundamento teórico elegendo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para subsidiar o nosso olhar de modo sensível e

teórico. Nesse percurso, a pesquisa bibliográfica se tornou essencial para ampliar as referências sobre o assunto, como explica Gonsalves (2005, p. 34-35):

[...] pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos, de revista, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fonte de referências (dados populacionais, econômicos e históricos etc.) e aqueles dados especializados em cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Sendo assim, o trabalho foi norteado pela hipótese de que a promoção de um tempo livre na rotina da Educação Infantil, ou seja, um tempo gerido autonomamente pela criança na escola, possibilita a ela vivências que promovam o seu desenvolvimento humano.

Em busca de comprovar ou refutar a hipótese, concordamos com Macedo (1996, p. 13) que o levantamento bibliográfico “[...] é o primeiro passo [...] com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”.

Realizamos então o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e teóricas como: artigos, livros, dissertações, teses, capítulos de livros e trabalho de conclusão de curso (TCC) - acerca do tema pesquisado nas seguintes fontes de informação digital:

- “Acervus” – catálogos do acervo de livros e teses da Universidade de Campinas – Unicamp;

- “Athena” – catálogos do acervo de livros, teses e coleções de periódicos da Rede de Bibliotecas da Unesp;

- “Capes” – banco de teses e dissertações;

- “Dédalus” – catálogos do acervo de livros e teses da Universidade de São Paulo;

- “Fundação Carlos Chagas” (FCC) – livros e artigos na área da educação;

- “Parthenon” – Busca Integrada da Rede de Bibliotecas Unesp – recupera os registros de cinco banco de dados (Catálogo Bibliográfico composto pelo acervo das 34 bibliotecas da Rede Unesp, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso, ProQuest, Wilson Web);

- “Sistema de Bibliotecas da Unicamp” (SBU) – Portal de acesso à informação eletrônica – possibilita o acesso a todo conteúdo oferecido pela instituição: Base “Acervus” (catálogo), Biblioteca Digital (teses, dissertações e monografias), e-books, Bases de Dados (referenciais e texto completo) e periódicos eletrônicos;

- “SciELO Brasil” – site de periódicos científicos nacionais.

Nessa pesquisa bibliográfica foram explorados todos os recursos das bases pesquisadas que permitem pesquisas simples e avançadas e utilizados os operadores booleanos AND, OR e NOT, aumentando assim as possibilidades de encontrar resultados mais amplos. Delimitamos também expressões de busca, com e sem aspas, com vistas a ampliar o número de resultados pelas vias das pesquisas mais e menos abrangentes: Tempo Livre na Educação Infantil, “Tempo Livre na Educação Infantil”, Uso do Tempo na Educação Infantil, “Uso do Tempo na Educação Infantil”, Atividades livres na Educação Infantil, “Atividades livres na Educação Infantil”, Atividades livres na pré-escola, “Atividades livres na pré-escola”, Tempo no Cotidiano da Educação Infantil, “Tempo no Cotidiano da Educação Infantil”, Tempo Livre e “Tempo Livre” (de modo geral).

Para ampliar a localização de produções, utilizamos as seguintes expressões no idioma espanhol: Tiempo libre en La Educacion Infantil, “Tiempo libre en La Educacion Infantil”, Uso del Tiempo em Educacion Infantil, “Uso del Tiempo em Educacion Infantil”, Actividades gratuitas em La Educacion Infantil, “Actividades gratuitas em La Educacion Infantil”, Actividades gratuitas em edad pré-escolar, “Actividades gratuitas em edad pré-escolar”, Tiempo em la Educacion Infantil todos los dias, “Tiempo em la Educacion Infantil todos los dias”, Tiempo Libre em la Educacion Infantil todos los dias, “Tiempo Libre em la Educacion Infantil todos los dias”, e, por fim, “Tiempo Libre”.

Desse trabalho foram reunidas, selecionadas e sistematizadas referências bibliográficas de diferentes áreas para que pudéssemos ter uma noção de como o tema tem sido estudado, e quais delas poderiam contribuir diretamente com nossa pesquisa, as quais são apresentadas na sequência.

2.2 Tempo livre: perspectivas teóricas

De maneira geral, os trabalhos localizados, os estudos de Dumazedier (1973), Camargo (1993), Cardoso (1994), Waichman (1997), Ribas (1993), Elizalde e Gomes (2014) relacionam o tema às atividades de lazer e recreação em diferentes contextos domésticos como praças, parques e bairros de diversas cidades brasileiras, enquanto para outros estudiosos como Pinheiro (2007), Formiga (2009), Leite (2010) e Jurema e Garcia (2010) fundamentados na antropologia, o tempo livre é visto como entretenimento e diversão.

As perspectivas teóricas dos autores Lomas (2008), Killough (2010), Lessa e Pitanga (2010), Pereira e Lopes (2012) e Santos e Simões (2012) abordam o tema na área esportiva e

da saúde, relacionando-o à qualidade de vida das pessoas e como atividade física na prevenção da obesidade.

Algumas pesquisas como as de Ferreira (2010) e Almeida (2016) anunciam o tempo livre como a mercadoria mais vendida na sociedade capitalista atual e outras como as de Harvey (1990) e Aquino e Martins (2007) também o consideram grande fonte de lucro para empresários do turismo.

Nas áreas da Psicologia e Psiquiatria, o tempo livre tem por abordagem as consequências na personalidade dos idosos ociosos em asilos, enquanto em outras pesquisas da área de Terapia Ocupacional se discute a função do tempo livre para os pacientes em tratamento. Na Psiquiatria, os autores Minayo e Coimbra (2002), Souza (2007), Teixeira (2007), Roder et al (2008), Mori e Silva (2010), Freire e Iglesias (2014) buscam uma compreensão de como o tempo livre acontece na vida dos pacientes esquizofrênicos.

Outros estudos como os de Sarriera (2007) e Ramalho (2015) discutem, respectivamente, o uso do tempo livre por adolescentes de diferentes classes sociais e como ele acontece na vida dos pescadores artesanais. Encontramos ainda artigos que discutem o tempo livre na modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos – como os de Moreno (2010).

Além das referências apresentadas nessa sistematização, encontramos outros estudos por meio dos quais foi possível refletir sobre a questão do tempo livre na Educação Infantil. Ressaltamos que a maioria desses estudos é pautada na Teoria Histórico-Cultural, base teórica da pesquisa exposta nessa dissertação.

Marcellino (1996) discute o uso do tempo da criança na sociedade e suas consequências para a vivência do tempo livre na escola e fora dela. Além disso, assinala questões referentes ao tempo histórico vivido por ela e as condições sociais que limitam as possibilidades de vivenciar esse tempo livre essencialmente o tempo livre para o brincar.

O autor critica também a preparação da criança para o futuro com objetivos voltados para a produtividade, eficiência e "transformação do corpo infantil no corpo adulto produtor" (MARCELLINO, 1996, p. 78). Uma vez que nessa visão nega-se a criança como sujeito social, produtor de cultura infantil, e busca-se a "prontidão" dela para a aprendizagem dos conteúdos escolares, o mais precocemente possível.

Segundo o autor, é urgente transformar a situação da sociedade, em que as crianças da classe dominante, vistas como “predestinadas ao sucesso”, devem ter seu tempo ocupado cada vez mais cedo, desde a pré-escola, para que possam ter mais condições de competir na sociedade. Entretanto, para os excluídos socialmente, é recomendado que tenham seu tempo

ocupado para que, numa perspectiva moralizante, não se tornem “preguiçosos”, mas produtivos para atender ao crescimento industrial.

Em relação a essa questão, Adorno (1999, p. 9) discute a relevância de compreender o tempo livre como momento em que o homem realiza suas escolhas com sentido, sendo verdadeiramente um ser autônomo, uma pessoa livre, dificultando, assim, que se instale o tédio como “reflexo do cinza objetivo que acontece em função da vida sob a coação do trabalho e sob a rigorosa divisão do trabalho”.

Desse modo, o autor destaca, ainda, a necessidade do homem viver sua liberdade por completo para que possa decidir por si mesmo, sobre sua vida, e, conseqüentemente ter condições de desenvolver a capacidade de imaginar ou realizar algo criativo, oportunizada pelo tempo livre, que não se concretiza se as pessoas são forçadas na lógica capitalista porque essa lógica faz delas submissas e desamparadas em seu tempo livre.

Das produções científicas encontradas, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, primeiramente, trazemos os estudos de Leal (2003) que apresenta um estudo de caso em que analisa as atividades da rotina de uma escola de Educação Infantil, dentre elas, as atividades livres, discutindo o valor do brincar para o desenvolvimento do psiquismo das crianças.

Para a autora, as atividades livres são aquelas que dão às crianças a oportunidade de manifestar suas necessidades, seus desejos, suas imitações, mediante os jogos, o desenvolvimento da imaginação. Essas atividades livres ocorrem a maior parte das vezes no parque, mas também nos vários momentos de espera, como nas trocas de espaços.

Em seu trabalho, a autora ainda comenta sobre a observação de situações de tempo livre nas quais a professora se comporta como mera expectadora dos momentos de brincadeira das crianças. Essa atitude revela a concepção de que brincar seja algo natural, herdado geneticamente, o que vai de encontro com as proposições da autora que o percebe como algo aprendido pela criança no decorrer de sua vida por meio das relações que estabelece com o entorno e por meio da atuação do professor que tem o papel de ajudá-la a vislumbrar e a criar novas possibilidades de brincadeiras.

Sobre a questão do tempo livre, Leal (2003, p. 54) observa que, as atividades livres são preteridas pela professora com a justificativa “se der tempo, a gente brinca”, o que aponta para a valorização das atividades de preparação para o Ensino Fundamental e para as que apresentam resultados visíveis, ou seja, para o produto e não para o processo.

Dessa maneira, o professor ao não ter clareza das contribuições do brincar para o desenvolvimento integral das crianças, permanece com uma visão espontaneísta e assim ele

não considera a necessidade de promovê-lo na escola de forma regular, intencional e planejada.

Nesse momento, é válido ressaltar que Falk (2004) se refere ao tempo livre na primeira infância (0 a 2 anos) como possibilitador de momentos de atividade autônoma em que as escolhas das crianças pequeninas acontecem. Portanto, para a autora, ao organizar intencionalmente os espaços e materiais, o professor oferece às crianças a oportunidade de realizarem descobertas e experimentos desde bem pequenas. Desse modo, o tempo livre poderá se constituir em longos momentos de serenidade e brincadeiras tranquilas que atendam às necessidades delas, não cabendo na rotina da escola momentos totalmente dirigidos, em que as crianças ficam a mercê da vontade dos adultos.

Em consonância com que foi dito anteriormente, Bondioli (2004) discute “os tempos das crianças” com o objetivo de pensar a sucessão das propostas organizadas pelos adultos e como as suas ações têm influência no comportamento das crianças. A autora mostra, ainda, que o tempo livre está diretamente ligado ao grau de intervenção do adulto na proposta de trabalho e ao grau de liberdade de decisão e organização oportunizada às crianças.

Desse modo, a autora destaca propostas relativas ao tempo das crianças na escola, como a que ela chama de “poliatividade” que são os momentos em que as crianças poderão escolher, num rol de atividades, as que mais lhes interessam. Em contraposição a ela, o outro tipo de atividade, denominada “modalidade autônoma”, envolveria o trabalho do professor como participante das ações infantis, cujas intervenções orientam e oferecem elementos à trama de acontecimentos. Essas intervenções podem ser, por exemplo, advertências explícitas em relação aos conflitos surgidos durante esses momentos.

Em sua dissertação, Carvalho (2005), fundamentado em Foucault (1987) e Vygotsky (1989), discute e problematiza práticas de tempo livre de uma escola de Educação Infantil, denominando-o de “brincadeiras livres”, como um fazer pouco valorizado, para o qual não há um planejamento intencional, sendo visto como um momento de transição entre as atividades desenvolvidas na escola. Nesses momentos, o professor apenas vigia as crianças para que não transgridam as regras, a fim de discipliná-las, controlá-las com vistas à homogeneização de suas condutas.

Nesse sentido, o brincar é visto como um mero passatempo sem importância para o desenvolvimento infantil no qual as crianças aguardam as trocas de lugares ou de atividades, e o professor é um observador que exerce a função de controlar o comportamento das crianças para que não briguem ou o de eliminar possíveis conflitos.

Miller e Mello (2008) denominam o tempo livre como “atividade livre” na qual as crianças escolhem o que fazer dentre as propostas existentes no espaço deliberadamente organizado pelo professor. Destacam que essas propostas se constituem como um instrumento importante para a estimulação da iniciativa e da expressão oral das crianças. Entretanto, para que essas atividades livres ocorram são necessários materiais diversificados e acessíveis às crianças, a fim de que aprendam a se organizar de forma cada vez mais autônoma.

Ao discutir acerca da organização espacial na Educação Infantil, Singulani (2009) nos leva a pensá-lo como o espaço intencionalmente organizado pelo professor que contribui para ampliar as relações das crianças com a cultura, impulsionando seu pleno desenvolvimento.

A autora considera o tempo livre como elemento fundamental para a realização de escolhas, por parte das crianças, nesses espaços intencionalmente organizados pelo professor com vistas ao pleno desenvolvimento humano delas.

Por conseguinte, o tempo livre, aliado ao espaço organizado, favorece a realização de novas experiências infantis, já que se relaciona ao respeito aos interesses e necessidades das crianças, o que, segundo a autora contribui para o desenvolvimento da autonomia e do autocontrole da conduta infantil. Ela anuncia que a organização do espaço está diretamente relacionada à utilização do tempo e ambas são orientadas pelas concepções de criança, de educação e de aprendizagem que fundamentam as ações dos professores.

Os estudos de Souza (2010) trazem o conceito de tempo livre na sociedade capitalista em diferentes momentos históricos, bem como o papel da escola no que se refere à formação da identidade dos indivíduos. Esses estudos apontam a escola como instituição que atua, muitas vezes, como legitimadora do sistema capitalista, retirando o direito de seus estudantes ao tempo livre ao negociá-lo como mercadoria.

Em suas pesquisas, Moraes (2010) reflete sobre os momentos de brincadeiras livres observados no primeiro ano do Ensino Fundamental, e conclui que eles, muitas vezes, ficavam restritos ao recreio e às aulas de Educação Física, em detrimento das demais propostas de trabalho em sala de aula que eram totalmente dirigidas pelo professor, preocupado com conteúdos escolares voltados principalmente à alfabetização.

Nessa realidade de busca pela alfabetização precoce, as brincadeiras livres são exploradas como auxílio ao desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e de lateralidade e também como forma das crianças descarregarem sua energia a fim de que retornem às salas mais calmas, silenciosas e aptas para aprender os conteúdos.

Para Mello e Farias (2010), a gestão do tempo pelas crianças na escola deve pautar-se em estudos científicos e, assim, ser intencionalmente proposta pelo professor para impulsionar

o desenvolvimento das máximas possibilidades e capacidades humanas, entendendo que, ao realizar escolhas, as crianças poderão exercitar o autocontrole de sua conduta.

Couto (2013), por sua vez, analisa diferentes jogos de papéis assumidos pelas crianças em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I. Sua principal contribuição no estudo do tempo livre na Educação Infantil está pautada nas ideias de Foucault (1987) e Adorno (1999), dentre outros autores. Por meio de seus estudos, a autora verificou que, para as crianças, o ócio - o nada a realizar - parece ser proibido em nossa sociedade, o que aponta para a apropriação precoce da ideologia imposta pelo capitalismo na qual o tempo livre necessita ser ocupado. Apesar disso, a autora conclui que o não fazer nada da criança nota a sua autonomia para realizar escolhas com vistas a satisfazer a sua necessidade de ser feliz e, principalmente, de fazer algo com sentido para ela, fugindo do controle do tempo livre exercido pela sociedade de consumo.

De acordo com Mello (2014), o tempo livre, assim como outras propostas, poderá ser uma das formas de possibilitar o protagonismo das crianças nas relações com os adultos na escola, superando a ideia de que o professor é o único que pode pensar e planejar, sendo as crianças meras executoras. Dessa forma, são rompidas as “relações fabris” com a repetida divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, que desumaniza o homem.

Em busca de uma proposição de currículo para a Educação Infantil que ofereça as máximas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento às crianças, Akuri (2016) se refere ao tempo livre como um momento para as expressões infantis pontuando a necessidade de ele ser garantido no currículo da Educação Infantil. A autora destaca o papel do professor frente a essa forma de gestão do tempo pela criança, organizando espaços e tempos para provocar sua atividade espontânea e o desenvolvimento de sua autonomia. A atividade mediadora do professor deve incentivar o acesso livre aos diferentes materiais, favorecendo escolhas, explorações, brincadeiras, descobertas, levantamento de hipóteses, apropriação e expressão por meio de diferentes linguagens.

Essa investigação foi possível por meio da pesquisa bibliográfica, que nos permitiu conhecer o entendimento de diferentes autores sobre o tempo livre em diversas áreas, sobretudo na educação, ampliando nosso olhar para contribuir com nossas reflexões durante toda a pesquisa. Por meio dela também foi possível perceber a relevância do nosso estudo, pois constatamos que, apesar da importância do tempo livre mencionada anteriormente, ainda existe pouca produção bibliográfica sobre esse tema, principalmente no que se refere às contribuições do tempo livre na Educação Infantil para o desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Na sequência, explicitamos o meio utilizado para geração de dados nas duas escolas participantes da pesquisa, que se configura na entrevista que possibilitou um diálogo significativo entre pesquisador e pesquisado, permitindo a busca de informações de modo seguro sobre o que desejávamos pesquisar (MANZINI, 2004).

2.3 Procedimentos de pesquisa de campo

Além da pesquisa bibliográfica, fizemos a pesquisa de campo tendo como foco os discursos narrativos e a prática de duas professoras que atuam em turmas de crianças com quatro e cinco anos de idade, do Infantil II da Educação Infantil, bem como nas entrevistas de duas professoras Coordenadoras de duas Escolas Municipais de Educação Infantil de um município do interior do estado de São Paulo.

Para a produção dos dados, realizamos entrevista com duas professoras e também com duas coordenadoras (Apêndice 1) além de observações de práticas pedagógicas das professoras com as crianças do Infantil II (Apêndice 2).

A geração de dados, por meio de entrevista, foi realizada no mês de novembro de 2016, buscando o estabelecimento de uma relação dialógica entre entrevistador e entrevistado tendo em vista que ambos fossem sujeitos do diálogo, partindo da ideia de que se enfocaria, no interior dos discursos dos docentes, porque nele estariam implícitas as concepções de criança, educação e infância e os seus entendimentos sobre o tempo livre na Educação Infantil. Em nossa compreensão, essas concepções são reguladoras das práticas dos professores de Educação Infantil. Elas organizam o fazer e o pensar docente, ainda que movidas pelo senso comum, num misto de preconceitos, mitos e verdades.

Manzini (2004, p. 9) caracteriza a entrevista como um procedimento que pode promover interações entre pesquisador e pesquisado, a fim de compreender o fenômeno estudado:

Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Por esses motivos, optamos pela entrevista semiestruturada uma vez que essa modalidade de entrevista favorece o surgimento de informações substanciais acerca do tema pesquisado porque não condiciona às respostas a uma padronização de alternativas. Dessa

maneira, esse instrumento de produção de dados também possibilita ao entrevistador elaborar outras questões no decorrer da conversa, com o intuito de compreender melhor a informação que está sendo dada e até mesmo de realizar questões imprevistas importantes para o aprofundamento em questões importante relacionadas à pesquisa.

Para registro dos dados gerados foram utilizamos como instrumentos um diário de bordo e um gravador, seguindo um roteiro prévio com questões abertas, cujos temas eram voltados para o tema da pesquisa, tais como: tempo livre e suas concepções teóricas e as implicações pedagógicas do tempo livre a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Consideramos importante ressaltar que os sujeitos da pesquisa consentiram de modo livre e esclarecido participarem da pesquisa, sob autorização do Comitê de Ética em Pesquisa segundo o parecer 101530/2016.

Antes de cada entrevista, tivemos o cuidado de conversar informalmente com as entrevistadas a fim de esclarecer que todo o material registrado seria confidencial e que não estávamos ali para estabelecer juízo de valor sobre o que seria falado e que a entrevista não era um questionário com respostas certas ou erradas, permitindo desta forma, que ficasse a vontade para responder ou não cada questão.

De modo geral, percebemos que, no início das entrevistas, as professoras mostravam-se um pouco inseguras. No entanto, após o diálogo previamente realizado, a conversa fluiu tranquilamente e, além disso, esse diálogo colaborou para que elas não ficassem limitadas ao roteiro. Após o encerramento de cada entrevista, retomamos a gravação para transcrevê-la o mais rápido possível para que nenhum dado da situação extraverbal ficasse perdido nos esconderijos da memória.

Além da entrevista, a observação também ocupou um lugar importante na investigação, uma vez que ela possibilita um contato pessoal e próximo do pesquisador com o fenômeno pesquisado, sendo relevante para as pesquisas na área educacional, conforme entende Minayo (2000, p. 121):

[...] pelo fato de captar formalmente informações sobre determinado tema, a entrevista tem que ser incorporada a seu contexto e vir acompanhada, complementada ou como parte da observação. Desta forma, além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidades e a fala informal sobre o cotidiano.

Desse modo, uma vez definido o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, retomamos o problema da pesquisa: “como propor o tempo livre das crianças na Educação Infantil, tendo em vista seu pleno desenvolvimento?” orientando a nossa

observação, a qual foi escolhida por nos propiciar acompanhar a conduta das crianças em condições naturais e assim anotar in loco o que observa (MUKHINA, 1996).

Em consonância com isso, elegemos a observação por nos assegurar maior proximidade com o fenômeno (GIL, 2002) para deste modo, discutirmos o material coletado à luz da teoria. Diante disso, recorreremos aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e discussão do fenômeno observado (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Por conseguinte, a apropriação, por meio dos estudos bibliográficos, de conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural norteou nossas ações de campo, pois ao observarmos a realidade, buscamos nossos conhecimentos, articulando teoria e prática, num movimento dialético que nos possibilitou confirmar ou refutar a hipótese levantada.

Para tanto, o roteiro para a observação foi elaborado a partir da comparação do dia a dia na escola a uma representação teatral com início, fim e um desenrolar temporal, marcado em “tempos” e “atos”, caracterizado pela sucessão de diferentes episódios (BONDIOLI, 2004).

Em relação à observação, segundo Bondioli (2004), é preciso atentar aos diferentes elementos que constituem o episódio observado porque ele é composto por um cenário ou espaço em que os participantes presentes assumem papéis em diferentes atividades ou ações. Em cada episódio existem diferentes tipos de agrupamentos, ou seja, o modo como os participantes se agrupam para realizar as ações. Essas agregações podem ser livres ou pré-estabelecidas (BONDIOLI, 2004).

Outros elementos destacados por Bondioli (2004) foram as modalidades de gestão, ou seja, as maneiras como o professor dirige a representação dos participantes: grau de autonomia que lhes confere e a duração do episódio.

Nesse sentido, devido ao nosso objeto de estudo, focamos a observação na autonomia e participação das crianças incentivada ou não pela professora durante o tempo livre.

Nessa perspectiva, Rinaldi (2002) afirma que, na elaboração de qualquer forma de explicação ou teorização por meio da observação e de outros procedimentos, é fundamental recorrermos aos fundamentos do que a autora chama de “pedagogia da escuta”:

Escuta, pois, antes de tudo como metáfora da disponibilidade, como sensibilidade para ouvir e ser ouvido, escuta não apenas com o ouvido, mas com todos os sentidos: com a visão, com o tato, com o paladar, com o olfato, escuta das cem, mil linguagens, símbolos, códigos, com os quais nos exprimimos e comunicamos com as quais a vida se exprime e comunica a quem sabe escutá-la. (RINALDI, 2002, p.1).

Diante dessas considerações, para estabelecer certa aproximação com o fenômeno estudado, realizamos oito sessões de observação, sendo quatro com cada uma das turmas, quinzenalmente, com duração em torno de uma hora cada.

No contato que tivemos com as crianças sujeitos da pesquisa, fomos bem acolhidos, pois a professora já havia comunicado a elas que estaríamos presentes em alguns dias da rotina delas.

Vale ressaltar que, nos momentos de observação, embora as professoras tivessem se aproximado diversas vezes nos indagando sobre o que pensávamos sobre a proposta realizada, procuramos não opinar, evitando interferir para não enviesar a suas práticas.

Devido à pesquisa ter contemplado mais o caráter bibliográfico, ou seja, com poucas ações de campo, buscamos, ao longo dessas ações, garantir o que pretendíamos observar, para que isso ocorresse, tentamos, desde o início, obter maior familiaridade com o problema (GIL, 2002) para deste modo, interpretarmos o material coletado à luz da teoria.

2.4 Registros de dados

Depois de cada visita ao campo de pesquisa, um dos cuidados tomados foi transcrever imediatamente os dados produzidos nas observações, com o intuito de registrar os momentos de forma mais fidedigna possível, haja vista que “a memória humana pode ser maravilhosa, mas não é o local para guardar dados, a não ser por brevíssimos períodos de tempo” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 158).

Esse armazenamento de dados imediato é uma das atitudes que necessita fazer parte do trabalho do pesquisador para que os dados gerados no processo de investigação não se transformem em meras recordações. Após as transcrições, definimos alguns elementos de discussão a fim de iniciarmos a leitura, sistematização e discussão dos dados obtidos. A escolha desses elementos foi elaborada com base nos roteiros de entrevista e de observação e nas leituras sobre o tema de pesquisa. Definimos assim, os seguintes elementos que contribuíram para a discussão dos dados gerados no estudo:

1. Concepção de tempo livre: o ponto de vista do professor e do coordenador pedagógico.

Esse elemento de discussão foi escolhido na tentativa de compreendermos quais as concepções das professoras e das coordenadoras pedagógicas sobre o tempo livre. Entendemos que elas orientam os fazeres do professor, de seu formador e suas escolhas metodológicas.

