
ENTRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA E A ROTINA ESCOLAR: EM BUSCA DO SENTIDO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Saballa de Carvalho¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência. Conforme Prado (2012), elas vivem em mundos temporais não somente por sua constituição, mas também pela criação intencional e relativa que atribuem à noção de tempo, através das relações sociais que estabelecem com seus pares. O tempo é significado pelas crianças de modo recursivo, sem medidas, capaz de ser sempre reiniciado, repetido e continuamente reinvestido de novas possibilidades (HOYUELOS, 2007).

Por outro lado, contrariando as prerrogativas apresentadas, nas escolas, geralmente, o tempo é entendido pelos professores como algo a ser gasto, investido e controlado. A organização das rotinas nas instituições de Educação Infantil, devido a sua forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001; FREITAS, 2007) regulada pelo tempo do capital, é geralmente pensada em relação à duração total das atividades. Não há qualquer reflexão sobre a intensidade da experiência temporal vivenciada pelas crianças durante a realização das propostas. Tal lógica de ensino, decorrente de uma forma de lidar com o tempo que tem como características a produtividade, a pressa, a fragmentação e o sentimento de ausência de tempo no cotidiano (BARBOSA, 2013), desconsidera as crianças enquanto produtoras de culturas infantis¹ e interlocutoras ativas do processo educativo. Assim, vivencia-se, no contexto de vida coletiva das instituições, uma espécie de homogeneização do tempo e de cronologização da vida, orientadas pelo desenvolvimento de habilidades que preparem as crianças para o futuro.

¹ Doutor em Educação (UFRGS), Pós-Doutor em Educação (UFPEL). Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH - UFFS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Culturas e Políticas contemporâneas (UFFS). E-mail: rsaballa@terra.com.br

Desse modo, é importante observar que, nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes não são as propostas que determinam o tempo, mas o contrário (RECH, 2006; OLIVEIRA, 2012; FOCHI, 2014). Gera-se então uma descontinuidade no processo educativo, uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independentemente da intensidade com que esteja sendo vivenciada pelas crianças. Ratificando o argumento, Barbosa (2013) afirma que, por essa razão, na escola, todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, caso não resulte em uma produção objetiva, é visto como perdido. Isso porque, com frequência, as atividades são vistas, no contexto da Educação Infantil, como um modo de mensurar a aprendizagem das crianças por intermédio de produtos que estas devem produzir como comprovação do aproveitamento do tempo escolar (RICHTER; BARBOSA, 2013).

Partindo das reflexões apresentadas, este artigo tem como propósito socializar os resultados de uma pesquisa com criançasⁱⁱ (DELALANDE, 2001; FERREIRA, 2004; MULLER, 2006; TOMÁS, 2011) fundamentada nas contribuições dos Estudos da Infância (CHRISTENSEN; JAMES, 2003; JAMES; JENKS; PROUT, 2004; FARIA; FINCO, 2011; BARBOSA, 2014). Através dela, foi possível visibilizar o ponto de vista de um grupo de doze crianças de quatro anos de idade sobre os sentidos do tempo no cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil situada no Estado do Rio Grande do Sul. O trabalho investigativo inspirado nas discussões desenvolvidas por Bondioli (2004), Hoyuelos (2007) e Barbosa (2013) sobre tempo infantil e cotidiano teve como disparador a seguinte questão: de que modo o tempo é experimentado pelas crianças durante a realização das propostas desenvolvidas no período em que permanecem na escola?

Nessa perspectiva, foi tomado como mote de discussão o conceito de temporalidades, definido por Oliveira (2012) como sendo a experiência das crianças no e com o tempo. Tal conceito coloca em evidência a importância de serem conhecidos os pontos de vista das crianças nos seus contextos de vida institucional (FERREIRA, 2004; SILVA, 2012), procurando entender os meios utilizados por elas para ler, interpretar, situar-se e interagir com seus pares e com os adultos nos tempos em que cotidianamente convivem. Isso porque, conforme Tomás (2011), o reconhecimento das crianças como atores sociais implica a promoção da ampliação dos seus direitos sociais de participação na sociedade e nas instituições de Educação Infantil. Isso significa escutar suas vozes e incluir suas formas próprias de pensar e agir nas organizações dos espaços-temposⁱⁱⁱ institucionais e de suas vidas.