2. O papel do professor na proposição do tempo livre.

Optamos por discutir esse assunto, pois entendemos que o professor, ao ter consciência do papel dele nos momentos de tempo livre, poderá possibilitar intencionalmente à criança situações educativas de autonomia que promovam aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento humano como as de planejar, realizar escolhas, tomar decisões, controlar a conduta, entre outras.

3. O tempo livre e a formação do autocontrole da conduta.

Esse elemento de análise está vinculado à hipótese deste estudo e discute se um tempo livre gerido autonomamente pelas crianças na escola possibilita as vivências necessárias para o seu pleno desenvolvimento humano.

A abordagem para a análise dos dados foi de caráter discursivo, já que Graue e Walsh (2003) assinalam que esse tipo de abordagem é composto por discussões e envolve a tarefa de contar e explicar, porque essa forma se solidifica na fundamentação teórica que orienta as discussões do pesquisador e o tratamento de dados na busca de possibilitar ao leitor uma compreensão teórica acerca do problema discutido.

Com base nesses pressupostos, nos desafiamos a entender e sistematizar aspectos das compreensões docentes, representadas em suas práticas, especialmente quanto à forma de gestão do tempo na rotina da instituição escolar.

Nesse sentido, mesmo um número reduzido de dados poderá contribuir para uma discussão efetiva quando o investigador norteia-se por preceitos teóricos e os relaciona por meio da compreensão do contexto. Dessa maneira, nesta dissertação, destacamos a contribuição teórica que orienta as discussões e suas contribuições para discutir os dados registrados (GRAUE; WALSH, 2003).

A seguir, relatamos aspectos e particularidades das escolas investigadas e também aqueles relativos ao perfil das professoras participantes da pesquisa.

2.5 Caracterização das escolas investigadas e dos sujeitos participantes

Com o consentimento livre e esclarecido de todos os envolvidos na pesquisa, estabelecemos um diálogo com as escolas parceiras da pesquisa, com o intuito de nos aproximarmos das entrevistadas: coordenadora e professora das escolas A e B, ambas de regiões diferentes da cidade.

Para a realização das investigações apresentadas nesta dissertação, as participantes da pesquisa foram duas professoras, duas coordenadoras pedagógicas e duas turmas de vinte e

cinco crianças de quatro e cinco anos de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs).

Essas escolas foram selecionadas porque no ano em que os dados, para a pesquisa, foram gerados, ocupei o cargo de assistente pedagógico da Educação Infantil na Secretaria Municipal da Educação e, por meio de visitas técnico-pedagógicas, tive acesso aos planejamentos das professoras dessas escolas. Durante a sua leitura, notei a presença do tempo livre na rotina das crianças e esse fato criou a necessidade de pesquisar como as professoras e suas coordenadoras compreendiam o tempo livre e como ele era realizado.

A fim de manter o sigilo sobre as escolas e sobre os sujeitos participantes nesta dissertação, as escolas serão denominadas como Escola A e Escola B e os nomes das professoras, coordenadoras e crianças não serão citados.

A escola A situa-se na região oeste da cidade, em um bairro antigo e atende crianças oriundas de uma grande variedade de bairros. No entorno, são encontrados consultórios médicos, comércio diversificado, uma escola estadual, bancos, clube esportivo e social, bares e restaurantes. Por se tratar de uma região com variedade de serviços oferecidos e de uma comunidade antiga, cujas famílias não têm filhos pequenos, justifica-se o atendimento a crianças de outros bairros, uma vez que muitas famílias optam por levar os filhos para essa escola por ser próxima ao trabalho.

Com relação ao espaço físico, a escola A possui uma estrutura com espaços amplos e diversificados: seis salas de referência das turmas, uma quadra coberta, um pátio coberto, um quiosque, três tanques de areia, uma casa de boneca, um caramanchão e dois parques. Há também uma sala de TV, com um computador e uma sala multiuso, com livros e jogos diversos.

A escola B está localizada na região sul da cidade e atende os bairros próximos. Nas suas adjacências, há residências, comércio, hospital e posto de saúde. A escola conta com quatro salas de referência, uma sala de artes, um refeitório, uma sala com cantos de trabalho diversificados denominada “Espaço Freinet”, uma quadra coberta, uma casa de bonecas, um tanque de areia, um quiosque e dois salões de repouso. Os espaços são amplos e bastante diversificados.

As escolas investigadas funcionam das 8h às 17h e atendem crianças com idades de 01 ano e 04 meses a 05 anos. A maioria das turmas é de período integral, cujas crianças entram às 8h e saem às 17h. As demais são de período parcial, das 8h às 12h e das 13h às 17 horas.

Em cada uma das escolas observadas, como já afirmamos anteriormente, tivemos como parceiras uma coordenadora pedagógica, uma professora e sua turma de infantil II com

vinte e cinco crianças de quatro e cinco anos de idade que ficam o dia todo na escola, apresentadas na sequência:

- C1: Professora de Educação Infantil há 17 anos e Coordenadora Pedagógica há 5 anos, tem graduação em Pedagogia na Unesp (Universidade Estadual Paulista) e em Direito na Unimem (Centro Universitário Eurípides de Marília), possui mestrado na área de direito pela Unimem.
- C2: Professora de Educação Infantil por 07 anos e atua há 03 anos como Coordenadora Pedagógica, graduada em Pedagogia pela Unimar (Universidade de Marília).
- P1: Professora de Educação Infantil há 29 anos, com graduação em Pedagogia pela Unesp; atua com a mesma turma nos períodos da manhã e tarde.
- P2: Professora de Educação Infantil há 11 anos, possui graduação em Pedagogia pela Unesp e também trabalha com a mesma turma nos dois períodos.

Até aqui apresentamos os percursos metodológicos que fizeram parte de todo o andamento da pesquisa e que contribuíram para as sistematizações e discussões componentes das próximas seções. No próximo subitem, trazemos alguns elementos históricos que configuraram o tempo livre nas sociedades ao longo do tempo, para buscarmos compreendê-lo em nossa sociedade e seus reflexos na educação.

2.6 Tempo Livre: percurso histórico

O entendimento de como o tempo livre foi se constituindo ao longo da história poderá contribuir para compreendê-lo hoje em nossa sociedade e qual sua relação com a educação, tendo por premissa que a noção de tempo sofre variações conforme o contexto histórico e social em que ele está inserido, em consonância com o modo de produção em que determinada sociedade se organiza.

Vale destacar que o tempo está ligado à cultura da qual ele faz parte, pois é condutor de uma organização social e, em torno dele, se estruturam práticas sociais que orientam nossa rotina, isto é, os tempos destinados ao trabalho, à família, à educação e também às escolhas: também chamado de tempo livre. *A história do tempo é a história do conflito de classes sociais em que o tempo dominante, impõe uma nova ordem social, atendendo aos interesses de uma determinada classe* (PADILHA, 2000). Nesse sentido, resgatamos alguns elementos históricos sobre o trabalho e o tempo livre para ampliar nossa compreensão de como ele é tratado na sociedade atual.

Na antiguidade, o trabalho era desprezado; portanto, os gregos, por exemplo, rejeitavam qualquer atividade que se remetesse a produzir. Assim os trabalhos pesados eram

realizados pelas mulheres e pelos escravos; aos homens livres cabia o ócio, pois nele se criavam as ideias filosóficas, artísticas e políticas. Nesse sentido, qualquer atividade física ou manual – com exceção dos esportes e da guerra – era vista como imprópria para a classe de homens superiores, livres. Para esse tipo de atividade havia uma classe subordinada, a dos escravos, como Masi (2000, p. 24) comenta:

[...] Os trezentos mil escravos da Atenas de Péricles, que permitiram aos quarenta mil homens livres escrever e dedicar-se à política e à arte, trabalharam, em longo prazo, também para nós. Porém a vida deles foi trágica e desumana.

Para Platão, o homem deveria se isentar de qualquer contato com o mundo material e se dedicar à contemplação das ideias perfeitas, imutáveis e eternas. Ele estabelecia uma separação entre as ideias, como atividade que enaltecia o homem e a prática como atividade que desvalorizava o intelecto e deformava o corpo. Já que, nesse período histórico, a sociedade, orientada pela divisão de classes, buscava no trabalho escravo a satisfação das necessidades materiais do cidadão grego, que deveria usufruir o tempo livre para se dedicar à contemplação, filosofia, teoria e também aos exercícios físicos.

Os gregos tinham desprezo pelo trabalho, por ser dirigido aos escravos; os filósofos da época consideravam-no como degradação do homem livre. *Nesse contexto, os poetas cantavam a preguiça denominando-a como presente dos deuses* (LAFARGUE, 1999).

Durante quase todo o período Medieval permanece a concepção de desvalorização do trabalho e valorização do tempo livre e quem usufruía dele eram os senhores feudais, os guerreiros e o clero à custa do trabalho dos servos que, em sua maioria, trabalhavam na terra dos senhores feudais. Afinal, segundo Huberman (1986, p. 11), alguém

[...] tinha que pagar pelas diversões e coisas boas que os cavaleiros e damas desfrutavam. Também alguém tinha que fornecer alimentação e vestuário para os clérigos e padres que pregavam, enquanto os cavaleiros lutavam: essa classe explorada eram os trabalhadores [...].

Nesse contexto, o tempo livre era privilégio da classe dominante e era mantido pela classe explorada, à custa da exploração do tempo de trabalho dos servos. Sendo assim, Russell (2002, p. 2) critica o tempo livre da classe exploradora calcado na exploração dos trabalhadores ao afirmar que a ociosidade se torna possível pelo trabalho dos outros, o “ócio confortável é historicamente a fonte de todo evangelho do trabalho”.

Nesse contexto histórico, a igreja católica, como maior proprietária de terras, tinha em mãos o poder econômico, político e ideológico contribuindo para a manutenção da

valorização do tempo livre e o enaltecimento do ócio. O trabalho era visto como uma forma de purificar o homem imperfeito e, embora algumas atividades manuais fossem realizadas, aos religiosos prevaleciam as ideias da contemplação e da meditação.

Com a desarticulação da sociedade feudal e a expansão comercial houve o surgimento de uma nova classe, a burguesia, para a qual os interesses econômicos estavam vinculados ao pragmatismo, germe do modo de produção capitalista.

Esse contexto voltado aos interesses econômicos da burguesia, grupo social em ascensão, revelou mudanças nas concepções de trabalho e tempo livre em decorrência da alteração no modo de produção. Nesse sentido, o tempo passou a ter uma nova peculiaridade: deixou de ser dominado pela religião e pela agricultura e passou a ser dominado pela produção de mercadorias como forma de gerar bens e dinheiro.

Nessa perspectiva, o contexto social se modificou, a regularidade do trabalho urbano não era mais a dos camponeses, mas composta por operários assalariados. Além disso, o tempo natural foi substituído pelo tecnológico (LE GOFF, 1991).

Com o movimento denominado reforma protestante, o trabalho passou de atividade dirigida aos escravos para uma missão divina. O valor do homem não estava mais na classe social em que nascia, mas no seu trabalho.

Em consonância com os interesses do capitalismo ascendente, a ética protestante passou a pregar valores como dedicação, economia, simplicidade, surgindo então um novo conceito de trabalho: por meio dele o homem obteria a satisfação de necessidades vitais. Sendo assim, a concepção de homem se modificou, ele passou de sujeito contemplativo para ativo, prático, transformador do seu mundo, evidenciando-se a condenação do ócio em nome do trabalho e da produtividade (KURZ, 1997).

Com a revolução industrial, por volta de 1814, solidificou-se o ideário da época que tinha como característica básica a ação, norteadas pela extrema valorização do trabalho em prol do capital. Assim, o tempo livre seria um desperdício, associado à preguiça e falta de produção.

No contexto brasileiro, com o traço marcante da ocupação das indústrias, responsável pela formação de bairros operários, nos quais os trabalhadores habitavam ao lado das instalações fabris, o tempo passou a ser regulado pelo início e fim do trabalho. Com o passar do tempo, esse controle sobre o tempo excedeu os espaços de trabalho e atingiu outras instituições como os hospitais e as escolas. Harari (2015, p. 364) anuncia esse controle ao relatar:

[...] Logo depois que as fábricas impuseram seus cronogramas ao comportamento humano, as escolas também adotaram grades horárias precisas, seguidas dos hospitais, dos gabinetes de governo e das mercearias. Mesmo em lugares desprovidos de máquinas e linhas de montagem, a grade horária imperou [...].

Dessa forma, a contagem do tempo era um instrumento utilizado para o controle coletivo, marcando e conformando a vida do operariado. O filme do cineasta Charles Chaplin, *Tempos Modernos* (1936), mostra uma visão caricatural desse processo em que o tempo da indústria conforma a vida cidadã. Ele retrata o cotidiano de um operário em uma frenética linha de montagem e todas as humilhações que sofre para que produza o máximo possível em menor tempo.

Desse modo, de acordo com Salvi (1994), ao serem mudados os objetos e as formas de produção, a relação do homem com a natureza também passa a ser outra, assim como as relações sociais também se transformam. Significa dizer que há um novo comando temporal, uma nova organização espacial, uma vez que mudando os objetos e a forma de produção muda-se também sua relação espaço-temporal.

Assim, espaço torna-se uma realidade objetiva e histórica que se impõe aos indivíduos, a função de colaborador na reprodução das relações sociais, aparecendo também como mercadoria (SALVI, 1994), já que passou a ser "[...] um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares." (SANTOS, 1977, p. 122 apud SALVI, 1994, p.252). Porque a partir da concepção do tempo social, noção cunhada pela escola sociológica francesa, a noção de tempo passa a ser uma categoria de pensamento, ou seja, o resultado de uma elaboração simbólica estabelecida diferenciadamente pelas diversas culturas.

De acordo com Salvi (1994), Milton Santos, um teórico influente na Geografia brasileira, tem grande preocupação com o conteúdo espaço-temporal, uma vez que das suas contribuições merecem destaque as que tratam do tempo, em especial, a proposta de congruência entre sistemas temporais e sistemas espaciais. Nessa proposta, Santos (1977) apresenta o espaço como um conjunto de formas que estabelecem as relações sociais por meio do tempo, contendo uma estrutura social de relações presentes manifestas por processos e funções.

"Ora, cada vez que o uso social do tempo muda, a organização do espaço muda igualmente." (SANTOS, 1977, p. 163 apud SALVI, 1994, p.252). Por conseguinte, o espaço e o tempo são concebidos como instâncias sociais, uma vez que a estrutura da sociedade do consumo apresenta como fato específico - a existência das coisas produzidas e as suas

relações de coexistência e simultaneidade, ou seja, apresenta o estabelecimento de formas geográficas fixas ligadas ao modo de produção precedente ou ligadas a um de seus momentos.

Desse modo, a compreensão dos fenômenos é possível apenas a partir de um enfoque espaço-temporal, em que o tempo se estabelece a partir da noção de espaço relativo, isto é, um sistema de relações, que se vistas em essência se estabelecem como um campo de forças. Assim, o tempo é tido como uma variável relativa, não sendo um conceito absoluto, porque é dotado de características particulares, uma vez que os espaços estabelecem superposições entre os sistemas temporais.

Diante do que foi dito, as noções do tempo social e de tempo incorporado pela economia hoje são fundamentais para os trabalhos na área das ciências sociais, uma vez que há uma diversidade de tempos sociais, como tempo de trabalho, tempo obrigatório ligado ao trabalho, tempo de ocupações familiares, o tempo livre, o tempo biológico, tempo do ócio etc., que por sua vez são divididos em outras categorias.

Para Salvi (1994) o tempo de trabalho relaciona-se ao profissional ou ao tempo da escola; o tempo obrigatório relaciona-se ao tempo gasto em transporte, por exemplo; o tempo livre, também chamado de tempo liberado ao trabalho, relaciona-se ao tempo de lazer, de práticas religiosas, políticas e sociais; o tempo biológico é aquele gasto com e para a alimentação, higiene, saúde; o tempo do ócio é o tempo em que se pode dispor como quiser.

Não se pode esquecer que há ainda a noção de tempo incorporada pela economia, com origem na noção do tempo social em que há o controle de tempo. Esse tempo conceitua a ação da área de organização empresarial de determinar o tempo necessário para a realização de determinada função, essa noção tornou-se fundamental para não apenas para a avaliação da produção de uma indústria, mas também para o cálculo de prêmios de incentivo, de planejamento de trabalho e de custos de produção.

Ainda, a partir das considerações de Santos (1977) e de Salvi (1994), dentro da concepção de tempo incorporada pela economia, para este trabalho ressaltamos a questão do tempo disciplinar, que é aquele se vincula aos condicionamentos individuais; ao tempo de produção e circulação, que é determinado pelas tecnologias disponíveis, tais como – da apropriação da natureza, da exploração do trabalho do homem, da extração dos recursos naturais, e que se sobrepõe aos outros tempos.

Sobre essa temática, Foucault (1987) discute especificamente o controle sobre os espaços e as atividades dos operários como forma de dominação:

A fábrica parece claramente um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada; o guardião “só abrirá as portas à entrada dos operários, e depois que houver soado o sino que anuncia o reinício do trabalho”; quinze minutos depois, ninguém mais terá o direito de entrar; no fim do dia, os chefes de oficina devem entregar as chaves ao guarda suíço da fábrica que então abre as portas. É porque, à medida que se concentram as forças de produção, o importante é tirar delas o máximo de vantagens e neutralizar seus inconvenientes (roubos, interrupção do trabalho, agitações e “cabalas”); de proteger os materiais e ferramentas e de dominar as forças de trabalho. (FOUCAULT, 1987, p. 168).

Nesse contexto de controle, de exploração e de dominação sobre os trabalhadores, surgiu uma nova forma de ver o tempo livre, como o "pai de todos os vícios", em oposição ao trabalho considerado como fonte de todas as virtudes. Com o intuito de atender a demanda de produção que a cada dia era maior, a jornada de trabalho alongou-se demasiadamente, provocando descompensações psicossomáticas na grande maioria dos trabalhadores, conforme defendem Lafargue e Russell (2002 apud Masi, 2000).

Com essa incessante jornada de trabalho, o capital desrespeita os limites éticos e também físicos dos indivíduos. Ele rouba o tempo necessário ao desenvolvimento de um organismo saudável para agregá-lo ao tempo da produção, transformando o indivíduo num mero meio de produção, como uma máquina.

Nesse contexto da história da produção capitalista compreendemos que o trabalhador destina seu tempo livre ao trabalho. Com isso, o tempo livre, denominado por Marx (1983, p. 378) como o “tempo para a educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais e espirituais”, seria pura futilidade.

Convém observar que esse tempo voltado ao trabalho forçado não envolvia somente os adultos, pois, conforme as máquinas foram se aperfeiçoando, a força muscular não foi tão necessária, o que permitiu a inclusão de trabalhadores sem força muscular, mas com membros flexíveis, como as mulheres e as crianças.

Marx (1984, p. 18) a esse respeito, declara:

Por isso, o trabalho de mulheres e de crianças foi à primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria! Com isso, esse poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores transformou-se rapidamente num meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade, sob o comando imediato do capital. O trabalho forçado para o capitalista usurpou não apenas o lugar do folguedo infantil, mas também o trabalho livre no círculo doméstico, dentro de limites decentes, para a própria família.

Além disso, o aumento da quantidade de máquinas embargou todo o tempo livre do trabalhador por meio da extensa jornada de trabalho que permite produzir materiais num menor espaço de tempo, explorando a força de trabalho de maneira cada vez mais acentuada.

Esse percurso histórico nos permite concluir que o tempo sempre esteve a serviço da classe dominante e, portanto, se constitui como um dos fatores para a divisão social em classes entre exploradores e explorados. Bernardo (1992, p. 43) assinala essa divisão ao declarar que “há os que dispõem do seu tempo: não são explorados, os que vendem o seu tempo: são os explorados e finalmente os que tomam posse do tempo dos outros: são os exploradores”.

No que se refere à exploração do tempo do trabalhador para que produza de forma acelerada, que não contribui para a humanização, Foucault (1987, p. 165) pontua:

[...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Nesse processo, o trabalhador, com todo seu tempo vendido para o trabalho, fica usurpado de sua “humanidade” pelo capitalista e se torna uma “besta de carga” ou simples máquina de produzir riqueza para os outros, sendo esmagado fisicamente e brutalizado intelectualmente (MANDEL, 1986 apud PADILHA, 2000). Lafargue (1999, p. 32) denuncia esse contexto capitalista desumanizador em que os pobres se tornavam cada vez mais pobres e os ricos cada vez mais ricos:

Trabalhem, trabalhem proletários, para aumentar a fortuna social e as vossas misérias individuais, trabalhem, trabalhem, para que, tornando-vos mais pobres, tenham mais razão para trabalhar e para serem miseráveis. Eis a lei inexorável da produção capitalista.

Nesse contexto de veneração ao trabalho, o tempo livre é visto como empecilho para formar pessoas que estejam preparadas para o mercado de trabalho a fim de alcançarem o sucesso pessoal e profissional. Essa ideia de ocupar as pessoas, o tempo todo, com muitas coisas para fazer, extrapola a educação familiar e reflete diretamente nas escolas que, muitas vezes, sobrecarregam as crianças, desde muito pequenas, com uma quantidade excessiva de tarefas.

Sobre essa proposição Masi, (2000, p. 23) considera:

[...] tanto a educação familiar como a escolar foram destinadas, quase que exclusivamente, à preparação do jovem para o trabalho. A severidade da disciplina, o ritmo dos compromissos e deveres de escola e o conteúdo dos programas buscam obter cidadãos muito mais preparados para as 80 mil horas de trabalho do que para as 400 mil horas de ausência de trabalho.

Na atualidade, com o desenvolvimento da tecnologia em razão das conquistas dos trabalhadores, como o direito às férias, a posição principal do trabalho foi contestada, porque permitiu ao trabalhador um maior tempo livre. No entanto, é possível observar que ele tem se tornado um meio a serviço do consumo, pela busca de diversão, de turismo e de entretenimento. Assim, a indústria do lazer e do turismo torna o tempo livre do trabalhador uma nova mercadoria, criando novas e falsas necessidades de consumo, produzindo-o em massa com vistas ao acúmulo de capital (MAYA, 2008).

Essa lógica perversa capitalista usurpa o tempo que deveria ser livre, voltado para ações de livre escolha do sujeito, no sentido de promover a sua humanização. Sobre esse problema, Masi (2000, p.132) utiliza a seguinte metáfora para ilustrá-lo a partir dessa lógica que transforma o tempo livre em mercadoria:

[...] podemos usar as férias de verão como se fosse um teste. De fato, depende de nós transformá-las em ocasião de diversão e de crescimento ou de desperdício e estresse. No exército de veranistas pode-se distinguir duas fileiras. A que dá mais na vista se caracteriza pela cultura do consumismo, da ostentação, do culto aos ídolos ou estrelas do mundo do espetáculo: milhões de pessoas que consideram "fúnebre" tudo o que não seja invasivo, barulhento, cheio de confusão e de pressa. Essa massa, obcecada pela mania de ver e de ser vista, vai em busca de fast-food, megadiscotecas, relacionamentos despersonalizados, viagens hiperorganizadas por agentes de turismo, ou ainda internações em hotéis-fazendas, clubes ou spas, onde cada minuto do dia é programado, em função do consumo, como o setor de uma fábrica é programado em função da produção. A outra fileira, mais exígua e mais sábia, cunha as próprias férias com a cultura do repouso, da leitura e da privacidade: considera um inferno tudo o que não seja silêncio, ordem, calma, beleza e limpeza. Este grupo, culturalmente elitista, procura ambientes amenos, entretenimentos variados e refinados, a possibilidade de resguardar sua privacidade sem sofrer a invasão dos outros, é atenta aos detalhes e busca relacionamentos personalizados.

Nesse aspecto, temos dois tempos: aquele que está a serviço do capital, que contribui para a desumanização do homem, que deixa de formar-se plenamente como homem para tornar-se um consumidor explorado, em nome do capital, e o que concebemos como tempo livre, em que uma minoria usufrui dele para apropriar-se cada vez mais da cultura humana, com vistas a atender suas necessidades individuais, contribuindo dessa forma para a sua humanização.

Marx (2004) afirma que o tempo de trabalho e o tempo livre apresentam caráter libertador quando ambos se fundamentam no “reino da necessidade” - necessidades que superem as elementares, como a dos animais, e propiciem o desenvolvimento pleno do homem.

Com o advento da tecnologia e a sofisticação das máquinas, o tempo livre deveria ser um direito, assim usufruído por todos, sobretudo pela classe trabalhadora, visto que:

[...] A modernidade tornou possível que o tempo livre, não seja uma prerrogativa de uma pequena classe privilegiada, mas um direito distribuído equanimemente pela comunidade. A moral do trabalho é a moral de escravos, e o mundo moderno não precisa da escravidão (RUSSELL, 2002, p. 2).

O processo educativo nas escolas, quando intencionalmente planejado com vistas à humanização dos indivíduos, poderia contribuir substancialmente para o exercício do direito ao tempo livre. Promovendo-o em sua rotina, educaria o homem, desde pequeno, para aprender a desfrutar dele. A esse respeito, Masi (2000, p. 322) explicita “é essencial educar e refinar o gosto, de modo que um homem possa gozar, com inteligência, do próprio tempo livre”.

Nessa perspectiva, o grande desafio da educação está em tornar o tempo realmente livre, como uma arte refinada, uma fonte inesgotável de possibilidades e, antes de tudo, incentivar as crianças desde muito pequeninas a descobrirem quantas coisas podem fazer ou não no seu tempo livre – ficar sozinhas ou com os amigos, admirar quadros de arte, ler livros, contemplar a natureza, balançar-se em uma rede – contrapondo-se, dessa forma ao movimento que tem equiparado as escolas a uma linha desumanizante de montagem (MASI, 2000).