Diante dessa lógica, o trabalho investigativo foi desenvolvido metodologicamente em três etapas, através das quais foi possível acompanhar diariamente a rotina das crianças na escola e

estabelecer uma potente interlocução com elas no decorrer de um período de dez meses de trabalho de campo^{iv}. Na primeira etapa da pesquisa, inspiradas nas proposições de Delalande (2001), Ferreira (2004) e Silva (2012), foram realizadas observações e descrições em diário de campo das dinâmicas socioculturais de ação vivenciadas pelas crianças. Foram visibilizados os modos como elas interagem, negociavam, compartilhavam e produziam sentidos sobre o tempo institucional estabelecido pela rotina.

Na segunda etapa, foram realizados registros fotográficos de cenas ilustrativas do cotidiano escolar das crianças. Prosseguindo o processo de pesquisa, na terceira etapa foram desenvolvidas quatro sessões de rodas de conversa com as crianças.

A pauta de discussão nas rodas de conversa foram os processos de socialização vivenciados pelas crianças durante a rotina e a percepção do grupo sobre o sentido do tempo destinado às atividades diárias desenvolvidas em ambos os turnos do dia. Por meio das rodas, foram evidenciados os pontos de vista das crianças sobre os sentidos do tempo no cotidiano da Educação Infantil. Nessa proposição metodológica, seguindo as trilhas propostas por Muller (2006) e Silva (2012), as vozes das crianças foram consideradas não apenas no processo interativo-reflexivo do trabalho de campo, mas também no processo interpretativo de análise das observações realizadas.

A partir do trabalho de campo realizado, a pesquisa revelou que as crianças vivem o tempo de maneira intensa, com uma infinidade de possibilidades, criando diferentes formas de superar o controle, o disciplinamento e a homogeneização decorrente da forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001; FREITAS, 2007). As crianças criam, recriam, reorganizam tempos, espaços e artefatos a partir da transgressão de regras, da interação nas brincadeiras e da criação de laços e vínculos por meio dos quais produzem culturas infantis (BARBOSA, 2014).

De forma a discutir esses pontos, este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, são apresentados os conceitos de tempo, temporalidades e rotinas tomados como ferramentas conceituais de análise dos dados coletados na pesquisa. Na segunda e terceira seções, através de transcrições das rodas de conversa realizadas, são apresentadas as análises, nas quais se mostra a necessidade de respeito ao tempo das crianças (BONDIOLI, 2004; HOYUELOS, 2007; BARBOSA, 2013), observando seus ritmos e refletindo sobre os modos como são organizadas as rotinas nas escolas.

Por fim, na última seção, são apresentadas as considerações finais. Em tais considerações, aponta-se a necessidade de mudança de uma lógica de tempo pautada em uma pedagogia das

atividades (RECH, 2006; FOCHI, 2014), à qual tantas crianças são submetidas diariamente na Educação Infantil.

TEMPO, TEMPORALIDADES E ROTINAS: FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Martina^v: Professora, ainda falta muito tempo para a hora de voltar para casa?

Professora: São onze horas da manhã agora. Observe o cartaz da rotina. Você ainda tem que almoçar, escovar os dentes, dormir, lanchar, fazer a atividade dos números, pintar o desenho do cartão do dia dos pais e copiar o nome de seus colegas no bloco. Depois você irá para casa.

Pedro: Nossa, falta um tempão. Vai demorar muito ainda.

Martina: Eu não quero mais fazer atividades. Estou cansada.

Professora: Pare de reclamar, já são quase 11h30. Já faz um tempão que você está fazendo a mesma coisa e não termina nunca. Logo teremos que ir com toda a turma para o almoço.

Olivia: Eu estou quase terminando de pintar.

Martina: Pinta o meu também, Olivia.

Olivia: A professora não deixa, Martina.

Martina: Eu quero brincar. Minha mão já está cansada de tanto pintar letras.

Professora: Pare de reclamar, Martina. Hoje é o dia das letras.

Pedro: Professora, nós não vamos brincar hoje?

Professora: Pedro, você não ouviu o que eu acabei de explicar para a Martina? Você esqueceu que nós já brincamos ontem?