Essas reflexões, pautadas em alguns elementos históricos sobre o tempo livre e também sobre o tempo de trabalho, nos possibilitam compreender que, ao longo da história da sociedade capitalista, a classe trabalhadora foi expropriada do seu direito ao tempo livre em razão da exploração de seu trabalho pela classe dominante por meio da manutenção da ideologia dominante, muitas vezes difundida por instituições escolares e religiosas.

Esse cenário aponta para a necessidade de investigarmos a forma como o tempo livre é oferecido na escola e se o tempo livre está, ou não, sendo realizado nas escolas de Educação Infantil, entendendo que há diferentes elementos que o compõe no processo de oferta e vivência dele por crianças pequenas na rotina da instituição.

Na próxima subseção, apresentamos conceitos essenciais para o aprofundamento teórico das discussões tecidas nesta dissertação, considerando-os diretamente ligados a um dos objetivos específicos da pesquisa em pauta: discutir as contribuições do tempo livre para a

apropriação do autocontrole da conduta pela criança. Um dos conceitos refere-se ao conceito de autocontrole da conduta e o outro ao conceito de vivência.

2.7 O autocontrole da conduta⁴

Partimos do entendimento de que existem funções garantidas pelo aparato biológico humano, porque elas já estão garantidas no momento do nascimento da pessoa. Essas funções são comuns tanto no homem como nos animais, denominadas como funções psicológicas elementares ou primitivas e se caracterizam por estabelecerem uma relação imediata entre o organismo e o meio. Contudo, o psiquismo humano não se limita a essas funções elementares. Diferentemente dos demais animais, ao longo da sua vida, mediante processos de educação e de comunicação, o ser humano supera a relação imediata entre organismo e o meio, no sentido de avançar para o domínio da própria conduta ou na construção de novos processos psicológicos.

Esse domínio gradativo da conduta, denominado de autocontrole, refere-se a uma capacidade tipicamente humana, compreendida como aspecto deliberativo da consciência humana, envolvendo a capacidade de decidir, de ter controle sobre as ações.

Isso se dá por meio do sistema de signos mais importante dos humanos, ou seja, pela linguagem, pois ela é o principal instrumento cultural que contribui para o domínio do ser humano sobre sua própria conduta. Com o desenvolvimento da fala, as ações das crianças passam a ser menos impulsivas e espontâneas, uma vez que elas passam a utilizar a fala para si mesma por meio de comandos verbais, tornando-se capazes de planejar e de organizar suas ações, deixando de agir em função dos estímulos do meio.

Nesse contexto, podemos destacar a importância do desenvolvimento da linguagem como elemento orientador para que a criança possa aprender a controlar sua conduta e também sobre nosso papel como profissionais que organizam intencionalmente o tempo livre com momentos que possibilitem a criação nas crianças da necessidade de expressarem-se por meio da fala.

Vygotski (1995) valoriza a linguagem oral como o mais importante conjunto de signos que medeiam a relação do homem com o mundo, o que destaca a importância da linguagem na formação das funções psicológicas superiores.

⁴ Optamos padronizar como autocontrole da conduta, porém alguns autores denominam de autorregulação da conduta, autodomínio da conduta, autocontrole da vontade e autodisciplina.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do autocontrole da conduta tem como ponto de partida a ação do adulto que ao criar condições que possibilitem a criança desenvolver a fala, e ao exercer o papel de referência para ela orientar seu comportamento, possibilita que ela internalize os signos e as ações para controlar sua conduta.

Desse modo, faz-se necessário destacar que o adulto exerce a principal influência sobre o comportamento da criança, no que se refere à apropriação das normas que regulam a conduta social da pessoa, já que inicialmente é ele que requer da criança uma conduta de acordo com as regras socialmente estabelecidas para que a criança gradativamente comece a avaliar sua conduta de acordo com as normas sociais.

Sobre a conquista do autocontrole da conduta em razão de objetivos conscientes e em comum, Leontiev (2014, p. 78) anuncia que, na tradição marxista, ações que são subordinadas a um objetivo consciente e comum são chamados de atos voluntários⁵, em que o sujeito tem consciência do fim que persegue e dos meios para alcançá-lo (GUREVICH, 1960).

Por exemplo, se uma criança faz um desenho porque alguém decidiu que ela o fizesse, sua ação é sempre menos desenvolvvente que um desenho que faz como parte de um projeto de um jardim, em que as crianças se envolveram desde o seu planejamento, decidindo as ações necessárias para desenvolvê-lo, avaliando as etapas do projeto já alcançadas ou as ainda não realizadas, redefinindo as ações e as etapas dos trabalhos em busca de um resultado. Nesse caso, o desenho poderia, por exemplo, ser o registro de como imaginam o projeto ou o esboço do jardim a ser organizado e teria sentido para as crianças – diferente de um desenho feito apenas para ocupar o seu tempo.

As duas ações exemplificadas podem envolver a vontade das crianças, mas o desenho pelo desenho, decidido pelo adulto, nem sempre tem um motivo eficaz ou realmente mobilizador para sua atividade; apenas um motivo compreensível, embora a criança até possa gostar de fazê-lo. No desenho do projeto de jardim, a criança desenha porque sabe o porquê e o para que do desenho, pois está envolvida com o projeto (que é, nesse caso, a atividade que inclui o desenho como uma de suas ações).

Os atos voluntários estão condicionados pelas circunstâncias objetivas, por meio de objetivos e motivos na vida, fruto de influências das condições da vida social (PETROVSK, 1980). Nessa perspectiva, a gênese social desses atos é pautada em uma intencionalidade que emerge na consciência, a partir das relações sociais vivenciadas pelas crianças.

⁵ Alguns autores denominam de atos volitivos ou ações volitivas.

O tempo livre se configura em momentos que as crianças realizem atos voluntários, ao estarem envolvidas no planejamento, desenvolvimento e na avaliação das ações que nele acontecem. Dessa maneira, elas vão tomando consciência de como podem planejar, executar e avaliar o que fazem em diferentes momentos da sua vida (desde um desenho até uma brincadeira, por exemplo) e isso as ajuda a perceber suas próprias vontades, conquistas e dificuldades para tentar superá-las.

Além disso, ao possibilitar o trabalho coletivo, o tempo livre contribui significativamente para o desenvolvimento e para o exercício do autocontrole da conduta, no qual os propósitos deixam de ser individuais, e passam a ser derivados do grupo, obrigando dessa forma o sujeito a abrir mão de satisfazer suas necessidades imediatas, individuais e reprimindo seus desejos em função dos fins propostos pelo grupo (GUREVICH, 1960). O papel da coletividade é substancial para o desenvolvimento da criança, pois

[...] a atividade em grupo cria no indivíduo um sentimento de responsabilidade, pois, sabendo que não está sozinho, que de sua ação depende o sucesso do grupo, mobiliza suas forças, uma vez ou outra, procurando alcançar o fim. (GUREVICH, 1960, p. 402).

Essas situações ativas de participação da criança no tempo livre poderão favorecer a formação da vontade com vistas ao desenvolvimento de novas necessidades, para a hierarquização de motivos, nos quais a criança vai se tornando capaz de fazer suas escolhas, de deixar algo que quer em função de algo que queira ainda mais e assim controlando sua conduta.

Além dessas situações desenvolvintes, que possibilitam às crianças participarem ativamente do tempo livre, contribuindo essencialmente para a apropriação do autocontrole da conduta, há a possibilidade de acontecer, nesse tempo, o jogo de papéis, atividade principal das crianças sujeitos da pesquisa, assim denominada, por promover avanços significativos no desenvolvimento do psiquismo das crianças de três a seis anos.

Vale lembrar que quando a criança assume um papel na brincadeira ela abre mão de seus desejos e ações em razão do papel que representa. Para ela, a finalidade da atividade de jogo consiste no próprio processo de realização do papel assumido (ELKONIN, 1987), o qual, por seu conteúdo interno, é repleto de regras sociais de conduta: o que importa no jogo é cumprir os requisitos do papel, ficando todas as ações lúdicas subordinadas a essa tarefa.

Assim, o papel assumido determina o procedimento e o caráter das ações infantis no jogo: “quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, por exemplo, o de médica, ela se conduz de acordo com as regras de ação latentes a essa função social” (LEONTIEV,

2014, p. 66). Ela se subordina (voluntariamente) às exigências do papel, suas funções e regras de comportamento, e com isso aprende a conter seus impulsos imediatos, desenvolvendo a capacidade de dominá-los enquanto se estende a situação lúdica. A criança aprende assim a controlar ainda com dificuldade suas próprias ações, uma vez que, nesse momento,

[...] as controla de maneira relativamente mais fácil quando elas estão, por assim dizer, postas fora e dadas na forma de ações de outra pessoa. Por isso o papel, cumprido pela criança, tem uma importância excepcional na conscientização de suas ações [...] (ELKONIN, 1987, p. 99).

No jogo de papéis a criança busca compreender as relações dos adultos, submetendo-se às regras sociais desses papéis, porque nele não se podem refazer as regras segundo o desejo dos jogadores, mas elas devem ser desenvolvidas segundo uma lógica determinada:

Quando se brinca de “trem”, o som da sirene faz precisamente o maquinista e não o passageiro ou o chefe da estação. A cada jogador lhe corresponde uma obrigação determinada que ele deve cumprir [...] submeter-se a disciplina do jogo é a primeira escola de atos voluntários da criança (GUREVICH, 1960, p. 400).

Na brincadeira, a criança vê o objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que vê. Essa liberdade de ação não é conseguida naturalmente, mas por meio de um longo processo. A ação num contexto imaginário é influenciada também pelo conteúdo ideacional da representação e possibilita à criança controlar seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado dessa situação (VYGOTSKI, 1995).

Vygotski (1995) considera o autocontrole da conduta um dos avanços cruciais no desenvolvimento infantil no período pré-escolar. Os pré-escolares mais novos agem impulsivamente, sem atentar-se às possíveis consequências de suas ações, já ao final da idade pré-escolar as crianças adquirem a habilidade de, gradativamente apropriar-se do autocontrole da sua conduta.

O desenvolvimento desse autocontrole, para Leontiev (1987, p. 64), constitui um dos aspectos substanciais da preparação psicológica da criança para a aprendizagem escolar o que se compreende ao considerar que a atividade principal das crianças maiores, a atividade de estudo, exigirá dela uma relação consciente e intencional para lidar com os conteúdos escolares. Tal proposição tem implicações pedagógicas para o ensino na Educação Infantil, uma vez que as capacidades requeridas para dirigir a própria conduta

[...] se educam e não se formam por si mesmas, sendo indispensável, portanto, educá-las corretamente na criança pré-escolar a fim de promover condições para essa apropriação do autocontrole da conduta como “preparação” para o ensino fundamental (LEONTIEV, 1987, p. 64).

Convém enfatizar que o desenvolvimento da capacidade de autocontrole da conduta é ainda um grande desafio que, muitas vezes, pela falta de condições de vida e educação seu desenvolvimento não ocorre, ou ainda acontece de forma muito elementar. Nesse contexto culpabiliza-se muitas vezes a família ou a própria criança que apresenta ações agressivas na escola. Sobre tal problema, porém, não se ampliam os olhares para outros contextos, como por exemplo, para a escola e para a forma como tem estruturado suas rotinas, seus espaços e se as experiências promovidas pelos professores são envolventes, desafiadoras. Dessa forma, é preciso transgredir e olhar para a escola avaliando se ela está ou não contribuindo para a formação do autocontrole da conduta da criança.

Outro fato preocupante, acarretado pelo não desenvolvimento do autocontrole da conduta, destacado por Eidt (2007, p. 538) é o uso desenfreado de medicamentos utilizados para tratar crianças com supostos “desvios de conduta”, pois

[...] os alarmantes índices de crianças medicadas com psicoestimulantes ainda em idade pré-escolar, em função de supostas disfunções no autocontrole do comportamento nos permitem supor um desconhecimento acerca do desenvolvimento da vontade na criança, bem como do papel das mediações do educador nesse processo. Diagnósticos apressados e precoces denunciam que psiquismo humano é, muitas vezes, compreendido pelos profissionais da educação e saúde de forma abstrata, já que avalia apenas as manifestações individuais de supostas disfunções do cérebro, subtraídas da realidade objetiva e do contexto em que desenvolvem.

Todavia essa situação poderá ser superada quando os adultos, que cuidam e educam as crianças, tomarem consciência da relevância de criar nas escolas condições concretas de reorganização em busca de uma rotina constituída por experiências desenvolventes, que respeitem as individualidades das crianças, e que tenham como foco principal o seu envolvimento nessas experiências, respeitando suas especificidades, planejando as melhores formas das crianças aprenderem e se desenvolverem, vivendo plenamente esse período denominado infância, e uma delas poderia ser o tempo livre, tema de estudo desse trabalho.

Para isso, é preciso transgredir a lógica capitalista que determina os tempos, espaços e as propostas vividas pelas crianças nas escolas. Isso só será possível se o lugar ocupado pelo professor for o lugar de um sujeito que participa ativamente e criticamente dos processos de planejar, desenvolver e avaliar seu trabalho, que ao se apropriar de conhecimentos teóricos e metodológicos emancipatórios, poderá dar qualidade à cultura de gestão de tempos e de

atividades livres e autônomas das crianças de diferentes idades, ao longo da infância na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Para que essa revolução ocorra, é necessário o fortalecimento teórico do professor para tomar consciência sobre o tempo livre e suas contribuições para o máximo desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, em especial do autocontrole da conduta. Sendo assim, é necessário ter consciência de que o tempo livre é um momento da rotina precípuo para tal desenvolvimento em que as crianças possam vivê-lo intensamente, sem nenhuma antecipação ou aceleração.

Nessa perspectiva, é necessário que as práticas pedagógicas do professor e suas escolhas metodológicas sejam orientadas por uma teoria de base para que as atividades sejam organizadas de forma a mobilizar na criança para o uso cada vez mais elaborado do autocontrole de sua conduta.

A seguir, a charge de Tonucci (2008, p. 21) ilustra como está se constituindo o tempo nas escolas de Educação Infantil com propostas desinteressantes, desvinculadas da vida das crianças e que nada contribuem para o desenvolvimento do autocontrole da sua conduta. Em contrapartida a isso, é fundamental que “A escola não seja mais tal como hoje a entendemos: com assoalhos, carteiras, palanques, mas que seja um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa” (FREINET, 1979, p. 62).

Figura 1 – Charge de Tonucci – O tempo perdido



2.8 Conceito de vivência

Vivência, na língua portuguesa, é a expressão que mais se aproxima de *pereživânie*, termo russo muito utilizado por Vigotski (2010) remetendo-se a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, modifica sua relação com dada realidade, algo acompanhado por sentimentos e por comoções vividas por ele.

Toassa (2010), pautada nos estudos de Vigotski, explica que *pereživânie* (vivência) é empregada para explicar o seu papel principal na criação de tantas possíveis interpretações que o ator encontra em sua atuação, esclarecendo que essas vivências não têm relação com os acontecimentos imediatos do mundo exterior, ou seja, o que é visível à plateia, mas com o sentido atribuído a elas pelo ator, sendo assim subjetivas.

Deste modo, *pereživânie* (vivência) sempre será um tipo subjetivo de apreensão do real que não acontece espontaneamente, mas nas relações que o sujeito estabelece com a cultura, e justamente nessa relação entre a cultura e a criança é que Vigotski considera a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade, como unidade do subjetivo e do objetivo, como a unidade sujeito/cultura (MELLO, 2011).

Cabe destacar ainda que a vivência é sempre individual, ou seja, de alguém em relação a algo. Temos por exemplo, vivência do ator, do expectador, do criador, do leitor, do herói, da criança, do adolescente, do doente, dentre outros. Vivência, nessa ótica é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado por cada um.

O exemplo mais ilustrativo acerca da vivência e a sua individualidade está no relato de Vigotski (2010) a respeito de três diferentes crianças que convivem com uma mãe alcoolista, numa relação violenta com elas. Diante dos acessos de violência da mãe, as vivências de cada uma delas e as suas características são muito diferentes: a caçula desenvolveu sintomas de natureza defensiva, com ataques de terror, enurese e gagueira. O segundo filho apresentou uma relação conflituosa pautada no vínculo ambivalente com a mãe, repleto de amor e terror. O filho primogênito mostrou sinais de maturidade precoce, seriedade e solicitude para com os irmãos, protegendo-os da mãe.

Nesse aspecto, podemos destacar que uma mesma situação pode ser vivenciada de diferentes maneiras por pessoas diferentes. Ao discutirmos acerca da influência do meio é imprescindível analisarmos a dinâmica dessas relações, sem ignorar a criança e o que o meio representa para ela. O meio é sempre social, a criança como ser social é parte dele, sendo assim, esse meio a constitui e é constituído pela criança que o vivencia, ou seja,

[...] como a criança se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento infantil – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante [...]. (VIGOTSKI, 2010, p. 685).

Vigotski (2010) usa também o termo vivência para explicar que o desenvolvimento do cognitivo está diretamente vinculado ao afetivo, ou seja, as crianças de fato aprendem quando estão envolvidas emocionalmente com aquilo que estão vivendo, nos possibilitando refletir sobre quais experiências podem ser promovidas no tempo livre que se configurem em vivências humanizadoras, em que a criança possa de fato desenvolver plenamente suas capacidades humanas.

Sobre esse debate, Toassa (2010) ressalta a necessidade de diferenciar vivência de experiência, pois se tratam de expressões que não têm o mesmo sentido. As vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo” (TOASSA, 2010, p. 35). Dessa maneira, o sujeito jamais é indiferente a uma situação de vivência, porque ela sempre terá para ele uma carga emocional forte. Com relação à situação de experiência, isso pode não acontecer, já que ela pode ou não desencadear marcas na vida de uma pessoa, como também pode no máximo evocar uma lembrança. De acordo com Singulani e Mello (2015, p. 128):

[...] para a teoria histórico-cultural vivência não significa toda e qualquer experiência realizada pela criança, mas aquelas que, pelo alto grau de emoção nelas contidas, respondem às suas necessidades e poderão promover mudanças revolucionárias qualitativas na formação da sua inteligência e personalidade.

Essa visão sobre o que seja vivência revoluciona o que pensávamos até hoje sobre ela, utilizada muitas vezes nas escolas, pelos professores sob a ótica do senso comum.

Todos esses elementos teóricos nos provocam a revisitar as propostas que planejamos na rotina escolar, uma vez que muitas se configuram apenas como meras experiências que não afetam as crianças no sentido de envolvê-las e de possibilitar a elas diferentes aprendizagens que resultem em sua humanização. Toassa (2010, p. 215) enfatiza que:

[...] para Vigotski, as vivências são os processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio e o lugar que esse sujeito ocupa nas relações com esse meio são determinantes para que possam desenvolver-se plenamente ou não.

Para isso ocorrer, é fundamental que os professores tenham tanto uma atitude de criar nas crianças novas necessidades humanizadoras, quanto uma postura de escuta dos interesses

e necessidades das crianças, para, assim, oferecer elementos que respondem às suas necessidades e as motivem a realizar atividades desenvolventes.

Por conseguinte, pensar em vivências no tempo livre significa compreender que quanto mais possibilitarmos às crianças situações ativas em que elas possam escolher, discutir, negociar, sentirem-se participantes nos processos de planejar, escolher, decidir, organizar, desenvolver, avaliar e propor novas situações que podem se tornar de fato vivências, mais elas terão condições de desenvolver maximamente suas potencialidades humanas.

Nessa perspectiva, planejar o tempo livre aponta para uma concepção de criança que nasce com uma única capacidade: a de aprender, ao estabelecer relações com o mundo que a rodeia e, dessa maneira, o tempo livre será essencial para possibilitar às crianças vivências ricas e diversificadas com a cultura histórica e socialmente criada, diferente do que ocorre quando a rotina da escola é permeada por situações que de nada ampliam os conhecimentos das crianças, por serem pobres em possibilidades.

Na próxima seção apresentamos e discutimos os dados obtidos por meio de entrevistas com as professoras e coordenadoras das escolas participantes da pesquisa e também por observações de situações na rotina da instituição denominadas pelas professoras como tempo livre.

3 QUESTÕES SOBRE O TEMPO LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

As páginas seguintes retratam a apresentação e discussão dos dados produzidos na pesquisa por meio de entrevistas com duas professoras e duas coordenadoras de duas escolas de Educação Infantil, e observações de práticas educativas, conforme detalhamos na seção anterior, sobre os percursos metodológicos.

Conforme apontam os estudiosos Vygotski (1995) e Elkonin (2009), o desenvolvimento infantil é impulsionado em situações sociais nas quais a atividade da criança é privilegiada e nela sejam mobilizadas ações de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais elaborado. Com base nessas ideias, o trabalho docente em escolas de Educação Infantil envolve criar condições para que a criança brinque, se relacione, se expresse, comunique suas ideias, externalize suas aprendizagens, aprendendo a ser cada vez mais humana. Esse cenário potencialmente humanizador exige a organização de espaços, de tempos, de materiais e das relações em que a participação ativa da criança seja elemento principal.

Como discutimos ao longo das seções anteriores, essa organização intencional das situações educativas na escola da infância requer a priorização de tempo livre para que seja possível à criança vivenciar sua infância também no dia a dia escolar, isso significa que é necessário proporcionar a ela, independentemente de sua classe social, raça ou credo, tempo para que possa sentir, agir, relacionar-se, comunicar-se e expressar-se, assimilando de fato cada uma dessas atividades e propiciando o exercício de seu papel de sujeito ativo.

Consideramos, nessa perspectiva, que o tempo livre na escola de Educação Infantil seja, ao mesmo tempo, objeto e metodologia/estratégia de trabalho. Em sintonia com esse ponto de vista, fomos às escolas analisadas em nossa pesquisa e observamos situações caracterizadas pelas professoras como tempo livre para discutirmos o valor delas na formação humana das crianças.

Na sequência, discutimos os dados gerados na pesquisa, com fundamento na literatura da área. Como apontamos anteriormente, para preservar o anonimato das professoras participantes da investigação, as indicamos por siglas ao longo da próxima seção: C1 e C2 para as coordenadoras pedagógicas e P1 e P2 para as professoras.

3.1 Concepção de tempo livre: o ponto de vista do professor e do coordenador pedagógico

Nesta subseção, abordamos questões reveladas pelas participantes da investigação, durante as entrevistas e durante os momentos de observação, sobre a relevância do tempo livre para o desenvolvimento, nas crianças, de capacidades socialmente aprendidas, tais como: argumentar, decidir ou manter o autocontrole, refutando, dessa forma, a visão naturalizante do desenvolvimento infantil.

Discutimos também como o tempo livre possibilita ao professor libertar-se das amarras de uma sociedade desumanizadora em que tempo significa produção e, ainda, como essa forma de gestão do tempo pode, na escola, propiciar a observação das crianças de forma mais individualizada, além de permitir interações entre elas e o atendimento às suas necessidades, elementos de uma educação que possibilita o pleno desenvolvimento infantil.

Pesquisador: *O que você pensa sobre o tempo livre na Educação Infantil?*

P1 - *Penso que eles coletivamente aprendem no tempo livre a decidir, têm maior chance de pensar a respeito do que será proposto, de falar. O objetivo é que elevem o patamar no pensar, na argumentação, na crítica, na reflexão, pois eles conversam, planejam, como por exemplo, precisam argumentar suas ideias. No tempo livre quero que aprendam a ser críticos, reflitam sobre o que estão fazendo, que levantem hipóteses, resolvam problemas. A criança aprende a respeitar a opinião do outro, respeitar que o outro é diferente e a necessidade de ouvir o outro para decidir. Quando planejo esse tempo livre, penso nas diferentes habilidades que ele pode promover nas crianças. (Excerto 10, 03/11/2016)*

Diante do que foi dito, P1 parece compreender a relevância do tempo livre para a formação de qualidades especificamente humanas, denominadas pela Teoria Histórico-Cultural de funções psíquicas superiores – a fala, o pensamento, a atenção voluntária, a memória. Ao enunciar “*penso que eles coletivamente aprendem [...]*”, fica claro que, para P1, as crianças não nascem inteligentes, porque ao longo de suas experiências vividas coletivamente, por meio das relações com outras crianças e adultos e com a cultura a que está inserida, é que aprenderão e se desenvolverão. Por tal afirmação, podemos inferir que P1 percebe que a criança não nasce com as capacidades que a identificam como humana, ratificando, assim, o que a Teoria Histórico-Cultural defende ao afirmar que o ser humano e sua humanidade são produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da História (MELLO, 2012).

Sobre essa discussão, Marx (1999 apud GOMES, 2008) enfatiza que o indivíduo só constitui seu processo de humanização à medida que se apropria das necessidades, capacidades e aptidões humanas que não se encontram nele mesmo, mas que estão fixadas nos objetos, nos instrumentos e nos processos sociais produzidos pelas gerações anteriores.

Orientados pelas contribuições de Vigotski (2010) podemos então destacar que o

desenvolvimento humano não “desabrocha” espontaneamente, mas é impulsionado pela aprendizagem: essa forma de gestão autônoma do tempo poderá colaborar para que a infância seja o período de maior apropriação das qualidades humanas formadas socialmente ao longo da História.

P1 aparenta ter clareza do papel do tempo livre para a humanização das crianças ao explicitar “[...] o objetivo é que elevem o patamar no pensar, na argumentação, na crítica, na reflexão, pois elas conversam, planejam, por exemplo, necessitam argumentar sobre suas ideias. Quero que aprendam a ser críticos, reflitam sobre o que estão fazendo, que levantem hipóteses, resolvam problemas”. Essa consciência pode possibilitar que o tempo livre seja cada vez mais intencionalmente planejado na Educação Infantil, uma vez que, nesse contexto, a professora parece conceber as crianças como sujeitos capazes de aprender, quando declara que elas precisam aprender condutas superiores por meio da participação ativa em suas aprendizagens.

Desse modo, P1 também destaca o valor do tempo livre para favorecer o desenvolvimento nas crianças da capacidade que difere o ser humano dos outros animais: prever os resultados de suas ações e planejá-las (MUKHINA, 1996). Como ilustra Marx (1984, p. 202):

A aranha executa operações que lembram a de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o início, pois antes dele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade.

Essa possibilidade de promover situações no tempo livre em que a criança aprenda a planejar contribuirá para o desenvolvimento humano dela, pois, para Vigotskii (2014), o bom ensino é aquele que se adianta ao que a criança já sabe, sem exceder aquilo que ela é capaz de fazer com alguma ajuda do professor ou de um parceiro mais experiente. Com isso, o autor enfatiza a proposição de experiências realizadas colaborativamente, como o planejamento coletivo, para que, assim, as crianças desenvolvam habilidades que as possibilite agir de forma cada vez mais autônoma.

Convém destacar que se propusermos experiências durante o tempo livre que incidam sobre aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha, em sua Zona de Desenvolvimento Real (VIGOTSKII, 2014), ela não estará aprendendo novas capacidades e tampouco se

desenvolvendo. Da mesma forma, se oferecermos situações jamais vividas pela criança extrapolando em muito as suas possibilidades, ela não aprenderá e, assim, igualmente não se desenvolverá.

A capacidade de planejar contribui para que a criança se aproprie do autocontrole de sua conduta. Planejar previamente em sua consciência o resultado de sua ação – bem como as operações necessárias para sua realização – exige dela o domínio sobre suas características meramente afetivas e instintivas, processo que se repetirá a cada nova ação que ela tem que executar. Tal exigência eleva a conduta humana muito acima da conduta do animal (LUKÁCS, 2004).

O próximo excerto trata da observação de um período de tempo livre. Nele, se percebe especificamente elementos sobre o grau de autonomia das crianças nos processos de planejar e avaliar, sobre as possibilidades de contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em suas máximas potencialidades.

Episódio 4 – P2

Nesse dia, fomos para a quadra coberta da escola que já tinha sido organizada pela professora com 20 caixas grandes de papelão distribuídas por todo o espaço, para 15 crianças. Havia tintas, pincéis, durex, canetinhas hidrocor e giz de cera disponíveis. A professora formou uma roda e anunciou que poderiam fazer o que desejassem com as caixas, desde desenhar sobre elas, pintar ou brincar como quisessem. Nesse momento, uma criança sugeriu que também buscassem cola e papéis coloridos, contudo a professora afirmou que o material disponível era suficiente.

Depois, relembrou regras pedindo às crianças que as repetissem, como se fosse um mantra: compartilhar os objetos com outros amigos quando precisassem deles, não bater ou xingar os amigos em situações de conflito, ajudar a organizar todo o espaço antes de sair para o lanche. [...] (Excerto 11, 21/11/2016)

Neste episódio encontramos elementos que possibilitam entender o uso do tempo livre: os momentos em que as crianças planejaram ou não, e quando e como isso pode ter contribuído para a sua humanização.

No início do registro, onde lemos “*nesse dia fomos para a quadra coberta da escola, que já foi totalmente organizada pela professora [...] nesse momento uma criança sugeriu que também buscassem cola e papéis coloridos, contudo a professora afirmou que o material disponível era suficiente [...].*” revela situações que obstaculizou a participação efetiva das crianças, que poderia ter acontecido se, intencionalmente, a professora incentivasse sua ação, por exemplo, na coleta de diferentes caixas junto aos pais ou dos membros da comunidade em que vivem. Dessa forma, além de permitir a participação da família, poderia ser oportunizado às crianças passeios em diferentes locais, ampliando seu conhecimento de mundo.

Apesar de garantir à criança o tempo livre, no que se refere ao direito de agir em espaços amplos e organizados, a situação era outra: o espaço já estava pronto, planejado e organizado somente pela professora e no momento em que uma criança sugere acrescentar materiais (possivelmente já planejando o uso que faria deles), ela não é ouvida. Quanto menos oportunidades a criança tiver de agir no espaço, na seleção dos materiais, mais limitado será

[...] o desenvolvimento de sua autonomia. Quanto mais predeterminado, organizado e definido estiver o mundo que oferecemos às crianças e adolescentes, menos probabilidades de desenvolver atos volitivos eles terão e menos autônomos eles se tornarão [...] (GRASS, 2014, p.155)

Dessa forma, notamos que as crianças não puderam exercitar as possibilidades de decisão, uma vez que a ação delas ficaram restritas apenas ao desenvolvimento da proposta, não participando dos processos de planejar e de avaliar o tempo livre.

O lugar ocupado pelas crianças nas relações com as outras crianças e com os adultos com os quais convivem na escola é determinante para o seu desenvolvimento: se queremos formar crianças felizes, curiosas e inteligentes, elas terão que assumir o lugar de protagonistas nas situações organizadas para o tempo livre, tendo liberdade para realizar suas escolhas, experimentando e descobrindo possibilidades, explorando autonomamente os lugares, os tempos, os objetos e os materiais disponibilizados para tal, pois, se elas simplesmente ocuparem o lugar de coadjuvantes na rotina escolar, poderão se tornar crianças apáticas, desinteressadas e cansadas da escola desde a Educação Infantil.”

Pesquisador: O que você pensa sobre o tempo livre na Educação Infantil?

C1: *Eu acredito que aí está o “gérmen da democracia”, parece precoce falar isso, mas não é! Se não ensinarmos desde cedo as crianças a escolherem, chegará um dia em que elas terão que escolher e não saberão fazer isso. Na escola, as crianças precisam aprender a escolher livros, músicas, brinquedos e, principalmente, o que fazer, desde que o professor possibilite isso a elas, é claro. Ontem, conversando com as professoras, eu perguntei por que as crianças adoram o parque. Acredito que nesse espaço elas são livres, escolhem o que fazer, com quem fazer e em que brinquedo brincarão. Não penso que seja porque se divertem apenas, mas porque é um espaço que podem escolher livremente. E em algumas circunstâncias é o único espaço de escolha que a criança tem [...]* (Excerto 11, 03/11/2016)

A partir desse excerto, pode-se constatar que C1 reitera o tempo livre como possibilidade de humanização, destacando que “se não ensinarmos desde cedo as crianças a escolherem, chegará um dia em que elas terão que escolher e não saberão fazer isso”, ou seja, para ela, a apropriação de capacidades humanas não é um processo espontâneo, mas

socialmente aprendido. A charge de Tonucci (2002, p. 6) ilustra a necessidade da escola organizar situações nas quais as crianças possam escolher e decidir, desde muito cedo, já que elas não nascem com essa capacidade humana.

Figura 2 – Escolhas



Partindo dessa charge e da seguinte declaração de C1 “[...] Na escola, as crianças precisam aprender a escolher livros, músicas, brinquedos e, principalmente, o que fazer, desde que o professor possibilite isso a elas, é claro”, fica evidente o papel docente na organização de condições propícias à aprendizagem e desenvolvimento das crianças Na Educação Infantil.

Dentre estas condições estão ações planejadas e adequadas pelo parceiro mais experiente que possibilitem o acesso às formas mais elaboradas de cultura, a oferta de materiais e atividades diversificadas, a interação com outras crianças da mesma e de diferentes idades e a reflexão sobre as escolhas então feitas e o que delas decorre.

Dessa maneira, quanto mais o professor organizar o tempo livre no sentido de apresentar uma infinidade de elementos da cultura para as crianças, mais elas poderão se apropriar desse mundo e das capacidades, habilidades e aptidões que se encontram postas nos objetos da cultura.

Essas qualidades humanas que também podem ser desenvolvidas no tempo livre acontecem por meio dos processos de apropriação e objetivação da cultura. Nessa dinâmica

de humanização, “apropriação” envolve aprender a usar a cultura e “objetivação”, a expressão desse aprendizado.

Para ilustrarmos esses processos, tomamos o seguinte exemplo: a criança se humaniza quando se apropria da cultura elaborada por meio do pensamento de autores objetivados nas obras de arte, a partir das suas teorias, no contato com seus livros, ao ouvir suas músicas, ao conhecer suas histórias etc; e, desse modo, poderá objetivar essas apropriações no seu tempo livre ao escolher qual linguagem deseja usar, como o desenho, os jogos, a modelagem, a dança, o recorte, dentre outras.

Na afirmação de C1 *“Ontem, conversando com as professoras, eu perguntei por que as crianças adoram o parque. Acredito que nesse espaço elas são livres, escolhem o que fazer, com quem fazer e em que brinquedo brincarão. Não penso que seja porque se divertem apenas, mas porque é um espaço que podem escolher livremente. E em algumas circunstâncias é o único espaço de escolha que a criança tem [...]”*, nos chama a atenção a forma como a escola, na organização de sua rotina, limita cada vez mais a possibilidade das crianças gozarem de um tempo livre para realizarem suas escolhas. Nesse contexto, revelam-se valores de uma sociedade desumanizadora que visa formar o homem, desde muito cedo, com o mínimo de instrução para que o desenvolvimento produtivo ocorra, porque essa instrução não é capaz de produzir meios de contestação do *status quo* (CLARINDO, 2015).

No próximo excerto, discutimos como o tempo livre permite ao professor estar disponível para realizar as observações das interações entre as crianças, suas conquistas, dificuldades, possibilidades e fazer intervenções, quando necessário, sem a preocupação excessiva com a produção de algo material.

Pesquisador: *O que você pensa sobre o tempo livre na Educação Infantil?*

P2: *Penso que o tempo livre é tão importante quanto as atividades direcionadas, se não for mais, porque na atividade direcionada, só consigo observar as crianças coletivamente. Já no tempo livre, faço as observações de forma mais individualizada. Então, posso dizer que esse tipo de atividade direcionada não é o mais adequado para as crianças da Educação Infantil, pois nelas as crianças ficam limitadas. É no tempo livre que consigo observar como as crianças estão se relacionando entre si e com as atividades que escolheram. Quando estou nele, não fico preocupada com o produto concreto, mas com o que as crianças estão aprendendo, sou livre para observar e intervir. Em minha opinião, o tempo livre é visto ainda, por muitos colegas, como improdutivo, perda de tempo. (Excerto 12, 04/11/2016)*

Diferenciando o período destinado às atividades direcionadas pelo professor em relação ao do tempo livre, para P2, esse segundo momento possibilita a observação individualizada das crianças, sem a preocupação com a produção de algo material.

No tempo livre, a gestão é feita pelas crianças, e o professor atua como “[...] um participante da ação apenas com intervenções que oferecem pontuações à trama dos acontecimentos.” (NIGITO, 2004, p. 23). Quando necessário, ele realiza intervenções pontuais para, por exemplo, resolver algum conflito entre as crianças ou a transgressão de uma regra combinada, ou, ainda, para incentivar uma ação. Dessa forma, aprendendo a gerir o seu tempo com o apoio do professor, as crianças se tornam cada vez mais autônomas.

A partir do enunciado de P2 “[...] *então posso dizer que esse tipo de atividade direcionada não é o mais adequado para as crianças da Educação Infantil, pois nele elas ficam limitadas*”, podemos refletir sobre o grau de participação das crianças nas propostas totalmente dirigidas pelo professor que, sendo nulo ou muito pequeno, não contribui para o pleno desenvolvimento infantil.

Compreendemos que, em uma gestão dirigida apenas pelo professor, a criança fica limitada a executar o planejamento solitário do professor, que, se oferecer apenas isso, limita suas possibilidades e contribui com a formação de pessoas apáticas, passivas e dependentes do adulto (TARDOS, 2016).

Tardos (2016, p.70) reitera que, nas atividades dirigidas, “há uma limitação nas possibilidades da criança, desde pequenina, de agir, e muito menos permite ao professor observar as conquistas, dificuldades das crianças para que possa delinear um trabalho que vise repensar as práticas promovidas”.

Em relação às atividades dirigidas que limitam as ações das crianças enunciado pela autora, Foucault (1987) aponta as necessidades de controle e de uniformidade do trabalho – próprias do ideário capitalista – como razões para o controle exercido, desde muito cedo, sobre as crianças nas escolas, na organização dos espaços e nas rotinas. Dessa forma, o professor vigia para evitar a ociosidade e a possibilidade de conflitos, a fim de otimizar a produção. Lafargue (1999 p.1) ilustra esse repúdio ao ócio em nossa sociedade deste modo:

A moral capitalista, lamentável paródia da moral cristã, fulmina com o anátema o corpo trabalhador; toma como ideal reduzir o produtor ao mínimo mais restrito de necessidades, suprimir as suas alegrias e as suas paixões e condená-lo ao papel de máquina entregando trabalho sem tréguas nem piedade.

Essas ideias contribuem para compreendermos o modo como o tempo livre é concebido na sociedade dominada pelo capitalismo e quais seus efeitos sobre a forma como estão organizadas as rotinas e os espaços das escolas, com consequências sobre o desenvolvimento humano. A esse respeito Foucault (1987, p.175) declara:

[...] o espaço escolar passou a ser como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar, de intensificar a utilização do tempo, reguladora das operações dos alunos sob o controle dos adultos com a função de acelerar o processo de aprendizagem, como se o processo de aprendizagem fosse padrão, igual para todos. [...] a única finalidade dessas ordens é acostumar as crianças a executar rapidamente e bem as mesmas operações, diminuir tanto quanto possível pela celeridade a perda de tempo acarretada pela passagem de uma operação a outra.

Nessa perspectiva, a gestão totalmente dirigida pelo professor, configurada tanto na organização do tempo quanto na dos espaços, contribui para que este tenha o controle sobre toda a turma, evitando a movimentação, a desorganização e a indisciplina. Podemos notar que essa forma de organizar se aproxima da organização fabril e limita substancialmente o desenvolvimento das crianças em seu processo de humanização.

Ao relatar “[...] *é no tempo livre que consigo observar como as crianças estão se relacionando entre si e com a atividade que escolheram* [...]”, P2 destaca que o tempo livre também possibilita o seu olhar mais focado para as relações que ocorrem durante a proposição e, assim, o professor pode estar mais disponível para atender a um dos direitos essenciais das crianças: o “direito à atenção individual” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Vygotski (1995) revela a essencialidade das relações sociais na constituição do ser humano, e que o distingue dos animais, como afirmam Marx e Engels (1980, p. 36 apud Mello, 1996, p. 29): “O animal não se encontra em relação com coisa alguma, não conhece de fato qualquer relação; para o animal, as relações com os outros não existem enquanto relação de fato”.

Compreender o valor das relações estabelecidas com os outros e com o que a humanidade produziu e produz poderá propiciar ao professor o planejamento de propostas que provoquem nas crianças o estabelecimento de relações entre elas e a cultura, a fim de favorecer o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

A assertiva de P2 “[...] *quando estou nele [no tempo livre], não fico preocupada com o produto concreto, mas com o que as crianças estão aprendendo* [...] *em minha opinião, ele é visto ainda, por muitos colegas, como improdutivo, perda de tempo* [...]” ressalta que o tempo livre pode não ficar restrito ao produto final materializado, mas ser vivido como tempo que favorece as interações e as aprendizagens que muitas vezes são invisíveis ao professor, como lembra Saint-Exupéry (2006, p. 72): “[...] o essencial é invisível aos olhos”.

Entretanto, a preocupação excessiva com um produto materializado se justifica pela sociedade capitalista, cujo foco é a produção, por vezes desenfreada, com vistas ao lucro e à

custa da exploração da classe trabalhadora.

Mezsáros (2005, p. 9) alerta para a necessária superação dessa lógica:

Educar para além do capital significa pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem na produtividade desenfreada, no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.

A promoção do tempo livre com foco nas relações e nos processos mentais que estão sendo forjados por meio delas permite compreender que o produto não tem a importância que a ele costuma ser atribuída. O valor dessa proposta está, como pondera Mello (2009, p. 3), no desenvolvimento de capacidades humanas, pois:

As aprendizagens mais importantes entre 0 e 6 anos são invisíveis (o pensamento, a memória, a imaginação, a autodisciplina, a função simbólica da consciência, a atenção) e por isso não medimos o desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade por meio de uma pasta de trabalhos, produtos prontos.

Nesse sentido, Couto (2013, p. 25) argumenta que: “o tempo livre na nossa sociedade está acorrentado a atender às expectativas das atividades que visam o produto”. Nesse contexto, os professores, ao tomarem consciência das implicações desse tempo livre para a humanização das crianças, poderão reverter essa situação, promovendo-o na rotina da instituição escolar, hoje, com foco no processo.

Em sua fala, P2 revela que a promoção do tempo livre não é apenas para a criança, mas também para que ela própria se liberte das amarras de uma sociedade cujo foco é o produto: “[...] *quando estou nele, não fico preocupada com o produto concreto, mas com o que as crianças estão aprendendo, sou livre para observar e intervir.*”.

Entretanto, assinalamos que a liberdade proporcionada por esses momentos ao professor será valiosa desde que ele não se ocupe com outros afazeres, alheios ao que está acontecendo com as crianças, mas que seja para intervir, quando necessário, para brincar junto quando for convidado e para observar as crianças nas diferentes situações que elas próprias organizam durante esse tempo. Além disso, essa liberdade poderá propiciar ao professor a observação das crianças com vistas a compreender suas manifestações, desejos, capacidades e sua disponibilidade para as relações com outras pessoas.

Gandini (2002) aponta para a necessidade de o adulto perceber momentos significativos, estando presente e envolvido nas relações com as crianças. Também enfatiza a relevância de dar a elas o tempo para vivenciarem relações, tempo diferente daquele que nós,

adultos, dedicamos às nossas. Dessa forma, o professor poderá observar potencialidades que as crianças têm desde muito pequenas.

A próxima fala de C2 nos possibilita pensar o tempo livre como momento ímpar para as crianças aprenderem a escolher, viabilizando o seguinte elemento apontado no documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*: “as rotinas da creche necessitam ser flexíveis e reservarem períodos longos para as brincadeiras livres das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 17).

Pesquisador: *O que você pensa sobre o tempo livre na Educação Infantil?*

C2: *Penso que é fundamental, pois o tempo livre é o momento para a criança realizar suas escolhas desde pequena, afinal ela aprende a escolher escolhendo. As professoras afirmam ser difícil propiciar esses momentos, pois acontecem muitas brigas, conflitos, porém com melhoras significativas no comportamento da turma [...] (Excerto 13, 04/11/2016)*

Desse modo, quando C2 declara “*penso que é fundamental, pois o tempo livre é o momento para a criança realizar suas escolhas desde pequena, afinal ela aprende a escolher escolhendo*”, parece reforçar as nossas reflexões sobre o tempo livre ser um momento que possibilite a participação ativa da criança, oportunizando a ela realizar suas escolhas e momentos de tomadas de decisão.

Em relação a essa discussão, *Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, documento elaborado pelo MEC (BRASIL, 2006), apontam para a necessidade das “instituições de Educação Infantil organizarem intencionalmente, em sua proposta pedagógica, as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres”, e reiteram a importância da garantia do tempo livre como um momento necessário para elas fazerem escolhas no dia a dia escolar.

A percepção de C2 ao mencionar que “[...] *as professoras afirmam ser difícil propiciar esses momentos, pois acontecem muitas brigas, conflitos, porém com melhoras significativas no comportamento da turma [...]*” aparenta corroborar a necessidade de nós, professores, assumirmos nosso papel de intelectual e que, por meio de estudos teóricos, busquemos continuamente planejar situações na rotina escolar que possibilitem às crianças o máximo desenvolvimento das suas potencialidades humanas, especialmente a de planejar ações que contribuam para, gradativamente, aprenderem a lidar com sua conduta.

Em consonância com o que foi dito, Russel (2002, p. 6), em relação ao tempo livre e sua relevância para a uma sociedade mais humanizada, assinala:

Dessa forma, o tempo livre usado de forma sábia poderá ser produto de

civilização e educação [...] homens e mulheres comuns, tendo a oportunidade de uma vida feliz, se tornarão mais gentis, menos persecutórios e menos inclinados a ver os outros com desconfiança.

Os excertos analisados nesta subseção revelam, de modo geral, a compreensão das professoras e coordenadoras parceiras da investigação sobre o tempo livre na Educação Infantil e como ele poderá colaborar para a humanização das crianças. Refletindo sobre essas questões, apontamos necessidade do tempo livre apresentar-se desvinculado da obrigatoriedade de resultar em um produto materializado, em contraposição ao ritmo fabril de uma sociedade desumanizadora cujo tempo é sinônimo de produção, como denuncia Lafargue (1999, p.16):

Infelizmente, os tempos livres que o poeta pagão anunciava não vieram; a paixão cega, perversa e homicida do trabalho transforma a máquina libertadora em instrumento de sujeição dos homens livres: a sua produtividade empobrece-os.

Sendo assim, garantir às crianças um tempo, planejado intencionalmente, de forma que possam geri-lo livremente, com vistas à apropriação de capacidades humanas por meio do exercício da escolha, da decisão e do planejamento, é fundamental para possibilitarmos a elas condições de desenvolverem-se de forma integral.

3.2 O papel do professor na proposição do tempo livre

Ao ter clareza do seu papel no tempo livre, o professor poderá promover conscientemente à criança situações adequadas para a sua humanização. Sendo assim, uma das questões da entrevista buscou a geração de dados para a compreensão do papel do professor na gestão do tempo livre na rotina escolar.

Pesquisador: Qual é o papel do professor frente ao tempo livre?

C1: Falo que é livre para a criança, para o professor nunca, porque essa mediação inicial, já parte da intenção, do planejamento: onde eu vou fazê-lo? Qual recurso será necessário para aquilo que planejei? Quando? Tudo isso já tem no meu planejamento, depois vem a execução que a meu ver o professor precisa compartilhar com as crianças, se elas não souberem o que vai acontecer, fica tudo nas mãos do professor. Depois vem a observação do professor que é constante: deu certo? Não deu, por quê? Onde falhei? Onde as crianças estavam mais agitadas? Porque será que tal coisa não foi como eu pensava? Então é a observação total desse momento para que ele possa aprimorar, sofisticar as propostas planejadas. Dessa forma ele [o professor] e as crianças estarão participando dos três processos fundamentais, em minha opinião: planejando, desenvolvendo e avaliando sempre. Também neste tempo livre as crianças precisam avaliar, ou seja, terão que pensar como foi o tempo livre hoje, o que

será feito no próximo e assim estou ensinando as crianças a planejar, executar e avaliar. Então, o papel do professor é fundamental, entendo que promover essa participação no começo é difícil, mas com o tempo fica mais fácil.

Quero novamente afirmar que a observação deste tempo livre precisa ser do começo ao fim, isso é do professor, não adianta oportunizar um tempo livre e deixar com qualquer adulto, isso não entendo como tempo livre, e sim como um tempo de ocupar a criança apenas. O tempo livre precisa do olhar do professor o tempo todo. (Excerto 1, 03/11/2016)

Ao destacar: “*Falo que é livre [o tempo] para a criança, para o professor nunca, porque essa mediação inicial, já parte da intenção, do planejamento: onde eu vou fazê-lo? Qual recurso será necessário para aquilo que planejei? Quando? Tudo isso já tem no meu planejamento [...]*”, C1 oferece elementos para evidenciar o professor como figura central e responsável no planejamento de condições efetivas para a promoção do tempo livre na rotina escolar, sobretudo ao criar situações educativas em que a criança poderá exercitar ações de tomada de decisões e autonomia na organização dos espaços/tempos/propostas educativas.

Em complemento, Bondioli (2004) provoca-nos a refletir sobre a necessidade de o professor ter consciência do papel do tempo livre para o desenvolvimento infantil, organizando uma diversidade de condições para que as crianças tenham oportunidade de viver esse tempo na instituição escolar. Nas palavras da autora, um valoroso exercício docente é a possibilidade de o professor indagar continuamente sobre as possibilidades de êxito do próprio trabalho, o que envolve “[...] refletir sobre o tempo das crianças que nos são confiadas, sobre a gestão do tempo nos contextos formadores [...] [como] um modo de qualificar as nossas profissões e as nossas creches” (BONDIOLI, 2004, p. 19).

Com relação ao planejamento de um tempo livre na rotina de uma instituição escolar, concordamos com Mello (2014, p.178), quando destaca que:

[...] uma possibilidade de gestão do tempo a ser implantada numa escola comprometida com o máximo desenvolvimento das qualidades humanas de seus alunos e de suas crianças se constitui pelo exercício livre do uso do tempo, quando o planejamento é realizado pelas crianças ou alunos sem interferência direta do professor.

Sendo assim, o papel do docente não se expressa somente quando o professor está ao lado das crianças, mas quando cria condições efetivas para elas terem autonomia para pensar, sentir e agir nas situações vividas no interior da escola da infância, e isso acontece por meio de relações educativas planejadas intencionalmente, tais como o uso livre do tempo e dos espaços pelas crianças. Essas situações podem se configurar como um período na rotina escolar que contribua para a formação do autocontrole da conduta da criança, no qual ela poderá ser capaz de subordinar seus desejos a partir das exigências da realidade objetiva,

destacando que a origem da conduta voluntária da criança não se encontra em seu interior, mas na atividade desenvolvida (LEONTIEV, 1987).

Ao possibilitar a autonomia das crianças nesse processo, o professor poderá promover um trabalho colaborativo podendo superar situações que não contribuem para a humanização das crianças no processo educativo, uma vez que, segundo Adorno (1999, p.167), “a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida (autoritarismo) principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para a desbarbarização”.

Conforme C1 “[...] *também neste tempo livre as crianças terão que pensar como foi o tempo livre hoje, o que faremos no próximo e assim estou ensinando as crianças a planejar, executar e avaliar. [...]*”. As crianças, ao serem tratadas como sujeitos ativos e autônomos no espaço escolar, aprendem a decidir o que fazer, com quem fazer, como fazer, exercitando ações de iniciativa e autocontrole.

Outro elemento de discussão possível no excerto acima se refere ao valor da autonomia do professor nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação na propositura do tempo livre. Tal ideia parece explícita quando C1 declara: “*nessa forma ele [o professor] estará participando dos três processos fundamentais em minha opinião: planejando, desenvolvendo e avaliando sempre*”.

O envolvimento ativo do professor nas ações de planejar, desenvolver e avaliar o seu próprio trabalho qualifica sua atividade docente, distanciando-o de ações em que ele “[...] deixa de ser o senhor do seu trabalho, para atender as exigências de outrem – num processo de mortificação” (MARX, 2004, p. 123). Ao compreender o planejamento de ações didáticas como algo intrínseco ao seu trabalho, o professor poderá contribuir para a sua própria humanização, pois se torna sujeito ativo, responsável pelos processos de planejar com as crianças, desenvolver e avaliar com elas, criando condições, portanto, para a máxima apropriação das qualidades humanas nas novas gerações.

Em nosso exercício de análises e com o intuito de ampliarmos a discussão sobre o papel do professor na organização do tempo livre, continuamos as reflexões por meio da resposta de C2 à mesma questão:

Pesquisador: Qual é o papel do professor frente ao tempo livre?

C2: *O papel do professor nesse tempo livre será o de organizar os espaços e objetos, mas acredito ser principalmente o de observá-lo, e os relatórios descritivos semestrais escritos pela professora podem estar pautados nas observações deste tempo livre, pois ali ela consegue se distanciar um pouco, observar e melhorar sua prática e, porque não, também dar visibilidade do seu trabalho aos pais que leem esse documento nas reuniões [...] Também devemos ficar atentas à forma como organizamos o espaço e à qualidade dos materiais*

oferecidos às crianças. Esse é o trabalho do professor, pois a criança está livre para escolher, mas o professor precisa estar atento todo momento. A gente percebe que falta em muitas professoras esse olhar sensível para as crianças, por exemplo, se a criança nunca sobe no escorregador, é preciso saber o porquê que essa criança não sobe e tudo mais... Oriento também que esse tempo livre, de escolhas, seja garantido no planejamento ao menos duas vezes por semana, algumas acham difícil, outras já promovem mais de duas vezes. (Excerto 2, 04/11/2016)

Um dos aspectos essenciais para a disponibilização de situações que garantam a participação ativa da criança é o conhecimento científico do professor acerca do desenvolvimento infantil. Tal conhecimento também orientará as observações e escolhas metodológicas deste profissional, superando ações pedagógicas pautadas no senso comum que, muitas vezes, obstaculizam o processo de humanização. Sendo assim, a partir do conhecimento sobre o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, ele pode sofisticar suas propostas pedagógicas como expressão do cultivo da observação e exercício pedagógico efetivo dirigido ao pleno desenvolvimento infantil.

Leite Filho (2001) reitera essa ideia ao sugerir que, em uma educação que considera a criança como um sujeito cidadão, é fundamental que o professor aproprie-se do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e, assim, observe atentamente aquilo que as crianças fazem para melhor conhecer quem são elas, como fazem e porque fazem desta ou daquela maneira.

Podemos denotar que C2, ao declarar “*os relatórios descritivos semestrais escritos pela professora podem estar pautados nas observações deste tempo livre, pois ali ela consegue se distanciar um pouco, observar e melhorar sua prática e, porque não, também dar visibilidade do seu trabalho aos pais que leem esse documento nas reuniões*” [...], se refere a esses relatórios como uma documentação que os professores elaboram a partir de suas observações com fins de avaliar sua prática e como forma dos pais acompanharem o desenvolvimento de seus filhos.

Convém observar que o registro dessas observações, ao ser socializado com as crianças, poderá revelar a elas, e para a turma, aprendizagens individuais e coletivas dando visibilidade ao próprio percurso educativo.

Na afirmação de C2 “*a gente percebe que falta em muitas professoras esse olhar sensível para as crianças*” evidencia-se o tempo livre como contribuição para o desenvolvimento humano das crianças; quando o professor “*tem esse olhar sensível para elas*”, compreendendo cada uma como sujeito singular, com necessidades individuais, respeitando suas alterações de humor, que muitas vezes podem ser fruto de situações vividas fora da escola, cria oportunidades de oferecer condições que visem ensinar às crianças a

lidarem com elas. Para isso, é preciso compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações com o meio determinam sua forma de ser, pensar e agir (TULESKI, 2008).

Ao mencionar que *“também devemos ficar atentas à forma como organizamos o espaço e à qualidade dos materiais oferecidos às crianças”*, C2 motiva-nos a discutir sobre como a organização consciente do espaço e do tempo pode se tornar elemento propulsor de condições que promovam inserções ativas das crianças, criando bases para aprendizagens e, conseqüentemente, para o seu pleno desenvolvimento desde o começo da vida.

Conforme Vieira (2009), nas instituições de Educação Infantil, a forma como o tempo e o espaço estão organizados são reveladores das concepções dos adultos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, sendo elementos fundamentais para uma pedagogia que garanta o direito à infância, com uma educação de qualidade ou, ao contrário, que limite o desenvolvimento delas, pois

[...] é na rotina escolar e no espaço que as crianças vivem e se relacionam. O espaço, além de ser o lugar concreto das relações entre os sujeitos e o meio, é também uma forma de mostrar o que os adultos pensam sobre as crianças. Ou seja, se compararmos com os adultos, vamos defini-las por suas incapacidades, mas se diferente disso nós as observarmos vamos defini-las por aquilo que já são capazes de fazer. (MELLO, 2011, p. 9)

Nesta modalidade de gestão autônoma do tempo é essencial que a organização espacial esteja configurada de forma que possibilite às crianças se envolverem ativamente nas suas escolhas. Uma das possibilidades é a disponibilização de objetos da cultura material e não material⁶ para elas escolherem de acordo com seus interesses, despertando nas crianças novas necessidades de conhecimento, com possibilidades de mobilização do uso de suas capacidades psíquicas superiores como a atenção voluntária, a memória, a fala, o interesse, o autocontrole da conduta etc.

Assim, uma das possibilidades no tempo livre seria oportunizar às crianças o contato e o estabelecimento de relações com uma variedade de objetos como mapas, instrumentos musicais, esculturas, desenhos e pinturas de artistas, de artesãos e delas próprias. Além disso, faz-se necessário o contato e a manipulação de objetos culturais como livros, revistas, jogos, gibis, jornais, fotografias etc., quanto de elementos naturais como sementes, pedaços de madeira, folhas secas, vagens de diferentes tipos e tamanhos, entre outros, traduzindo em práticas o seguinte direito presente nos Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação

⁶ São parte da cultura material os objetos, os instrumentos, os móveis, e outros, criados pela geração humana. A cultura não material compreende os costumes, as crenças, as normas e regras, a linguagem, o conhecimento científico, as formas de interpretação da realidade, entre outras.

Infantil: “nossas crianças têm direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza” (BRASIL, 2009, p. 21).

Nessa perspectiva, o tempo livre na escola é uma das formas de promover o encontro das crianças com a produção cultural da humanidade que está nas artes, na filosofia, nas ciências e na linguagem, oportunizando sua apropriação e o exercício de funções psíquicas que impulsionarão o desenvolvimento cada vez mais complexo das qualidades humanas (AKURI, 2016). O tempo livre poderá se tornar um dos momentos na rotina a serviço da humanização das crianças, não como momento de sistematizar o mundo para apresentar a elas, mas de vivê-lo, proporcionando a todas as envolvidas experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN JR., 1999).

No próximo excerto, buscamos compreender a relevância da concepção sobre tempo livre, bem como sua aplicação no cotidiano escolar, uma vez que exercê-lo ou não está diretamente relacionado com o entendimento que o professor tem sobre sua importância.

Pesquisador: O que você diria a respeito do tempo livre para outros professores?

P2: *É um tempo só para ela [a criança], para fazer o que tem vontade, no qual se manifesta como deseja. São momentos que, em minha opinião, mais proporcionam a participação e o trabalho colaborativo das crianças. Podem se expressar livremente através de diferentes formas: por exemplo, na escrita do planejamento do tempo livre, na roda, quando vamos conversar sobre outras coisas e também para combinarmos as regras, entre outras. Tenho percebido que a atenção do grupo está cada dia maior, principalmente quando vamos discutir algo sobre o tempo livre. (Excerto 3, 04/11/2016)*

Quando P2 enuncia que esse tempo para a criança “*é um tempo só para ela, para fazer o que tem vontade, no qual se manifesta como deseja. São momentos que [...] mais proporcionam a participação e o trabalho colaborativo das crianças. Podem se expressar livremente através de diferentes formas*”, parece sinalizar o tempo livre como uma das possibilidades de garantir o protagonismo da criança na rotina da escola por atender às suas necessidades de expressão, tais como planejar com o professor, sugerindo ideias, expressar-se por meio da fala nos momentos de roda, avaliar o dia vivido, estabelecer coletivamente os combinados, e compartilhar a resolução de problemas, sendo estas ações que incentivam o desejo de expressão da criança (MELLO, 2005).

O tempo livre também poderá permitir que, desde cedo, as crianças exercitem o autocontrole da conduta por meio do trabalho coletivo, respeitando as diferenças de ser e de pensar de cada uma. Mukhina (1996, p. 193) reitera essa assertiva ao ponderar: “Os contatos e as atividades conjuntas das crianças permitem que se exercitem nas condutas corretas, algo

totalmente necessário para que a criança não só conheça as normas, mas saiba colocá-las em prática”.

Zaporozhets (1987) valoriza os momentos de trabalho coletivo ao destacar que a organização adequada e intencional da atividade coletiva das crianças pequenas, envolvendo a ajuda mútua e a colaboração – entre si e entre elas e os adultos –, estimula a vivência de motivos sociais de comportamento e ensina as crianças a tomarem determinadas atitudes morais por iniciativa própria. Essa formação de sentimentos morais estimula a criança a novos tipos de atividade cada vez mais complexos e socialmente mais significativos.

P2, ao declarar: *“tenho percebido que a atenção do grupo está cada dia maior, principalmente quando vamos discutir algo sobre o tempo livre”*, instiga a refletir sobre esse tempo como um dos momentos na rotina da escola em que a criança aprende porque participa ativamente e, dessa maneira, poderá provocar nela a mobilização de funções psíquicas superiores como, por exemplo, a atenção.

Pelos princípios da Teoria Histórico-Cultural, as crianças não nascem com a capacidade de prestar atenção. Entretanto, ao longo da vida, vão aprendendo, pelas experiências que vivem com as pessoas que as rodeiam e por meio das atividades que realizam; então, quanto mais experiências desafiadoras e envolventes mobilizarem sua capacidade de atenção, mais curiosas e atentas poderão ser.

No tempo livre, é possível também promover vivências desafiadoras como a exploração de espaços amplos, em que as crianças possam se mover livremente, asseverando um de seus direitos fundamentais como a movimentação em diferentes espaços amplos (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e também incentivando a participação das crianças em rodas de conversa, nas quais o professor “fale o menos possível” (SAMPALIO, 1989), e dê a elas oportunidades para que possam se expressar por meio da fala, possibilitando sofisticá-la cada vez mais.

Outras possibilidades de desenvolvimento de condutas superiores que podem ser proporcionadas pelo professor são os momentos em que as crianças ajudam a planejar e tomar decisões, dando palpites na organização da sala e ajudando a decidir como fazer coisas: avaliam o que fazem, aprendem a fazer cada vez mais perguntas inteligentes, comprovando ou refutando hipóteses, são instigadas pelo adulto a querer conhecer mais coisas, propõem, discutem assuntos que emergem no dia a dia etc.

O tempo livre também poderá se configurar em momentos da rotina em que as crianças sejam estimuladas a tomar iniciativas, realizar ativamente diversificadas experiências conforme seus interesses, pensar, resolver situações-problema, ser solidárias com os colegas,

ter opinião sobre as coisas e expressar essas opiniões, ou seja, momentos em que as crianças falam e são ouvidas como sujeitos ensinantes e aprendentes (PASQUALINI, 2014).

No próximo excerto, discutimos sobre como organizamos o tempo, de fato, livre, pois compreendemos que ele dependerá, essencialmente, da forma como é planejado e, substancialmente, do grau de autonomia que as crianças exercem durante tal período, favorecendo ou não o pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas.

Pesquisador: Na sua escola houve formações sobre o tempo livre?

C2: Várias vezes, no começo de 2013, quando a Secretaria Municipal de Educação propôs esse tempo, nós trabalhamos com vários textos e com intervenções minhas na sala [das professoras]. Por exemplo, uma vez, a professora colocou na sala um jogo de encaixe, jogos da memória, instrumentos musicais, livros e uma diversidade de outros brinquedos, com o objetivo de manter as crianças ocupadas o tempo todo; isso não funciona, devido ao intenso barulho. Foi um castigo para as crianças e não um tempo livre, porque a poluição sonora e a quantidade de objetos foram demais e perdeu o sentido, e as crianças também não escolheram, a professora mandou as crianças no canto que ela queria. (Excerto 4, 04/11/2016)

Em relação à formação dos professores sobre o tempo livre, a fala da C2 mobiliza-nos a refletir sobre um dos preceitos da sociedade em que vivemos: o exercício da influência direta na educação, porém, relacionado à manutenção da ideia de que é necessário ocupar o outro de algo sem se importar se essa ação provoca o seu envolvimento e aprendizagens essenciais ao seu desenvolvimento. Fica explícito o apelo – fortemente veiculado socialmente – para que tomemos consciência de que somos frutos de uma sociedade que considera o ócio como perda de tempo e, dessa maneira, temos que ocupar as crianças desde muito pequenas com muitas coisas para fazer, mesmo que estas sejam desinteressantes para elas.

Essa imposição se manifesta na velocidade de como a infância vem tendo sua duração reduzida desde o início deste século, e uma característica deste fenômeno é percebida no modo como as crianças são apressadas para atender aos horários da instituição, para acompanhar o tempo de aprendizagem dos demais colegas, para, no futuro, cumprir o ritmo das fábricas e do capital em nome de algo que, muitas vezes, é honrado sem qualquer reflexão. Observamos também essa aceleração com a promulgação das Leis Federais nº. 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, e nº. 11.274/06, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, reduzindo o tempo das crianças na Educação Infantil.

Desse modo, as ações das crianças são, muitas vezes, reguladas por tempos fixos, fragmentados, estabelecidos pelos adultos para elas, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam – produtivas ao sistema e improdutivas para a vida

das crianças. Uma rotina de vida sem qualquer subjetividade, desumanizadora. Torna-se um tempo que é visto apenas

[...] como cronológico, linear, sequencial, não humano. Todo o tempo investido pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que faz, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perda de tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. (BARBOSA, 2013, p. 216)

Assim, a partir da ideia explicitada pela autora podemos observar que, na ânsia de ocupar as crianças o tempo todo, a rotina escolar diária se torna cada vez mais fragmentada, com propostas realizadas de formas estanques e aligeiradas.

Na proposição do tempo observada na entrevista, isso não foi diferente. Ao realizarem suas escolhas e envolverem-se nelas, as crianças foram, muitas vezes, interrompidas e obrigadas a trocarem de espaços, para atender ao horário do rodízio ou para realizarem uma infinidade de situações educativas, proposta pelo professor que, não ocasionalmente, se vê obrigado a cumprir uma lista de conteúdos determinados pela Secretaria da Educação, pelo seu coordenador ou pelo seu diretor.

Lafargue (1999, p. 8) reflete sobre essa situação fabril de ocupar o tempo todo das pessoas, com diversas atividades, para que não fiquem ociosas:

A moral capitalista, [...] fulmina com o anátema o corpo trabalhador; toma como ideal reduzir o produtor ao mínimo mais restrito de necessidades, suprimir as suas alegrias e as suas paixões e condená-lo ao papel de máquina entregando trabalho sem tréguas, nem piedade.

Consideramos essencial que as crianças tenham tempo livre, não para serem ocupadas por outros com muitas coisas, mas para aprenderem, desde pequenas, com o professor e seus colegas, a gozar plenamente desses momentos. Nesse exercício, o tempo se configura realmente como livre não se transformando em situações de estresse, mas organizado para constituir-se como situação educativa humanizadora.

Por conseguinte, o grande desafio das escolas está em educar as crianças para que usufruam plenamente do tempo livre, ou seja, desde pequenas, educá-las a realizar escolhas cada vez mais sofisticadas, como escolher filmes, apreciar uma peça de teatro, ler um livro, sentir-se bem consigo mesma, apreciar as coisas belas olhando, tocando, ouvindo, sentindo cheiros e texturas, com a criação de situações para que possam viver a alegria e o prazer de estar na escola (MASI, 2000).

Nesse sentido, ao declararmos que as crianças, desde o início de sua convivência com as outras crianças, necessitam ser educadas para usufruírem do tempo livre, amparamo-nos num dos postulados da Teoria Histórico-Cultural, segundo o qual mediante processos de educação a pessoa humaniza-se, apropria-se da experiência social, transformando-se em sua própria experiência individual (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2014).

No entanto, a sociedade tem, muitas vezes, vinculado o tempo à criação de necessidades desumanizadoras, secundárias, como a de consumir. Marx (2004) destaca, como já expusemos na seção anterior, que o tempo que deveria ser livre, humanizador, conquistado pelos trabalhadores, mas o que vemos são os próprios momentos de descanso, como as férias, por exemplo, ou mesmo a luta pela redução da jornada de trabalho sendo utilizados pelos capitalistas como oportunidade para o consumo, por meio da indústria do lazer, que acaba seduzindo e preenchendo o tempo livre dos adultos sempre com mais e mais atividades.

Couto (2013) vem na contramão dessa ideia do tempo estar a serviço do capitalismo ao defender o direito da criança usufruir do tempo livre, podendo escolher, por exemplo, deitar no chão e apreciar o céu, o que nos leva a pensar que em nossa sociedade, o ócio é proibido, pois a ideologia capitalista, que visa o trabalho incessante e a produção em série, condena qualquer tipo de ociosidade (MASI, 2000).

A escola é o lugar privilegiado para que, conscientemente, possam ser criadas condições efetivas de resistência a essa condenação da ociosidade, por meio de práticas educativas cuja intenção principal respeite e garanta os direitos sociais das crianças, se opondo à lógica do capital e assumindo seu papel humanizador. E, ainda, especificamente na Educação Infantil, é imprescindível que, na rotina diária de sua turma, o professor crie com as crianças situações de tempo livre, em que tenham autonomia e liberdade de escolhas e que seja respeitado, inclusive, a escolha pelo ócio, a possibilidade de não querer fazer nada, apenas apreciar uma paisagem, observar a chuva e outros elementos da natureza ou as outras crianças brincando.

Essa atitude, de deixar que as crianças escolham o que fazer, exige dos professores um planejamento flexível, que considere não só suas ideias a respeito do que as crianças terão que fazer nas instituições de Educação Infantil, mas, também, os momentos na rotina em que as crianças decidirão coletivamente como o tempo e espaço serão organizados, quais materiais serão utilizados e quais propostas serão ou não realizadas, uma vez que escolher significa, concomitantemente, optar por algo e rejeitar outras possibilidades (LEITE FILHO, 2001).

Uma das possibilidades para o tempo livre são as atividades produtivas, nas quais as crianças buscam alcançar um resultado que mereça a aprovação do adulto e dos companheiros

(MUKHINA, 1996). Esse tipo de atividade, além de garantir o direito da criança à expressão (BRASIL, 2009), tem como propósito produzir algo, como um desenho, diferentes construções, pinturas, modelagens, recortes, apresentações teatrais, danças, resolução de problemas, dentre outros. Dessa maneira, a criança

[...] tendo vivido experiências de movimento, desenho, modelagem, colagem e construção poderá aperfeiçoar a capacidade de planejar suas ações, ao utilizar diferentes esquemas, planos e representações convencionais. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 21)

Além disso, as atividades produtivas possibilitam o protagonismo da criança, visto que o resultado do trabalho só é alcançado porque ela desenhou, escreveu, modelou, colou, recortou, ou seja, atuou de diferentes formas em seu processo de desenvolvimento, colaborando ativamente para sua própria autonomia (MUKHINA, 1996; LIMA, 2005).

Convém ressaltarmos que o tempo livre, além de possibilitar o acesso a experiências ricas e diversificadas e promover o desenvolvimento humano da criança, é concebido como um direito a toda pessoa cidadã desde o nascimento, como prescreve a lei n°. 8069/90, aprovada em 1990, sobre a qual Leite Filho (2001, p. 31-32) reitera:

[...] O ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos humanos [...] Pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direitos. Direito ao afeto, **direito de brincar, direito de querer, de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar**. (grifos nossos)

Portanto, para que as crianças exerçam seus direitos é fundamental que o tempo livre seja uma estratégia didática em que tanto elas quanto o professor tornem-se sujeitos de suas atividades, conforme defendido neste texto e indo na contramão dessa sociedade exploradora em que quanto menos se desfruta do tempo livre, menos se sabe o que fazer com ele, ficando à mercê do capital e escravizados pela lógica do consumo, conforme salienta Adorno (1999, p. 8):

[...] o que o povo fará com todo o tempo livre de que hoje dispõe – como se este fosse uma esmola e não um direito humano – [...] [o fato de que] efetivamente as pessoas só consigam fazer tão pouco de seu tempo livre se deve a que, de antemão, já lhes foi amputado o que poderia tornar prazeroso o tempo livre.

Em consonância com a ideia de que o tempo livre humaniza o homem, Marx (1984, p. 112) anuncia a relevância do tempo livre para humanizar o sujeito declarando-o como o

tempo “para que possa satisfazer suas necessidades espirituais e sociais”, necessidades humanizadoras, contrapondo-se às necessidades elementares de sobrevivência e às de consumo. No entanto, em nossa sociedade, cada vez mais se reduz o tempo livre para que o homem possa ter escolhas, quaisquer que sejam elas, como ir a teatros, comprar livros, cantar, pintar, esgrimir etc., assim, “tanto mais poderá economizar e maior se tornará o tesouro imune à ferrugem e às traças – o capital” (MARX, 1984).

No excerto selecionado e transcrito na sequência, P1 menciona sobre sua decisão de possibilitar às crianças o tempo livre.

Pesquisador: Quando começou a promover o tempo livre?

P1: *Na verdade precisei primeiro ser livre, entender o meu papel com relação às crianças, que eu não era a professora na Educação Infantil que dá aulas. E também nem posso ficar esperando eles crescerem para que aprendam, acredito que eles aprendem desde que nascem. Estou aqui [na escola] para promover o contato com muitas coisas que eles não têm em casa [...] e também para aprender com eles. Precisei então aprender a exercitar isso, por exemplo, no planejamento, incentivando a participação deles. Foi necessário reaprender tudo isso, desde fazer o planejamento, o meu papel de professor..., e a entender como a criança aprende muito [mostra-se enfática] nessa fase, na superação de desenvolvimento espontâneo e então, quando consegui encaixar uma coisinha na outra, aí vi que era hora de mudar, não dá mais [para] continuar do mesmo jeito! (Excerto 5, 03/11/2016)*

Ao declarar que “[...] precisei entender o meu papel com relação às crianças, que eu não era a professora na Educação Infantil que dá aulas”, P1 parece indicar sua compreensão sobre o papel do professor como profissional que planeja propostas capazes de possibilitar às crianças aprenderem e se desenvolverem no exercício diário, vivendo situações educativas potencialmente humanizadoras dentro da escola.

Desse modo, P1 demonstra ter a clareza de que o professor não tem o papel de mero espectador do que acontece no cenário escolar, aguardando as crianças amadurecerem, indício constatado na seguinte afirmação: “[...] nem posso ficar esperando eles crescerem para que aprendam, acredito que eles aprendem desde que nascem [...]”, onde é possível apreender sua compreensão de que o professor é um profissional cujas atividades principais são educar e cuidar, orientadas por conhecimentos teóricos acerca desenvolvimento das crianças em cada momento da infância.

Leontiev (2014, p.62), nessa ótica, explica que:

[...] o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende das suas condições reais de vida.

Em relação às condições reais que a criança necessita para se desenvolver, P1 também demonstra conhecimento sobre as especificidades da infância, contrapondo-se à antecipação e à aceleração a que as crianças são expostas quando submetidas a práticas do Ensino Fundamental quando explicita “[...] *e também para aprender com eles. Precisei então aprender a exercitar isso, por exemplo, no planejamento, incentivando a participação deles. Foi necessário reaprender tudo isso, desde fazer o planejamento, o meu papel de professor, e a entender como a criança aprende muito* [mostra-se enfática] *nessa fase* [...]”.

Mello (2012) elucida essa compreensão quando assinala a necessidade de respeitar a infância como o tempo para as máximas apropriações das capacidades humanas, permitindo à criança viver intensamente, sem a preocupação com a antecipação da escolaridade. Sobre essa questão, a autora escreve:

No entanto, frente aos rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças têm tomado em muitas de nossas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao ensino fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual, a luta de todos nós que nos preocupamos com a cidadania dos pequenos se tornou uma luta pelo direito à infância. (MELLO, 2012, p. 1)

Outro elemento importante presente na fala de P1 aparece em: “*Estou aqui para promover o contato com muitas coisas que eles não têm em casa*”. Esta declaração nos chama a atenção para a compreensão que ela tem sobre ser papel da escola possibilitar às crianças o acesso à cultura elaborada. Nesse contexto, é possível pensar o tempo livre como um momento para a ampliação dos seus conhecimentos, ou seja, uma forma de garantir o seu papel de sujeito de direitos, especialmente o de desenvolver-se plenamente, tendo na escola um locus privilegiado para a apropriação da cultura.

Assim como P1, compreendemos que um dos elementos básicos para a humanização do homem é o acesso à cultura como fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história. Vigotski (2010) ressalta que a cultura mais elaborada, denominada por ele de “formas finais”, necessita estar presente na escola da infância:

[...] o desenvolvimento na infância do ser humano ocorre em condições de interação muito especiais com a cultura, relações nas quais a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas ela realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 2010,

p.692)

Mello e Farias (2010, p. 58), esclarecem essa ideia ao explicitarem que “[...] se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e da atividade humanas, precisamos garantir que essas formas mais desenvolvidas estejam presentes na escola [...]”. Sendo assim, quanto mais o professor intencionalmente promover o tempo livre às crianças, oportunizando que estabeleçam relações com a cultura mais elaborada, mais sofisticadas serão as provocações feitas e mais complexas as relações que elas vão estabelecer com esses objetos ou situações. Assim, tendo como referência a riqueza das objetivações da cultura humana e apropriando-se delas, a criança projetará suas ações para além daquilo que domina, desenvolvendo suas capacidades, habilidades e aptidões humanas em níveis mais complexos (AKURI, 2016).

Para exemplificarmos a questão das formas ideais/finais trazemos a discussão de Vigotski (2010) sobre a aprendizagem da fala pela criança, segundo a qual, desde a fase inicial de articulação dos primeiros sons, a criança pequenininha necessita conviver com as formas elaboradas da fala que são socializadas pelas pessoas ao seu redor:

A criança fala frases monossilábicas (formas iniciais da fala), mas a mãe fala com a criança já com uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, com um bom vocabulário, claro [...] utilizando uma forma desenvolvida da fala. (VIGOTSKI, 2010, p. 349)

Isso significa que o tempo livre poderá oportunizar às crianças vivências que ampliarão os seus conhecimentos por meio do contato com a cultura criada pela humanidade como músicas, filmes, pinturas, teatro, esculturas, danças, músicas, livros, dentre outras.

Assim, como pondera P1, se o tempo livre pode “*promover o contato com muitas coisas que as crianças não têm em casa*”, a partir de vivências com os elementos da cultura mais elaborada, este período escolar torna-se uma condição para sua humanização, superando tudo aquilo com o que se relacionam em seu cotidiano.

Como já mencionamos anteriormente na subseção 3.2, Vigotski (2010) conceitua “vivência” como uma experiência emocional, significativa, que possibilita a atribuição de sentidos, sendo fundamental à aprendizagem da criança. Esse entendimento revoluciona nosso olhar sobre o que estamos propondo à criança como tempo livre, pois, se ela experimenta essa proposta de forma mecânica, descontextualizada, sem atender a uma necessidade dela e, muitas vezes, sem colocar-se no lugar de protagonista, suas máximas possibilidades de desenvolvimento estarão prejudicadas. Sobre vivência, Vigotski pondera que

[...] a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 694)

Para o planejamento de um tempo livre, com vivências que envolvam as crianças, é fundamental que o professor compreenda a forma específica como a criança se relaciona com o mundo e aprende em cada período de seu desenvolvimento. A forma pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo em cada momento da vida para aprender e se desenvolver é denominada, pela Teoria Histórico-Cultural, como “atividade principal”.

No primeiro ano, essa maneira especial da criança se relacionar com o mundo é caracterizada como “comunicação emocional direta”. Essa comunicação ainda se dá por meio do olhar, dos gestos e do movimento corporal. Nessa fase, a criança é extremamente sensível à forma como o adulto a toca, como fala com ela e também como a olha. O maior incentivo para a constituição da comunicação da criança com o outro é a atenção, a fala carinhosa do adulto e os objetos que ele oferece para que ela possa ver, pegar, ouvir, morder.

Essas ações criam na criança novas necessidades: a necessidade de comunicação e de percepção (de ver, ouvir e de pegar objetos). A hora do banho, da troca e da alimentação são momentos importantes para a comunicação do adulto com a criança. Nesse processo, a criança vai formando uma imagem de si. Dependendo de como ela é tratada, de como se sente nas situações em que vive, daquilo que permitimos e não permitimos que ela faça, ela vai formando uma autoimagem. Em outras palavras, ao longo da experiência vivida já no primeiro ano de vida, ela começa a formar sua inteligência e sua personalidade (MELLO, 2014).

Na primeira infância, de 1 a 3 anos, a atividade que mais favorece as aprendizagens e, assim, o desenvolvimento integral da criança pequena, é a “atividade objetual manipulatória”, na qual ela necessita de um tempo livre para viver diferentes possibilidades de exploração: ver, ouvir, pegar, amassar, abrir, fechar, empilhar, rolar, atirar, comparar, classificar etc. A partir dessas inúmeras explorações, a criança observa, se concentra, escolhe, experimenta, interage com as outras crianças, realiza tentativas para solucionar dúvidas durante a manipulação de um objeto. Essas ações contribuem para enviar importantes estímulos ao seu cérebro.

Nesse tempo livre oportunizado para a vivência de suas pesquisas, a criança descobre objetos leves, pesados, grandes, pequenos, de diferentes texturas, objetos que rolam, de diferentes cores e tamanhos, que flutuam e afundam, que produzem diferentes tipos de sons, objetos que se encaixam ou que podem ser empilhados. Com isso, vai ampliando sua percepção, sua comunicação, seu movimento, sua memória, sua atenção e também exercitando os modos sociais de uso de uma infinidade de objetos (MELLO, 2011).

Na idade de 3 a 6 anos, a atividade que guia o desenvolvimento da criança é o “faz de conta” ou jogo de papéis sociais, quando a criança assume papéis vividos por outras pessoas, exercitando funções psicológicas em níveis qualitativamente superiores – pensamento, formas de percepção, o autocontrole da conduta. Essa questão será discutida na subseção 2.7.

Assim, reiteramos que planejar o tempo livre com foco na humanização exige o conhecimento das melhores formas da criança se relacionar com a cultura nas diferentes idades, considerando aspectos das atividades principais para que possamos organizar situações pedagógicas em que haja aprendizagem, fazendo avançar o desenvolvimento do psiquismo.

Na sequência, apresentamos “episódios de tempo livre” (conforme denominaram as professoras) que provocaram a nossa reflexão. Sobre a seguinte questão: Quais momentos podem se configurar como realmente livres, nas quais cada criança participa efetivamente, tendo condições de solucionar problemas que possam surgir e de gerir o seu tempo de forma autônoma?

Episódio 1 – P1

Logo em seguida, fomos para a sala denominada “Espaço Freinet”, a qual está configurada da seguinte forma:

- 1. Uma tenda com fantoches e livros;*
- 2. Prateleiras baixas, com caixas contendo brinquedos temáticos como carrinhos, bonecas e jogos de encaixe;*
- 3. Um espaço configurado como escritório;*
- 4. Um canto de médico, montado para atender ao pedido de uma criança,*
- 5. Prateleiras de alvenaria com livros embaixo, e no alto, brinquedos temáticos como panelinhas, copinhos, xícaras etc.;*
- 6. Arara com diferentes fantasias.*

As crianças ficaram envolvidas os 45 minutos que estiveram na sala, sobretudo as que realizaram o jogo de papéis. Estas, depois de 30 minutos, estavam divididas da seguinte forma:

- 4 com carrinhos,*
- 3 na brincadeira da casinha,*
- 3 na brincadeira de médico,*
- 2 na sala de espera do médico.*
- 1 no jogo “Cara a cara” ensinado pela professora.*

No final, com o auxílio da professora, organizaram rapidinho o espaço, da forma como

tinham encontrado os objetos. Depois, a professora fez uma roda da conversa, e perguntou às crianças A e B que ainda não conheciam o espaço, por ter sido reformado há pouco tempo: O que acharam da sala?

- É mais legal que os cantos da nossa sala porque aqui tem brinquedo novo!

Professora: E como foi o comportamento de vocês?

Criança A: Eu guardei tudinho.

Criança B: abaixa a cabeça e nada responde.

Logo em seguida, abaixa a cabeça com uma expressão triste e a professora de forma incisiva, pergunta: Por que ficou triste?

A criança nada responde, e assim a professora dialoga apenas com as crianças A e B para resolver a situação de brigas geradas pela disputa de brinquedos que aconteceu durante o tempo livre, a turma não opina.

No final, as crianças, incentivadas pela professora, dizem a seguinte frase como se fosse um mantra:

Quem não obedece, o mal acontece! – frase que a Professora diz usar muito. (Excerto 7, 07/11/2017)

Podemos constatar, diante do já exposto, que o episódio observado não parte do entendimento de tempo efetivamente livre, já que ele não se configura como possibilidade de escolha, de iniciativa e de atitude ativa das crianças, uma vez que notamos que a sequência de ações e conversas retratam o controle da professora, como no diálogo com as duas crianças. Nessa situação, as demais ficaram à espera de um convite para o exercício de discutir, problematizar a situação e buscar solucionar coletivamente o problema vivido no ambiente escolar.

A assertiva “*quem não obedece, o mal acontece*” incita a questionar o entendimento que temos sobre a forma como a criança aprende as regras de conduta: pela repetição do discurso? Pelo controle que pensamos ter sob as crianças?

Para responder a essas indagações nos reportamos à Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual a aprendizagem das regras de conduta e também todas as outras são fruto de experiências vividas inicialmente no coletivo para depois serem internalizadas individualmente. Vigotski (2008, p. 35) chamou esse processo de

[...] lei geral do desenvolvimento: antes de ser individual, isto é, antes de ser uma característica, ou uma qualidade da criança, essa qualidade ou habilidade deve ser exercitada coletivamente, socialmente, isto é, em situação externa à criança e só depois é internalizada, passando a fazer parte de suas qualidades pessoais.

A declaração de Vigotski (2010) de que as relações que a criança realiza com o meio têm influência em seu desenvolvimento, nos convida a pensar e questionar sobre as ações docentes com o objetivo de ensinar regras por meio de castigos, discursos, coações ou imposições autoritárias. Entretanto, podemos anunciar que, tais ações são fadadas ao fracasso, pois para que a aprendizagem aconteça, é necessário que a criança esteja envolvida no que

está sendo proposto, ou seja, esteja afetada por algum motivo, criado por uma necessidade, que o professor intencionalmente a ajudou desenvolver. Gomes (2008, p. 96) esclarece que esses afetos não nascem com a criança, mas por meio das relações sociais, uma vez que

[...] são gerados nos encontros com o outro, são as relações sociais que definem e potencializam os sujeitos para a ação e, pela via da apropriação, para a formação da sua humanidade ou, ao contrário, para a submissão que impede esse processo.

A análise seguinte nos move à resposta para a questão: Como docente de Educação Infantil, quais ações caracterizam o protagonismo das crianças durante o tempo livre?

Episódio 2 – P2

Para organizar a sala para o tempo livre, a professora inicialmente começa a limpar sozinhas as carteiras. Chama o Murilo, que estava correndo pela sala, para ajudá-la e ele atende ao seu pedido imediatamente e, ao ajudá-la, brinca muito com o detergente e com a esponja, o que faz com que ela peça que ele se sente. Depois, sozinha, ela monta os espaços enquanto as crianças sentadas no chão aguardam [...]. (Excerto 8, 05/12/2016)

Nesse episódio, observamos ações que nos movem a pensar sobre como esse tempo se caracterizaria como livre contribuindo para a humanização das crianças. Especificamente no caso observado, se a professora as tivesse convidado a participar efetivamente da organização dos espaços, exercendo ações colaborativas, o invés de deixá-las esperarem passivamente, o espaço poderia ter sido igualmente organizado com a colaboração das crianças, o que nos permite aferir que o controle da professora acaba impedindo o desenvolvimento de capacidades humanizadoras das crianças como a capacidade de perceber o outro, de ajudar, de compartilhar, de fazer juntos, para que, aos poucos, elas possam exercitar a autonomia para, no futuro, tornarem-se adultos com a formação de uma referência mais ampla que seu próprio bem-estar (MELLO, 2011).

Episódio 3 – P2

[...] Logo após as crianças escolherem seus cantos e brincarem por um bom tempo, a criança da pintura pede à professora argila para brincar. Ela não deixa, pois, só quem estava no canto da argila e do palito é que poderia brincar com argila. Algumas crianças querem desenhar na lousa, usando o apagador e giz, mas a professora não deixa, colocando o apagador no alto para elas não alcançarem. Ela ainda pede para as crianças sentarem e diz que está brava com elas. No final, a professora, de forma apressada, olha para o relógio e avisa as crianças que acabou o tempo livre. As crianças imediatamente reclamam em coro: – Ah, já, professora...?! E assim finaliza essa proposta. (Excerto 9, 05/12/2016)

Essa sequência de ações descrita possibilita-nos perceber que o controle sobre o tempo das crianças, observado nos momentos em que a professora centraliza em si as decisões, mutila a possibilidade das crianças participarem das ações desenvolvidas na escola, não oferecendo condições para que aprendam a decidir, argumentar, trabalhar em grupo, gerir o seu próprio tempo e autodisciplinar-se. Elias (1984, p. 14) destaca que se toda criança, ao crescer, for

[...] se familiarizando com o "tempo" como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo experimenta desde cedo no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprenderá a desenvolver um sistema de autodisciplina.

Dessa forma, a maneira como a escola organiza o seu tempo está estreitamente vinculada ao lugar em que as crianças ocupam nas relações sociais desse local e será determinante para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência na infância.

Em síntese, ao longo desta subseção foram discutidos aspectos relativos ao papel do professor no tempo livre a fim de contribuir para o desenvolvimento, nas crianças, de capacidades humanizadoras como tomar decisões, planejar, gerir sua atenção e autocontrolar-se.

Portanto, é importante observar que essa humanização não se restringe apenas às crianças quando participam ativamente do tempo livre, mas envolve o professor quando autonomamente planeja, desenvolve e avalia as suas propostas de trabalho.

Destacamos que, para o tempo caracterizar-se como livre e se configurar como o momento da uma rotina escolar que oportuniza o protagonismo das crianças, com vistas ao desenvolvimento de suas máximas potencialidades humanas, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento também teórico do desenvolvimento infantil, ou seja, que ele compreenda as melhores formas para proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, o que a Teoria Histórico-Cultural denomina de atividades principais, porque será a partir desse conhecimento que o professor, em um trabalho colaborativo com as crianças, organizará diferentes espaços e uma diversidade de materiais que oportunizem a elas estabelecerem diferentes relações com a cultura produzida pela humanidade – pressuposto básico para a sua humanização.

Na sequência, discutimos as contribuições do tempo livre para as crianças apropriarem-se do autocontrole da conduta, possibilitando a elas momentos de livre escolha, de realização do jogo de papéis e do convívio com crianças de diferentes idades.

3.3 Tempo livre e a formação do autocontrole da conduta na criança

Nesta subseção, abordamos questões relativas à propositura do tempo livre como possibilidade de as crianças apropriarem-se do autocontrole da conduta, capacidade, que como já argumentamos em outra seção, não nasce com a criança, uma vez que ela se forma pelos atos humanos que envolvem “tomadas de decisão”, “escolha”, enfim pelas relações sociais.

Além disso, discutimos também a viabilidade que o tempo livre propicia para a realização das atividades principais de cada etapa do desenvolvimento – trata-se das atividades que melhor promovem o desenvolvimento do psiquismo das crianças em cada idade. No caso das crianças, sujeitos da pesquisa, é o jogo de papéis a atividade principal. Destacamos a importância de o tempo livre promover o encontro de crianças de diferentes idades, oportunizando a elas o exercício do direito ao convívio entre crianças de diferentes idades (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Por fim, apresentamos uma experiência observada denominada pela professora de “tempo livre”, que nos instiga a discutir o entendimento da docente acerca do que seja o tempo livre, sua concepção de criança e de como ela aprende e se desenvolve na Educação Infantil, ou seja, os elementos que, para ela, são norteadores das práticas promovidas com as crianças.

Em linhas gerais, o tempo livre se configura como objeto/conteúdo, metodologia e possibilidade de uma cultura de observação/escuta na Educação Infantil para que o professor possibilite promover avanços no desenvolvimento humano das crianças.

Observamos, nessa proposta, atitudes vinculadas a uma visão adultocêntrica, que se volta para as incapacidades das crianças. Vygotski (1995) convida a mudar a direção do nosso olhar para as positivities da criança em seus diferentes momentos do desenvolvimento (MELLO, 2009).

Pesquisador: *E a questão das regras no tempo livre?*

P2: *O tempo livre ajudou essa turma na disciplina, pois quando a criança faz o que gosta, ela não tem necessidade de burlar regras, de ficar provocando conflitos, é natural, é muito mais tranquilo trabalhar no tempo livre do que no direcionado, pois o tempo direcionado nem sempre é agradável para as crianças, tudo o que é imposto tem certo peso. Acho que por ser livre tudo ajuda. (Excerto 14, 04/11/2016)*

A fala da professora oferece elementos para pensarmos nas contribuições dos

momentos de tempo livre para o envolvimento das crianças nas situações educativas diárias, aumentando a possibilidade deles se configurarem como atividades por meio das quais as crianças se apropriarão de funções psíquicas superiores, dentre elas o autocontrole da conduta, discutida de forma mais aprofundada na subseção 2.7.

Tal questão fica evidente quando a professora assinala que “*o tempo livre ajudou a turma na disciplina*”, justificando que “*quando a criança faz o que gosta, ela não tem necessidade de burlar regras, de ficar provocando conflitos*”. Podemos inferir que, se o professor compreender as especificidades do aprender na infância e assim planejar situações que envolvam as crianças, afetando-as emocionalmente, poderá oportunizar a elas fazeres que se configurem em atividades.

Sobre o conceito de atividade, Leontiev (1978) explica que só será considerada atividade a proposta que permitir a coincidência entre o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado que ele pretende alcançar. Desse modo, as crianças em atividade agem e sabem o porquê de agirem, estando motivadas por alcançarem um determinado fim, como elucida Repkin (2003, p.6):

[...] Há uma famosa parábola sobre três construtores de um templo. O primeiro está cumprindo uma sentença de trabalho forçado, o segundo está tentando fazer dinheiro, e o terceiro quer construir o templo. Somente no último caso se caracteriza a atividade. Nos outros casos há comportamento reativo, tal como nos animais. Marx chamou isso de “força de trabalho treinada”.

Nessa perspectiva, o tempo livre contribuirá para a inserção da criança naquilo que foi intencionalmente sistematizado e proposto pelo professor. Desta forma, como sujeito motivado e tendo, de fato, liberdade de escolha, ela poderá participar ativamente.

Essas propostas poderão contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças e da aprendizagem das regras por elas, como observamos no fragmento do excerto 1 quando a professora diz que o tempo direcionado nem sempre agrada as crianças e que “*por ser livre, tudo ajuda*”. O verbo “agradar” nos remete ao envolvimento, prazer ou afetamento da criança pelo tempo livre. Sobre essa questão, Bondioli (2004, p. 127) destaca que:

[...] a aprendizagem das regras por parte da criança é mais eficaz quanto mais ela estiver envolvida. A socialização da criança não passa somente pela descoberta das regras, geralmente implícitas, que governam as diferentes situações sociais que preenchem o seu dia, mas também pela adesão do pequeno a tais normas, que se traduz na execução prazerosa de uma tarefa ou na participação de uma atividade compartilhada.

O conceito de atividade provoca a refletir sobre como e quando o tempo livre necessita ser promovido para possibilitar às crianças esse afetamento, provocando nelas desejo, envolvimento, e necessidades humanizadoras. Logo, a atividade ter sentido positivo para as crianças é, então, o caminho por meio do qual elas aprendem e se desenvolvem, reproduzindo as máximas qualidades humanas.

“Fazer o que gosta” (fragmento do excerto 13) mostra que quanto maior a participação e o envolvimento das crianças nas propostas feitas na escola, maior será a possibilidade de formá-las como pessoas curiosas, interessadas, ávidas por aprender, com autoestima elevada que garanta atitudes positivas com relação a si mesmas, e capazes de desenvolver o autocontrole de sua conduta.

Em relação à necessidade das crianças viverem na escola experiências que possibilitem a elas decidirem ativamente e assim poderem movimentar funções tipicamente humanas, destacamos no trecho descrito abaixo sobre a essencialidade do papel do professor em planejar tais situações.

Pesquisador: [...] *o que você quer dizer quando se refere ao papel do professor de promover propostas “em outro nível” no tempo livre?*

C1- *Quando digo que a Professora faz propostas em outro nível no tempo livre, quero dizer que, quando um aluno briga, por exemplo, ela não toma para si a responsabilidade de punir ou não, de tirar o brinquedo ou não, quem decide isso são as crianças, acho que isso eleva tanto a responsabilidade deles! Não é mais o adulto decidindo, eles mesmos dizem, “nós vamos conversar sobre isso”. Acho que aí está a grande sacada da professora, não só permitir que as crianças escolham objetos, atividades ou propostas, mas junto com elas como a turma irá caminhar. Então, ela divide com as crianças o que normalmente os outros professores fazem sozinhos – ela tinha um aluno que olhava para ela e dizia “professora vamos fazer a roda da conversa?”, porque nessa turma tudo eles decidiam em grupo. Quando alguma criança não se sentia bem com alguma situação, ela mesma convocava todos para fazerem a roda da conversa. (Excerto 15, 03/11/2016)*

O trecho acima permite refletir sobre como são e se são planejadas, na rotina da escola, propostas que permitem às crianças decidirem sobre as coisas que, nesse espaço, ocorrem, seja nos momentos de conflito, no que será realizado no dia ou em outras situações.

Por conseguinte, o tempo livre poderá possibilitar a formação de capacidades como a autonomia e liberdade de decidir em grupo, as quais, a princípio, surgem como formas de comportamento coletivo da criança, em situação de cooperação com outras pessoas, e, posteriormente, se tornam interiores, ou seja, da própria criança.

Grass (2014, p. 154) ressalta o papel do professor no planejamento de momentos que

demandam tomadas de decisões ao sinalizar que:

[...] é essencial refletir sobre como são organizadas as atividades para a formação da autonomia na escola e sobre quais condições educativas, presentes no cotidiano escolar, é possível conduzir o educando a dominar o seu próprio comportamento, a ser autônomo. A tomada de decisões é um dos aspectos componentes da autonomia [...] assim como a superação de obstáculos e dificuldades o é para a tomada de decisões e para alcançar os propósitos estabelecidos.

Para refletirmos sobre essas condições educativas em que o propósito principal é o de formar crianças autônomas e que possibilitem tomada de decisões coletivas, Sampaio (1989, p.84) oferece elementos para pensarmos na necessidade de organizar o tempo livre delas para que de fato tenham liberdade em suas escolhas: “Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa. Dai às crianças a liberdade de escolher o seu trabalho, de decidir o momento e o ritmo desse trabalho e tudo mudará”.

As capacidades de tomar decisões e realizar escolhas são fruto de experiências vividas mediante a superação de relações autoritárias baseadas na separação entre aquele que pensa (professor) e aquele que age (criança). Dessa forma, a busca por um trabalho colaborativo entre ambos poderá contribuir significativamente para o domínio do comportamento pela criança e assim para o desenvolvimento do autocontrole da sua conduta.

Para Grass (2014, p. 24), “a capacidade de tomar decisões e de escolher é o aspecto que caracteriza o domínio do próprio comportamento: a decisão como escolha está no centro de ações voluntárias”.

Quando o tempo é livre e permite a autonomia das crianças, contribuirá para o domínio da conduta por parte delas, já que se sentem envolvidas nas propostas e também pertencentes ao grupo. Assim, o desenvolvimento pleno de suas capacidades humanas é promovido por meio de sua participação ativa no planejamento, desenvolvimento e na avaliação do tempo livre.

Para Freinet (1979, p. 62), a criança envolvida na atividade é capaz de controlar sua conduta, assim, “o problema da disciplina parece-nos colocar-se do seguinte modo: a criança que participa de uma atividade que a apaixona disciplina-se a si mesma”.

Freire (1996) ressalta o valor de possibilitarmos a participação efetiva das crianças na rotina escolar, como um direito delas, pois necessitam crescer no exercício de serem livres para pensar, indagar, experimentar, planejar, não se limitando à execução de planejamentos prontos e inflexíveis, impostos pelo professor. Precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir decidindo.

O tempo livre, nessa perspectiva, contribuirá para que as crianças se tornem capazes de regular ou dominar sua conduta para além das imposições do ambiente. Isso acontece quando podem ser sujeitos ativos, que participam efetivamente das decisões, o que não desvaloriza o papel do professor como um parceiro mais experiente que cria possibilidades para decidir com as crianças o caminhar do trabalho educativo, dando visibilidade aos interesses e necessidades do grupo.

Podemos notar na assertiva de C1: *“quando alguma criança não se sentia bem com alguma situação, ela mesma convocava todos para fazerem a roda da conversa”*, a oportunidade do professor de, nesse tempo livre, olhar para as especificidades de cada criança, se contrapõe ao olhar disseminado pela nossa sociedade – que se encontra muitas vezes reproduzido pela escola – que considera as crianças como “massa”, dentro de uma rotina fabril desumanizadora.

Assim, ressaltamos que o papel ativo do professor e das crianças, na organização do tempo livre, permite o exercício de tomada de decisões coletivas, oportunizando a elas, desde muito pequenas a apropriação progressiva da capacidade de decidir.

No trecho a seguir salientamos outro elemento essencial ao pensarmos na contribuição dos momentos de tempo livre para a formação do autocontrole da conduta: a necessidade de organização de momentos livres que possibilitem às crianças da mesma ou de diferentes idades interagirem entre si ou também escolherem ficar sozinhas, levando em consideração seus interesses individuais.

Pesquisador: *E o tempo livre para a formação do autocontrole da conduta, como você pensa nele em sua prática?*

P1: *O tempo livre é uma escolha da criança, então ela escolherá o que fazer [...]. Na prática, percebo que, ao se cansar de um canto, a criança quer trocá-lo rapidamente, porém, ela tem que esperar alguém para realizar essa troca, e isso exige que ela faça negociações com as outras crianças. Ao promover diversas vezes, noto que as crianças estão trocando menos, ficando mais envolvidas naquele canto [...] Outro ponto interessante é que eu deixo cantos para que as crianças possam também ficar sozinhas quando desejam, afinal, se até nós temos esse desejo de vez em quando, por que não possibilitar isso às crianças? (Excerto 16, 03/11/2016)*

Nesse trecho, P1 destaca a necessidade de o professor planejar com as crianças tempo livre em espaços com propostas variadas para que possam escolher as experiências que viverão em grupo ou individualmente. As atividades coletivas sugerem que as crianças possam negociar, vivenciar trocas, esperar outra criança sair de determinado espaço para

ocupá-lo, emprestar objetos, dentre outras situações que favorecem a vivência de relações humanizadoras, que poderão mobilizar capacidades humanas como o autocontrole da conduta.

Mello (2011, p. 12) salienta o valor dos espaços e tempos criados na instituição escolar, sobretudo organizados pelas crianças para o desenvolvimento do autocontrole da conduta

[...] à medida que as crianças vão desenvolvendo a identidade, elas gostam de criar seus cantinhos. Também, para que esta atividade aconteça, é fundamental um tempo livre para que as crianças possam estabelecer relações de intimidade com os espaços, é importante ter um canto delas na sala. O espaço pode ser um grande estímulo para seu autocontrole da conduta.

Dessa forma, quando os espaços são intencionalmente organizados para que ocorra o tempo livre, podem também contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças, sobretudo o que se refere ao respeito à individualidade delas, pois, se suas escolhas são livres, podem atender às suas necessidades.

Em nossa experiência dentro da escola, observamos, com pesar, que o respeito às necessidades individuais das crianças tem perdido espaço para uma rotina acelerada, tal qual a da sociedade em que vivemos, que privilegia a padronização da coletividade com vistas à produção, ao atendimento das necessidades materiais, tendo como referência a lógica do capital e não o ser humano e suas especificidades.

Outro aspecto essencial para se pensar o tempo livre, nessa sociedade desumanizadora, se refere à desvalorização do trabalho em grupo, que promove a competitividade. Se observarmos que as crianças, desde muito pequenas, ficam muito tempo em espaços enfileirados como berços, bebês conforto e, mais tarde, em carteiras, perceberemos a intenção da escola de limitar a ação delas para que sejam controladas para se tornarem cada vez mais individualistas.

Foucault (1987, p. 165) confirma essas ideias com o que ele denomina de

[...] princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias.

Diante do que foi dito, o tempo livre poderá contribuir para favorecer diferentes interações entre as crianças e o professor e, também, para permitir a atividade solitária. A escola, ao organizar a rotina objetivando o trabalho em grupo e individual, poderá oferecer condições para que as crianças possam controlar a sua conduta, atendendo as suas

necessidades individuais, respeitando-a como um sujeito singular.

Dessa forma, ao organizarmos os espaços e oferecermos opções acessíveis à criança, ela formará gradativamente sua identidade e sua autoestima, aprendendo a conviver com seus colegas, com o professor e com os demais adultos da escola de forma cada vez mais participativa e menos controlada. Em outras palavras, a criança vai formando sua personalidade com autonomia para pensar, buscar, aprender, distinguir o que quer, possibilitando a formação do controle da sua conduta. (MELLO, 2012).

Na análise seguinte, que tem como ponto de partida a observação de uma proposta de tempo livre, na qual crianças de diferentes idades interagem a partir de suas escolhas, discutimos a relevância de planejar ações regulares que oportunizem essas interações e suas contribuições para o autocontrole da conduta.

Episódio 4 - P1

Na entrada da sala há um tecido colado no chão com o objetivo, almejado pelas Professoras, de que as crianças desfilem sobre ele.

As crianças maiores entraram e a professora sugeriu que convidassem uma criança pequena para brincarem juntas. Cada criança pôde escolher o seu espaço preferido. Noto crianças de diferentes idades (3 e 5 anos) brincando juntas, sobretudo, o canto da maquiagem, onde as crianças maiores maquiam as menores. Outra cena bastante interessante é a de uma menina, considerada pelos adultos como bastante agitada, que pega na mão de uma criança menor e a ensina a desfilar sobre a passarela organizada pelas professoras. Há uma cena de desfile provocada pelas professoras e estagiárias que motivam as meninas, já maquiadas umas pelas outras, a passarem sobre a passarela. Os adultos aplaudem, gritam ao verem-nas desfilando. Passados 15 minutos do tempo livre, observo todas as crianças envolvidas pelas diferentes propostas e já consigo observar uma cena de jogo de papéis entre crianças menores e maiores que ocorre num espaço composto por uma mesa, teclado de computador e dois telefones, onde há o médico, que rabisca um papel o tempo todo e atende os telefones, e uma criança que diz ser a diretora do médico. Logo também noto uma maior interação entre os maiores e os menores, estes imitando aqueles nas brincadeiras em torno dos carrinhos e bonequinhos. Depois de 45 minutos, a outra professora convidada a participar do tempo livre chama a atenção das crianças para avisar que já estava acabando e que era hora de guardar os materiais para trocarem de espaço, o que resultou em reclamações por parte das crianças. No final, as professoras fazem a roda e pedem para as crianças sugerirem outras propostas para o tempo livre. Uma das crianças sugere um canto só de bonecas, a professora P1 acata a ideia e encerra a roda. A maioria das crianças, participantes do tempo livre, colabora nessa finalização [...] (Excerto 17, 07/12/2016)

Campos e Rosemberg (2009, p. 22) oferecem elementos para analisarmos os dados descritos no excerto acima quando destacam a interação entre crianças de diferentes idades como direito a ser garantido nas escolas de Educação Infantil:

Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências. Crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas.

Nesse contexto de diferentes aprendizagens humanas, é fundamental que pensemos no tempo livre também como momento para promover interações entre crianças de diferentes idades.

Marx e Engels (1987, p. 49) explicam que “somente na comunidade com os outros é que cada indivíduo encontra os mecanismos para desenvolver suas faculdades em todos os seus aspectos; é apenas na coletividade que a liberdade se torna possível”. Desse modo, os autores validam a ideia da relevância de se proporcionar momentos em que crianças da mesma e de diferentes idades se encontrem.

Para Mukhina (1996, p. 192):

Quando existe a educação pré-escolar pública, na qual a criança mantém um contato permanente e variado com outras crianças, surge a sociedade infantil; dentro dela a criança aprende a se comportar em coletividade e a se relacionar com os demais que não são educadores, mas iguais a ela [...]

A cena do excerto 17 em que a menina mais velha pega na mão de uma criança menor e a ensina a desfilar sobre a passarela nos provoca a refletir a possibilidade do tempo livre promover interações entre crianças de diferentes idades, colaborando para que as maiores aprendam a cuidar das menores, controlando sua conduta, e as mais novas sintam-se motivadas às novas conquistas – incidindo – naquilo que a Teoria Histórico-Cultural denomina de – Zona de Desenvolvimento Proximal.

Com relação a esse conceito, Vygotski (1995) argumenta que a aprendizagem ocorre somente quando o que está sendo ensinado incide na zona de desenvolvimento próximo do sujeito que aprende, ou seja, o que ele faz inicialmente com a ajuda do parceiro mais experiente, posteriormente conseguirá realizar sozinho.

Nesse sentido, o tempo livre com crianças de diferentes idades poderá permitir interações colaborativas entre crianças mais novas e mais experientes, como observado e descrito no excerto 16: *“logo também noto uma maior interação entre os maiores e menores, estes imitando aqueles nas brincadeiras em torno dos carrinhos e bonequinhos”*.

Essa discussão destaca a relevância de se planejar o tempo livre com crianças de diferentes idades para que possam, por meio das interações, viver experiências humanizadoras

que superem a competitividade e o individualismo. A esse respeito, Adorno (1999, p. 2) considera:

[...] a competição entre indivíduos e entre grupos, conscientemente promovida por muitos professores e em muitas escolas, é considerada no mundo inteiro e em sistemas políticos bem diversos como um princípio pedagógico particularmente saudável. Sou inclinado a afirmar [...] que a competição desenfreada representa em si um elemento para a barbárie.

Dessa forma há necessidade de que a escola organize a rotina para transformar esse espaço em um ambiente – um lugar onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum, para que as crianças possam viver, com intensidade, de modo peculiar, diferente do adulto a experiência da vida coletiva com as outras crianças, com os adultos de seu entorno.

Outra importante questão descrita no excerto 17 é sobre o tempo livre possibilitar o jogo de papéis, atividade denominada principal para a criança entre três e seis anos, por ser a que mais possibilita avanços significativos no desenvolvimento do seu psiquismo, conforme declara Vigotski (2008, p.35)

[...] Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

É importante ressaltar que na idade pré-escolar descortina-se, para a criança, o mundo das relações sociais. Assim, manifesta-se a necessidade de agir como o adulto; todavia, concretamente isso é impossível, então ela satisfaz essa necessidade na brincadeira, criando uma situação imaginária, interpretando papéis sociais, desempenhando as ações que os caracterizam e utilizando objetos substitutos.

Elkonin (2009, p.34) ressalta que “o eixo norteador do jogo evoluído são as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não se restringe à relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança”.

Conforme já discurremos na seção 3, na brincadeira, a criança assimila a atividade humana e as formas de relacionamento entre as pessoas, na tentativa de compreender como acontecem as relações entre elas, exercitando, dessa forma, algumas funções mais sofisticadas do que aquelas que já vêm sendo formadas, como a imaginação e o autocontrole da conduta. Esse processo também possibilita que se aproprie dos motivos e objetivos da atividade

humana.

Nos papéis sociais a criança percebe traços específicos das condutas, individualiza-os no papel e, quando os generaliza, assimila uma forma de ser: médico, professor, ladrão, policial outros papéis disponíveis na rede de relações sociais. (MARCOLINO, 2013).

Em consonância com o que foi dito, Elkonin (2009) ressalta que quando a criança assume papéis, atuando conforme normas de conduta e sistemas de relacionamento social, sendo ao mesmo tempo ela e outro se comparam a um modelo, ela vai assimilando as regras de relacionamento social e organizando sua própria conduta. Sendo assim,

[...] para o desenvolvimento do autocontrole da conduta, nada é mais importante que o jogo. A criança assume o papel de um adulto, reproduz suas atividades e relações e, dessa forma assimila as regras e os motivos que determinam a conduta do adulto no âmbito social e de trabalho. (MUKHINA, 1996, p. 195)

Além de se oportunizar às crianças exercerem o direito a brincadeira (CAMPOS; ROSEMBERG 2009), o jogo de papéis também contribui para a superação da ideia de que é preciso encher a criança com discursos repetitivos, a fim de que ela assimile regras sociais, visto que, é no jogo que a criança aprende pela primeira vez a relação entre os adultos, seus direitos e deveres (MUKHINA, 1996).

Dessa forma, as crianças encontram no jogo possibilidades de compreenderem as relações entre os adultos e também de vivenciarem as normas de conduta que nelas estão implícitas.

Para Bondioli (2004, p. 42),

é necessário jogar o jogo para aprendê-lo, colocar-se em jogo, praticá-lo. É através da participação no jogo social que a criança aprende suas regras, as invariáveis e as variáveis, os aspectos importantes e aqueles irrelevantes.

O tempo livre como possibilidade para as crianças vivenciarem o jogo de papéis é fundamental, uma vez que ele tem papel relevante na formação do autocontrole da conduta. Porém, necessitamos refletir sobre a seguinte questão: Qual é o nosso papel nessas brincadeiras, além de observar e participar delas, para provocar avanços no psiquismo das crianças?

Diante do exposto até aqui, podemos refletir sobre a questão do papel do professor no sentido de sofisticar as brincadeiras das crianças. É necessário, inicialmente, ampliar o conhecimento das crianças das relações sociais e da atividade humana, a partir de uma

diversidade de vivências que o professor, conscientemente, poderá promover na escola, sofisticando o argumento dos jogos: passeios a diferentes locais, entrevistas com profissionais, vídeos, histórias, dentre outras. Assim, quanto mais experiência prática ou conhecimento da realidade a criança tiver, mais amplas serão suas brincadeiras (COUTO, 2013).

Além da promoção dessas vivências, é imprescindível que o professor esteja atento aos objetos (com o que se brinca), ao cenário (onde se brinca), às ações e relações interpretadas na brincadeira (como se brinca). Elkonin (1987) ressalta que os brinquedos devem ser os necessários e os mais simples e ainda que, nos níveis iniciais do desenvolvimento do jogo, são necessários mais brinquedos temáticos (bonecas, carrinhos, pratinhos, etc.), pois eles auxiliam a criança na adoção do papel. No entanto, esses brinquedos devem ser gradualmente retirados pelo professor para que a adoção de papéis não fique restrita aos objetos, mas se estabeleça a partir das regras internas do papel (MARCOLINO, 2013).

Assim, trata-se da necessidade de criar condições para que a atividade principal das crianças possa se desenvolver com adequação, com organização, por meio do uso dos espaços e com a gestão adequada do tempo, que são condições fundamentais para isso. Assim, destacamos a necessidade de um tempo gerido pelas crianças de forma autônoma, com vistas a oportunizar o jogo de papéis.

Mello (2012, p. 9) reitera o valor desse tempo na rotina das escolas para a realização do faz de conta, por contribuir diretamente para o desenvolvimento do autocontrole da conduta infantil ao declarar que é no tempo livre,

[...]que a criança desenvolve esse faz-de-conta assumindo o lugar de adulto (heróis, profissionais, personagens de histórias) e “fazendo” coisas que de outra forma ela não poderia fazer: toma atitudes que são próprias de pessoas de mais idade, submete sua própria conduta a determinadas regras, vai aprendendo a diferenciar “eu quero” e “eu devo”. Esta é uma importante contribuição do faz-de-conta para o desenvolvimento da personalidade da criança: ao se aproximar, através da brincadeira, das atividades e da vida dos adultos, a criança compreende cada vez mais as funções sociais dos adultos e estas se convertem em modelos para sua própria conduta no jogo de papéis [...]

É válido ressaltar que outras atividades criativas e de expressão, tais como: o conhecimento de fenômenos da natureza, situações envolvendo a sociedade deste tempo e lugar e de outros tempos e lugares, a apreciação estética, assim como a convivência com a cultura escrita que forma nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos, não devem ser excluídas da rotina das crianças, pois elas poderão enriquecer também os jogos, criando

condições para que conheçam mais sobre o mundo (MARCOLINO, 2013).

A cena descrita no excerto 17, na qual os adultos elogiam as meninas quando passam sobre a passarela aplaudindo-as, permite refletir sobre essa proposta que à primeira vista parece simples, no entanto, se constitui em uma motivação de grande complexidade, pois, segundo Mukhina (1996), uma das principais motivações da conduta da criança é o desejo de receber carinho e elogio sinceros do adulto – fundamentais na constituição de sua autoestima.

No outro trecho do mesmo excerto *“depois de 45 minutos, a outra professora convidada a participar do tempo livre chama a atenção das crianças para avisar que já estava acabando e que era hora de guardar os materiais para trocarem de espaço, o que resultou em reclamações por parte das crianças.”* percebemos que o tempo cronológico parece ser um fator negativo na realização das propostas, pois a escola tem uma rotina sob forma de rodízio de espaços. No momento em que as crianças estão envolvidas e, portanto, em atividade, é hora de finalizar a brincadeira e sair, pois aquele espaço será ocupado por outra turma.

No entanto, cabe salientar que há flexibilidade nesses horários com a possibilidade de um professor combinar com outro a troca de espaços, permitindo que sua turma possa desfrutar por mais tempo os momentos livres. Entretanto, nos momentos observados, não houve esse cuidado, tendo como resultado reclamações das crianças, as quais não foram ouvidas.

A descrição final do excerto 17 – *“no final, as professoras fazem a roda e pedem para as crianças sugerirem outras propostas para esse tempo livre. Uma das crianças sugere um canto só de bonecas, a professora P1 acata a ideia e encerra a roda”* reforça a nossa defesa de que o tempo é de fato livre quando as crianças efetivamente participam dos momentos de seu planejamento, seu desenvolvimento e fazem a sua avaliação para replanejarem a próxima proposta.

Dessa maneira, tendo voz e vez nos momentos da rotina escolar, como aconteceu no episódio observado, a criança será ativa nas relações constituídas na escola, o que poderá contribuir para o seu máximo desenvolvimento.

Podemos destacar que reunir crianças de diferentes idades no tempo livre, na busca por promover interações colaborativas entre elas, é uma proposta que contempla não só o direito delas, mas que poderá resultar em aprendizagens potencialmente humanizadoras.

Dando continuidade à análise dos dados observados, apresentamos uma situação organizada pela professora e nomeada por ela de “tempo livre”. Ela apresenta elementos que provocam a refletir sobre como o tempo é gerido e se ele é constituído por momentos de

humanização ou de desumanização. Também propusemos algumas reflexões e ações que poderiam contribuir para o desenvolvimento humano das crianças durante a situação proposta pelo professor.

Episódio 5 - P2

Enquanto a professora solitariamente monta os cantos, as crianças a esperam, umas em pé, outras cutucando os colegas e algumas sentadas, conforme a ordem da professora. Ao verem os novos brinquedos ficarem acessíveis nos cantos, comemoram, se abraçam, pulam extremamente eufóricas! A professora, incomodada com o barulho, volta-se às crianças e diz em tom de ameaça: “se não ficarem quietas, não vou montar os cantos.” Terminada a organização, ela diz que devem levantar devagarzinho e depois de mais ou menos oito minutos avisa que podem escolher. Escolhidos os cantos em que vão brincar, as crianças interrogam a professora se podem abrir os jogos e ela diz que é para abrir somente quando ela mandar.

Uma criança chora por ter entrado em conflito com outra na disputa pelo mesmo canto e vai até a professora que ordena a ela que escolha outro canto, sem abrir espaço ao diálogo. Passado algum tempo, algumas crianças querem mudar de canto, mas a professora não deixa, afirmando enfaticamente: “não pode mudar, escolheu, escolheu!”. (Excerto 18, 08/11/2016)

No episódio acima, percebemos momentos que as crianças assumem o papel de coadjuvantes, uma vez que sua participação na organização do tempo é nula, ficando reduzida aos momentos de espera sob o controle da docente que, em tom de ameaça, tenta conter a alegria e controlar as ações das crianças.

O trecho “*a professora, incomodada com o barulho, volta-se às crianças e diz em tom de ameaça: se não ficarem quietas, não vou montar os cantos*” revela uma situação que não contribui para que as crianças aprendam a se autocontrolar, pois coações e ameaças formam pessoas dependentes, submissas, intolerantes.

Zaporózhets (1987) sugere a mudança dessa forma autoritária de lidar com as crianças por meio da organização de propostas em grupo que visem alcançar um objetivo compartilhado por todos, requerendo, dessa forma, a colaboração e a ajuda das crianças. Isso contribui para a formação de motivos sociais de comportamento nas crianças, propiciando o seu envolvimento efetivo, cientes do que e para que estão fazendo.

Nesse sentido, uma das formas de caracterizar esse tempo realmente como livre seria oportunizar a participação das crianças e uma das ações da professora seria o convite dela às crianças para que coletivamente planejassem esse momento e ajudassem na organização dos espaços.

O trecho final do excerto 18 “*passado algum tempo, algumas crianças querem mudar de canto, mas a professora não deixa, afirmando enfaticamente: não pode mudar, escolheu,*

escolheu!” provoca a reflexão sobre esse tempo e a negação da liberdade às crianças para o seu próprio fazer, eliminando a possibilidade de exercerem sua autonomia ao realizarem novas escolhas de acordo com seus desejos.

Sobre esse problema, Marx e Engels (1965 apud VYGOTSKI, 1995) apresentam a livre escolha como um processo histórico da humanidade, aprendido culturalmente. Para os autores, a liberdade passou a existir no momento em que o homem dominou a natureza, conhecendo seu funcionamento e suas leis e, a partir daí, pôde usá-la para atender suas necessidades. Escolher livremente significa tomar decisões, agir sobre o meio a partir do conhecimento sobre determinado assunto. Os autores destacam o domínio da natureza como passo importante para sermos livres e, assim, realizarmos nossas escolhas:

[...] a liberdade consiste fundamentalmente em conhecer as necessidades da natureza, em saber dominar nossa própria natureza como a exterior, pois ela é um produto do desenvolvimento histórico. Os primeiros homens surgidos no mundo animal não têm essencialmente uma liberdade diferente dos próprios animais, pois cada passo dado pelo caminho da cultura era um passo para a liberdade [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 300)

O trecho acima move a pensar que a capacidade tipicamente humana de escolher livremente, não é inata, mas é produto das condições objetivas historicamente vividas pelo homem, ou seja, é fruto do seu desenvolvimento cultural. Desse modo, por meio da exploração da natureza a fim de atender suas necessidades de sobrevivência, o homem foi construindo sua liberdade e humanizando-se no decorrer desse processo.

Nesse contexto, é substancial a criação de condições adequadas para que as crianças possam, de fato, conquistar a sua autonomia, desfrutando de um tempo verdadeiramente livre que as humanize. Mello (2011, p. 3) ressalta:

É fundamental deixar todos os dias um tempo livre no horário para a criança quando ela escolhe o que fazer, pois, desta forma ela estará planejando o que fazer no tempo que tem, organizando o material com que realizar a atividade, combinando o que fazer com os colegas da brincadeira ou da atividade... É importante lembrar que após o tempo livre, a turma se reúne para contar um para os outros, o que fez nesse tempo e avaliar a forma como usou o tempo.

O relato sobre a criança *que “chora por ter entrado em conflito com outra na disputa pelo mesmo canto, e vai até a professora que ordena a ela que escolha outro canto, sem abrir espaço ao diálogo”*, instiga a pensar sobre como essa situação poderia contribuir para a humanização das crianças se houvesse a mediação do adulto, possibilitado que as crianças envolvidas na disputa e o grupo, coletivamente, buscassem formas de resolvê-la, uma vez que

é fundamental superarmos formas superficiais e imediatistas de resolver as diferentes situações que emergem do dia a dia das crianças, porque essas formas de resolver conflitos em nada colaboram para elas desenvolverem o autocontrole de sua conduta.

Nesse contexto, é preciso dar voz e vez às crianças, para que as situações reais do cotidiano escolar sejam organizadas e resolvidas coletivamente, pois sabemos que “[...] o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida [...]” (LEONTIEV, 2014, p.62).

Nessa perspectiva, compreendemos o papel do professor como referência na resolução de conflitos, com vistas a formar e exercitar nas crianças capacidades humanas como decidir, argumentar, discutir.

Sobre isso, vale ressaltar que as crianças assimilam as regras de conduta tomando o adulto como exemplo, já que na tentativa de compreender como acontecem as relações entre os adultos, tendem a imitá-los, para aprender com eles a avaliar a conduta das pessoas, os acontecimentos e as coisas. E isso acontece não apenas com os adultos mais próximos, porque a criança conhece a vida dos adultos por muitas vias: observando o seu trabalho, escutando notícias, assistindo filmes e programas de TV etc. (MUKHINA, 1996).

Com relação ao autocontrole da conduta, Campos e Rosemberg (2009, p. 29) consideram que “é direito das crianças desenvolvê-lo e aprender a lidar com limites para seus impulsos e desejos e é também nosso dever explicar às crianças os motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos na creche”.

Desse modo, podemos alertar para o fato de que quando negamos à criança a possibilidade de aprender a lidar com seus impulsos e desejos nas situações vividas na escola, estamos violando um dos seus direitos, já que a capacidade de lidar com eles é socialmente aprendida, fazendo parte, portanto, do processo educativo.

De acordo com o que foi dito, Mukhina (1996) explica que, no início, é o adulto quem ensina a criança uma conduta consoante com as regras; depois, é a própria criança quem começa a avaliar sua atitude de acordo com as regras.

Nesse contexto, é fundamental salientar que as regras sociais são aprendidas no processo de sua violação e restabelecimento, nas situações que emergem durante a rotina escolar. Consideramos dessa forma, que situações surgidas no tempo livre das crianças poderão se tornar oportunidades para aprendizagens valiosas como o autocontrole da conduta. Para isso é necessário que o professor cultive em sua prática a observação sensível, estando atento às diferentes formas de manifestações das crianças.

Em síntese, a partir dos nossos estudos teóricos durante toda a pesquisa evidenciamos

as seguintes implicações pedagógicas:

– a importância do tempo livre na Educação Infantil se tornar tempo em que as crianças poderão desenvolver e exercitar qualidades tipicamente humanas como aprender a agir autonomamente, tomar decisões, planejar, discutir questões relativas ao grupo, argumentar. Nesse sentido, o tempo livre se constituirá de momentos na rotina da escola de grande contributo para o desenvolvimento da humanização das crianças.

– a segunda implicação pedagógica da proposição do tempo livre para a humanização das crianças é a possibilidade de nele se promover o acesso delas e sua necessária relação com a cultura mais elaborada, em suas formas finais/ideais, para que elas se apropriem do conjunto das qualidades humanas.

– a terceira implicação que deriva dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural relacionadas a apropriação de capacidades humanas, em especial o autocontrole da conduta é que quanto mais as crianças viverem a liberdade de pensar em diferentes soluções para as situações emergentes no tempo livre, mais elas terão condições de se apropriar das regras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optarmos por estudar e pesquisar sobre o tempo livre na Educação infantil deparamo-nos com um grande desafio: como pensar esse tempo na rotina da instituição escolar, já que ela faz parte de uma sociedade capitalista que tem como ideologia dominante a desumanização de pessoas e a preparação de sujeitos produtivos visando a obtenção de uma maior quantidade de produção em menor tempo possível?

Partindo dessa premissa fomos investigar por meio da pesquisa bibliográfica em diferentes fontes o que havia de estudos relativos ao tema “tempo livre na Educação Infantil”. Nessa busca, foram encontrados poucos materiais que discutem esse assunto, o que nos provocou a buscar na Teoria Histórico-Cultural elementos que nos ampliasse o olhar sobre quais vivências seriam necessárias para que o tempo livre pudesse ser configurado como meio para a humanização das crianças na Educação Infantil.

Além da Teoria Histórico-Cultural, dialogamos com outras áreas que ampliaram ainda mais nosso olhar sobre a questão do tempo em nossa sociedade, como a sociologia com Elias (1984), Adorno (1999), Masi (2000) e Padilha (2000); a história a partir de Huberman (1986), Lafargue (1999) e Harari (2015) e, finalmente, a geografia humana em Santos (1983) e Salvi (1994).

Esses estudos permitiram aprofundar o nosso olhar para realizarmos a segunda parte do trabalho: a pesquisa de campo. Fomos a duas escolas municipais de Educação Infantil a fim de inicialmente entrevistarmos duas coordenadoras pedagógicas e duas professoras de turmas do Infantil II, que atuam com crianças de 4 e 5 anos de idade e que afirmavam oportunizar às crianças o tempo livre.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas para compreender quais os entendimentos que essas educadoras tinham acerca da temática pesquisada. Após as entrevistas, fomos à parte da pesquisa que mais nos encantou: o contato com a realidade e a aproximação com o nosso objeto de pesquisa: a observação das crianças no tempo livre.

Todo esse processo descrito foi orientado na busca de responder ao problema da pesquisa de como efetivamente pensar o tempo livre das crianças na Educação Infantil, tendo em vista seu pleno desenvolvimento, com vistas a caracterizar os elementos que compõem esses momentos na rotina da escola de Educação Infantil, e suas contribuições para o desenvolvimento de capacidades humanas, em especial, ao autocontrole da conduta.

Nessa perspectiva iniciamos as análises das entrevistas, nos esforçando para desconfiar daquilo que está na aparência, exercitando um olhar mais crítico para tentar

enxergar o que está na essência – exercício bastante complexo, já que fomos educados para ver o que está apenas na aparência, absorvidos pelo olhar norteado pelo senso comum. Para isso, como já dissemos acima, os estudos teóricos e a pesquisa bibliográfica foram basilares.

Nesse sentido, pudemos notar, por meio das entrevistas com os profissionais, a falta de apropriação teórica sobre o desenvolvimento cultural das crianças.

Observamos que, sem a intenção de culpabilizar ninguém, até mesmo a coordenadora, que poderia contribuir efetivamente para a apropriação teórica das professoras, possui dificuldades nesse sentido, pois ele tampouco conhece de forma aprofundada a teoria.

As professoras, durante as entrevistas, apesar de todo o esforço em defender seu ponto de vista, ainda estão dirigidas por um consenso simplista sobre a contribuição da escola na formação das crianças na Educação Infantil, e por teorias sobre as quais não têm clareza de seus fundamentos – assim, suas práticas são guiadas de forma espontânea, sem que tenham real consciência disso.

Nas observações e entrevistas concluímos que as instituições pesquisadas, em diferentes momentos da sua rotina, não consideram o tempo subjetivo das crianças, ou seja, seus interesses, suas necessidades em razão de uma rotina fabril, no qual “fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 19).

No entanto, pretendíamos com essa pesquisa, conforme anunciado acima, não apenas criticar o uso do tempo a serviço do capitalismo, refletido nas escolas, mas apontar elementos que caracterizam o tempo livre na Educação Infantil e, assim, contribuir para uma nova reflexão e atuação sobre o desenvolvimento das crianças.

Em relação a isso, vale ressaltar que partimos da seguinte hipótese: quando o tempo é de fato gerido de forma autônoma pela criança, quando podem participar ativamente, essas oportunidades possibilitam a ela vivências que promovam o seu desenvolvimento humano.

O tempo livre é uma das formas de transgredir a lógica fabril na rotina da instituição, pois possibilita às crianças exercerem o papel de sujeitos ativos, que escolhem, decidem, planejam, uma vez que comumente observamos esse tempo fabril no modo como as crianças são apressadas para atender, por exemplo, aos horários da instituição (BARBOSA, 2013).

A seção 1 “Introdução” trouxe elementos introdutórios para que o leitor pudesse compreender o porquê da escolha do tema da pesquisa, meus avanços e conquistas teóricas enquanto pesquisador, refletidas diretamente na prática exercida e como meio de familiarização com o que seria proposto neste trabalho.

A seção 2 “Aspectos metodológicos: os percursos e os contextos da pesquisa” apresentou os aspectos metodológicos da pesquisa, trazendo o levantamento bibliográfico

feito por meio de buscas em fontes de informações; e também os encaminhamentos da pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações em duas escolas municipais de Educação Infantil do município de Marília (SP). O resultado da pesquisa bibliográfica apontou e justificou a relevância da pesquisa ora apresentada, pois demonstrou que o estudo sobre o tempo livre na Educação Infantil é um tema ainda pouco estudado, sobretudo com fundamentos na Teoria Histórico-Cultural.

Também resgatamos, de forma breve, como o tempo livre foi se constituindo ao longo da História para que fosse possível entendê-lo hoje em nossa sociedade e qual sua relação com a educação. Para finalizar esta seção procuramos aprofundar conceitos essenciais como o autocontrole da conduta e a definição de “vivência”, elementos intrinsecamente ligados ao problema desta pesquisa, por entendermos a necessidade de compreendê-los a fim de subsidiar as discussões presentes na seção seguinte.

A seção 3, “Questões sobre o tempo livre na Educação Infantil: apresentação e discussão dos dados”, foi dividida em três pontos elementares à discussão: a abordagem de quais aspectos observados são substanciais para a humanização; os aspectos que impedem esse processo pleno de humanização; e as implicações pedagógicas que derivam a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Em relação ao elemento inicial discutido: “Concepção de tempo livre: o ponto de vista do professor e do coordenador pedagógico”, pudemos inferir que uma das coordenadoras tinha a clareza de que o tempo livre poderia contribuir para a aprendizagem de capacidades tais como – argumentar, decidir, escolher, controlar-se – refutando, dessa forma, a visão naturalizante do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, podemos afirmar que, para ela, o tempo livre na escola humaniza, pois ele implica na organização dos espaços para a liberdade de escolhas e participação ativa das crianças.

Nessa ótica, o papel do professor no tempo livre é essencial, pois ele poderá possibilitar às crianças exercitarem ações de autonomia promotoras de aprendizagens humanizadoras como as de planejar, de realizar escolhas, de tomar decisões, de negociar, de discutir e de controlar a conduta, frutos de participação ativa em seu processo de aprendizagem.

Outra contribuição do tempo livre é a possibilidade de, durante sua prática, ser oportunizado ao professor maior liberdade para uma atenção mais individualizada, por estar livre para intervir quando necessário, de brincar quando convidado e de observar como as relações acontecem.

Também nestes momentos de liberdade, é imprescindível que as crianças tenham acesso às formas mais elaboradas da cultura, à oferta de materiais e possibilidades e à reflexão, com o professor responsável pela turma e com as demais crianças, sobre as escolhas feitas e o que delas decorre.

Conforme observamos na pesquisa, fica cada vez mais clara a necessidade de o professor da Educação Infantil cientificizar suas práticas, por meio de programas de formação inicial e continuada, a fim de repensar conceitos que nortearão suas escolhas metodológicas em sala e as consequências dessas escolhas na vida das crianças, podendo transformar sua ação docente numa ação de fato humanizadora.

Um grande agravante nesse sentido é que na rede pública de ensino do município investigado não há, garantido na rotina do professor, um horário de estudos coletivo, apenas ocorrem algumas reuniões pedagógicas ao longo do ano, o que impossibilita uma formação continuada.

Quanto ao “papel do professor na propositura do tempo livre”, evidenciamos a necessidade do professor ter clareza do seu papel desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento, até a avaliação do tempo livre promovido, para que também seja sujeito ativo nesse processo e possa, igualmente às crianças, se humanizar. Por conseguinte, essa clareza torna-se possível ao assumir o seu papel de intelectual, conhecendo e aprofundando-se na teoria que hoje mais responde às questões ligadas à Educação Infantil – seja por meio de estudos individuais, coletivos em grupos de estudos ou pesquisas abertas a todos e que acontecem em algumas universidades.

Esse aprofundamento teórico sobre a temática em questão, além de qualificar o planejamento do professor e suas observações, pode também possibilitar a ele o melhor desenvolvimento de diferentes vivências que caracterizam o tempo livre, e que têm como elemento-chave a participação ativa das crianças tais como:

- organizar situações pedagógicas em que as crianças tomem decisões coletivamente e tenham autonomia;
- planejar condições concretas para que aprendam a trabalhar colaborativamente (adultos e crianças, crianças e crianças);
- possibilitar que, no tempo livre, as crianças tenham contato com a cultura mais elaborada.
- promover encontros entre crianças da mesma idade e de idades diferentes, pois é no exercício compartilhado da vida coletiva que as crianças irão socializar-se, aprender a

conviver, discutir, argumentar, negociar, procurar soluções com seus pares e o apoio dos adultos (BARBOSA, 2013).

No terceiro item, “Tempo livre e a formação do autocontrole da conduta na criança”, notamos que esse tempo pode possibilitar à criança vivenciar o jogo de papéis – atividade principal entre crianças de 3 a 6 anos – e contribuir para que elas possam, por meio dessas brincadeiras, desenvolver plenamente capacidades humanas mais sofisticadas. Nas brincadeiras de jogo de papéis, as crianças buscam compreender como acontecem as relações entre os adultos e nesse sentido mobilizam capacidades como o autocontrole da conduta, pois, ao assumirem determinados papéis precisam exercitar condutas não naturais a si próprias, o que exige delas o autocontrole de suas ações.

No final dessa subseção apontamos algumas implicações pedagógicas derivadas da Teoria Histórico-Cultural, na tentativa de apontar aos professores elementos que caracterizam o tempo livre na escola de Educação Infantil atingindo, dessa forma, os objetivos propostos para a presente pesquisa. São elas:

- o tempo livre pode ocupar momentos na rotina da escola em que as crianças, coletivamente, possam desenvolver e exercitar qualidades tipicamente humanas como aprender a tomar decisões, planejar, discutir questões relativas ao grupo, argumentar etc.

- a possibilidade de se promover nesses momentos livres da rotina o acesso e a relação com a cultura em suas formas finais/ideais – mais elaboradas – para que as crianças se apropriem do conjunto das qualidades humanas.

- a terceira e última implicação pedagógica é a de que quanto mais as crianças viverem a liberdade de pensar em diferentes soluções para as situações emergentes no tempo livre, mais elas terão condições de se apropriar das regras e de capacidades humanas mobilizadas nesse processo, tais como o controle da própria conduta.

Nesse contexto, vemos a necessidade de a escola organizar intencionalmente o tempo livre para que as crianças possam experimentar vivências com intensidade e de modo peculiar, pois, diferente do adulto, a experiência da vida coletiva com as outras crianças e com os adultos de seu entorno contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente humanas, como a atenção voluntária, a memória, a linguagem, os valores e o autocontrole da conduta.

Pudemos observar também tempos livres em que as crianças puderam vivenciar situações que possibilitaram a elas ocuparem o lugar de sujeitos ativos que pensam, planejam juntos, socializam ideias, discutem soluções coletivamente para as diferentes situações que emergem durante este período.

É no tempo livre que as crianças podem realizar suas escolhas, negociar, expressar, garantindo na escola um momento da rotina que as permita ampliar seus conhecimentos, trabalhar em grupo e, principalmente, participar ativamente dos processos tipicamente humanos: planejar, desenvolver e avaliar.

Por outro lado, observamos que a falta de oferta do tempo livre relaciona-se à falta de conhecimento do professor sobre as melhores formas de como as crianças aprendem e se desenvolvem, ou seja, sobre como elas se humanizam.

Desse modo, a rotina da escola restringe a participação das crianças ao papel de meros espectadores, que ficam à mercê do controle do professor, contrapondo-se ao tempo ideal sugerido por Barbosa (2013, p.220):

O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade para constituir uma experiência de infância. As crianças aprendem, com o apoio de seus educadores, a decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos –, a alegrar-se com suas possibilidades, criar acontecimentos, é isso que cria, em toda a criança, experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida [...].

Neste sentido, é urgente romper com a rotina acelerada, desumanizadora, que regula a temporalidade das escolas, em nome da produtividade. O tempo livre, ao ser ofertado, vem ao encontro dessa superação, com vistas ao máximo desenvolvimento humano, pois possibilita atender às diferentes necessidades e interesses das crianças e promove ao professor liberdade para suas observações e intervenções quando necessário.

Diante do exposto, temos uma certeza: a de que nos desenvolvemos muito, porque aprendemos muito durante a pesquisa realizada. Essas aprendizagens poderão tornar-se provocações para que nós, professores, possamos refletir sobre como a rotina nas escolas de Educação Infantil está ou não contribuindo para o desenvolvimento das crianças em seu processo de humanização.

Ao pensarmos no tempo livre, podemos responder ao problema dessa pesquisa, pois se ele é gerido pela criança, então ela é o sujeito ativo deste tempo que, ao ser planejado, desenvolvido e avaliado conjuntamente, poderá possibilitar a ela a mobilização de condutas essencialmente superiores, como a capacidade de realizar escolhas cada vez mais sofisticadas, comunicando-se, expressando-se, replanejando e tomando decisões, e também a promoção de aprendizagens socialmente mobilizadoras da formação e aperfeiçoamento do autocontrole da conduta, confirmando assim, a hipótese de que o tempo livre na Educação Infantil possibilita à criança vivências que promovam magistralmente o seu desenvolvimento humano.

Oportunizar tempo livre demanda uma nova cultura escolar, orientada pelos interesses e necessidades das crianças, voltada para uma formação criadora e não reprodutiva da realidade, a fim de ensinar capacidades tipicamente humanas como pensar e desenvolver relações afetuosas entre professores e crianças, possibilitando às crianças o acesso à arte, à música, à poesia, à dança, à literatura, produzindo, assim, conhecimento a partir de suas próprias vivências.

Para que isso ocorra é substancial que haja uma transformação qualitativa no trabalho do professor a partir do seu aprofundamento teórico, o que poderá conduzir mudanças na forma de organizar o seu tempo com as crianças, originando, em todos os envolvidos, novas necessidades, repensando a sua rotina escolar e inserindo o tempo livre para, conseqüentemente, romper com o modelo fabril de gestão do tempo, geralmente organizado pelas escolas.

Acreditamos que a relevância deste trabalho está em provocar no professor a necessidade de planejar o tempo livre em sua rotina, e, para isso, discutimos elementos humanizadores que o compõe, tendo em vista, sempre, o pleno desenvolvimento das crianças.

Queremos finalizar afirmando que esta pesquisa não é um fim, mas um novo começo, com novos olhares carregados das vozes de diversos autores, pensadores de outros aspectos que enriqueceram a reflexão aqui presente; reflexão também desejosa de que este trabalho igualmente contribua com outros tantos, em um ciclo que, assim como a infância, seja fundamental a novos desenvolvimentos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Tempo Livre**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1999.
- AGAMBEM, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UGMG, 2005.
- AKURI, J. G. M. **Currículo na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.
- ALMEIDA, F. M. de. Tempo livre e consumo na sociedade capitalista. **Sinais**, Vitória, v. 1, n. 19, p. 87-107, jan/jun. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/sinais/article/viewFile/13261/9747>>. Acesso em: 27 ago. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- AQUINO, C. A. B.; MARTINS, J. C. de O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, set. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200013>. Acesso em: 3 jan. 2017.
- BERNARDO, J. Depois do Marxismo, o dilúvio? In: **Educação e Sociedade**, n. 14, dez/1992.
- BONDAVALLI, C. Reggio Emilia: Experimentando a vida na creche. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. **Bambini**: a abordagem Italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 81-88.
- BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudos de casos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. 2v, Brasília, DF, 2006.
- CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- CARDOSO, P. C. Lazer na Praça das Andorinhas de Presidente Prudente: uma contribuição ao estudo do tempo livre. 1994. 144 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 1994.
- CARVALHO, R. S. de. **Práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2005.

CLARINDO, C. B. da S. Atividade de estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

COUTO, N. S. **O papel regulador da linguagem no jogo de papéis**: alunos na escola, crianças na vida. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. Trad. Maria de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Perspectiva, 1973.

EIDT, N. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v.12, n.3, p.531-540, set./dez. 2007.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

ELIZALDE, R.; GOMES, C. L. Tempo livre: entendimentos enunciados por participantes de mestrados latino-americanos em lazer e recreação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 569-591, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/42866>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 83-102.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. São Paulo: JM, 2004.

FERREIRA, C. L. **Trabalho, tempo livre e lazer**: uma reflexão sobre o uso do tempo da população brasileira. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2010.

FORMIGA, N. S. Hábitos de lazer e condutas desviantes: testagem de um modelo teórico em jovens. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 30, n. 79, p. 394-414. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/946/94615412012/>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREINET, E. **O itinerário de Celestin Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, T.; IGLESIAS, C. Vida cotidiana, afetividade e esquizofrenia: um estudo em adultos portugueses. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 633-644, dez. 2014.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00633.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. A.V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas: Alínea, 2005.

GRASS, P. B. I. O desenvolvimento da autonomia e da criatividade e a formação da personalidade do estudante. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MELLO, S. G. de L. (Org.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 154-169.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e éticas. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUREVICH, K. M. Los actos volitivos In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960. p. 385-403.

HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Trad. de Janaína Marco Antonio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

HARVEY, D. **Los limites del Capitalismo y teoría marxista**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 1986

JUREMA, J.; GARCIA, R. P. Repensar os conceitos de lazer e de recreação a partir de rituais dos povos primitivos: estudo centrado em povos da floresta amazônica brasileira. **Revista Atividade Física, Lazer & Qualidade de Vida**, Manaus, v.1, n. 1, p.76-86, nov. 2010. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/267372036>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

KILLOUGH, G. "Pause-2-Play": um programa piloto de prevenção da obesidade baseado na escola. **Revista Brasileira de Saúde Materno-Infantil**, Recife, v. 10, n. 3, p. 303-311, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519>. Acesso em: 12 maio 2016.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

KURZ, R. **A origem destrutiva do capitalismo**: modernidade econômica encontra suas origens no armamentismo militar. Folha de São Paulo, São Paulo. 3 mar.1997, Folha Mais, Caderno 5, p.3.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec Unesp, 1999.

LEAL, L. L. L. **O brincar da criança pré- escolar**: estudo de caso de uma Escola Municipal de Educação Infantil. 2003. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LE GOFF, J. **Mercadores e banqueiros da Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

LEITE, W. R. F. **O trabalho em uma visão antropológica**: a sua falta como possibilidade. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade del Norte, Faculdade de Estudos de Posgrado, Assunção, Paraguai, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 57-71.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LESSA, I.; PITANGA, F. J. G. Associação entre atividade física no tempo livre e pressão arterial em adultos. **Revista Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 95, n. 4, p. 480-485, 2010. Disponível em: <<http://www.arquivosonline.com.br/2010/9504/pdf/9504010.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des)encontros da teoria e da prática. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.15, n.1, p. 67-77, 2014.

LOMAS, P. F. **Planejamento estratégico em esportes e lazer diagnóstico, avaliação e perspectiva**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2008.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social**: el trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa

em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/docentes/eduardo-jose-manzini2610/textos-entrevista/texto3/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

MARCELLINO, N. C. Elementos para o entendimento do uso do tempo na infância, nas suas relações com o lazer. **Motrivivência – Revista de Educação Física, esporte e lazer**, Florianópolis, n. 9, p. 78-88, jan. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5657/20449>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

MARX, K. **Manuscritos económico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural. 1984.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MASI, D. **O Ócio Criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MAYA, P. V. R. Trabalho e tempo livre: uma abordagem crítica. In: JACQUES, M. G. C. et al. (Org.). **Relações sociais e ética**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 31-47.

MELLO, S. A. **A obviedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador**. 1996. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação infantil. In: FARIA, A. L. G de; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MELLO, S. A. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n.1, p. 83-102, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. **Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes**: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. Pompeia: Mimeo, 2011.

MELLO, S. A. **Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade**: o que estamos fazendo com nossas crianças? Pompeia: Mimeo, 2012.

MELLO, S. A. Teoria Histórico-Cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da Teoria Histórico-Cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pró-Infantil Editora, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M. C. de S.; COIMBRA JR. C. E. A. (Org.). **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/d2frp/pdf/minayo-9788575413043.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MORI, G.; SILVA L. F. da. Lazer na terceira idade: desenvolvimento humano e qualidade de vida. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p. 950-957, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a15v16n4.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

MORAES, C. J. **Brincar... lá não tinha dia, era todo dia!** Como a criança que frequentou a creche e a pré-escola se manifesta frente aos espaços e tempos propostos para a brincadeira livre no ensino fundamental de nove anos. 2010. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

MORENO, G. G. **Jovens e experiência social na educação de jovens e adultos**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NIGITO, G. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, A. et al.(Org.). **O tempo no cotidiano infantil** – perspectivas de pesquisa e estudos de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

NORBERT, E. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 1998.

PADILHA, V. **Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito**. Campinas: Editora Alínea, 2000.

PASQUALINI, J. C. O sujeito aprendiz da educação infantil: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 193-206.

PETROVSK, A. **La voluntad**. Em *Psicologia general – manual didático para los institutos de pedagogia* (p.360-369). Moscú: Progreso, 1980.

PINHEIRO, J. F. O Tempo Livre como contexto de aprendizagens e participação. In: **Congresso Escutismo: educar para a vida no século XXI**. 2007, Lisboa, Portugal: Corpo Nacional de Escutas. 2007. Disponível em: <http://congresso.cne-escutismo.pt/Documentos/Comunica%C3%A7%C3%B5es_Congresso/2_Educa%C3%A7%C3%A3o/PinheiroJ.pdf> Acesso em: 16 maio 2016.

RAMALHO, C. W. N. A desnecessidade do trabalho entre pescadores artesanais. In: **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 38, p. 192-220, jan./ abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222015000100192&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 jan. 2017.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/25054/13891>>. Acesso em: 11 dez. 2006.

RIBAS, R. A. **O lazer em Presidente Prudente**: uma contribuição ao estudo do tempo livre. 1993. 111f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 1993.

RINALDI, C. Reggio Emilia: A imagem da criança e o ambiente que ela vive como princípio fundamental. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. **Bambini**: a abordagem Italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RINALDI, C. Una pedagogia de la escucha: perspectiva desde Regio Emilia. **Revista Infância en Europa**, Barcelona, v.1, n.1, p. 03-06, set. 2011.

RODER, V. et al. **Manual para o tratamento cognitivo-comportamental dos doentes com esquizofrenia nas áreas residencial, laboral e de ocupação dos tempo-livres**. Lisboa: Encontrar, 2008.

RUSSELL, B. **O elogio ao ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SALVI, R. Os Estudos do Tempo na Geografia Humana Brasileira. **Semina: Ci. SocJHum**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 250-259, set. 1994.

SAMPAIO, R. M. W. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, A. L. P. dos; SIMÕES, A. C. Educação Física e qualidade de vida: reflexões e perspectivas. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n.1, p.181-192, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000100018>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SARRIERA, J. C. et al. Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 361-367, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 jan. 2017.

SINGULANI, R. A. D. **As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”**: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

SOUZA, C. D. F. **Lazer e turismo na interface da saúde e da educação como meio de promoção de saúde mental do idoso**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) - Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem, Ribeirão Preto, 2007.

SOUZA, L. M. S. **O tempo livre na modernidade**. 2010. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2010.

TARDOS, A. Atividades dirigidas. In: FALK, J. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2016.

TEIXEIRA, S. M. Lazer e tempo livre na “terceira idade”: potencialidades e limites no trabalho social com idosos. **Revista Kairós**, São Paulo, v.2, n.10, p. 169-188, dez. 2007. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/viewFile/2597/1651>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

TEMPOS MODERNOS. (Modern Times). Direção: Charles Chaplin. 87 min., legendado, p&b. Warner, 1936. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LFZnunT28X4>>. Acesso em: 12 maio 2016.

TOASSA, G. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP* vol. 21, n.4, p. 12-32, 2010.

TONUCCI, Francesco. Frato: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2008.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Actividades Inteligentes**: jugar con nuestros hijos em edad preescolar. Madrid: Visor, 1993.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 23-36 jun. 2008. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/ame/artigo+ZOIA+PRESTES.cg-.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

WAICHMAN, P. **Tempo livre e recreação**: um desafio pedagógico. Campinas: Papirus. 1997.

WALLON, H. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial. Estampa, 1975.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 228-249.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Tecnoprint, Ediouro, s. d. (Coleção Universidade).

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

BARROCO, S. M. S. L. S. Vigotski e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008. p. 91-111.

BRASIL. **Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática. 1994.

GAMA, A. SANTOS, P.N. **Tempo livre lazer e terciário**. Cadernos de geografia. Coimbra. IEG. Nº 10.1991

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

SUE, R. A sociologia do lazer ligada à sociologia do tempo. **Revista de ciências humanas e sociais**, v. 22, 2010.

TERZI, N.; CANTARELLI, M. L. Parma: incentivando o trabalho dos professores através do desenvolvimento profissional, da organização e do apoio administrativo. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. **Bambini: a abordagem Italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 106-116.