Desfecho: Martina rasga a folha com as letras de seu nome, baixa a cabeça em sua mesa e começa a chorar. (Nota do Diário de Campo)

O tempo é um símbolo social, constituinte de um processo civilizador, decorrente de uma longa aprendizagem (ELIAS, 1998). O que é significado como tempo nada mais é do que o denominador comum da diversidade de processos específicos marcados com a ajuda de relógios e calendários. Isso porque são os indivíduos que procuram entender e utilizar o tempo como ferramenta de organização da vida em sociedade. Por outro lado, conforme alerta Barbosa (2013), é importante lembrarmos que o tempo existe de modo independente a qualquer sequência de referência socialmente padronizada, pois é uma medida incerta e cambiante que pode ser experimentada de modos diferentes pelos indivíduos.

Nesse sentido, Oliveira (2012) afirma que o tempo, enquanto instrumento de gestão educativa, é um dos eixos centrais na organização e na experiência escolar. Todavia, de acordo com

Bondioli (2004), geralmente o tempo tem sido concebido na Educação Infantil como um mero organizador do cotidiano. Corroborando o argumento, Hoyuelos (2007) afirma que esse modo de organização temporal das escolas tem se refletido em rotinas rígidas que não correspondem de forma alguma aos modos como o tempo é significado pelas crianças. Isso porque a forma como muitas vezes é planejada a rotina escolar evidencia um tempo institucional acentuadamente regulado por uma pedagogia das atividades (RECH, 2006; FOCHI, 2014) consideradas com maior *status* do que as experiências lúdicas vivenciadas no contexto de vida coletiva pelas crianças. Frequentemente, esquece-se no cotidiano institucional que as crianças são produtoras de culturas infantis (BARBOSA, 2014), que estabelecem um contato polimorfo com o mundo e que não se movimentam por uma lógica temporal linear.

Convém esclarecer que, de forma alguma, se nega a dimensão universal do tempo, pois é evidente que ela se impõe pela necessidade de convivência social. Porém, o desafio está na necessidade de serem provocadas rupturas na lógica linear de organização do tempo na Educação Infantil, como forma de proporcionar às crianças outras possibilidades de viverem suas infâncias no cotidiano institucional. Cabanellas e Eslava (2007) ratificam o argumento e afirmam que existe um problema de caráter ético na educação das crianças: ritmar o tempo escolar a partir de uma intensa sequência de atividades diárias, desconsiderando os processos infantis decorrentes das múltiplas linguagens através das quais os pequenos cotidianamente conhecem e experimentam o mundo. Isso significa que é necessário romper com o tédio da repetição, a partir da criação de um tempo que dê espaço às crianças (BARBOSA, 2006).

Para tanto, conforme Bondioli (2004), é preciso observar os modos de organização da vida cotidiana na escola, refletindo continuamente sobre o conjunto das práticas, das regras, dos hábitos, das atividades e dos costumes característicos do contexto institucional. Para a autora, o primeiro passo é observar o cotidiano escolar como uma representação teatral, com um início, um desenrolar e um fim temporal marcados em "tempos" e "atos" e caracterizados pela sucessão de diferentes episódios. Nessa perspectiva, o tempo, enquanto objeto de estudo, é considerado uma articulação entre o tempo institucional, a organização do cotidiano, o seu ritmo, a organização dos episódios e seu fluir. Desse modo, amplia-se o conceito de tempo: o conceito de tempo deixa de ser significado apenas de modo singular, abrindo espaço para a emergência do que tem sido denominado conceitualmente como temporalidades.

As temporalidades, de acordo com Oliveira (2012), são as múltiplas formas através das quais os seres humanos significam o tempo. Nesse sentido, Machado (2007) destaca que as crianças não significam o tempo do mesmo modo que os adultos, pois para elas o tempo real é o tempo do

prazer, da fruição e da descoberta. Já o tempo do relógio é a hora daquilo que é determinado por um fazer obrigatório, como a hora do lanche, a hora da "atividade", a hora do descanso, a hora do parque, a hora da informática, dentre tantos outros momentos fixos que regem a vida diária nas instituições (BARBOSA, 2006). Por essa razão, tendo em vista que existem temporalidades, é preciso pensar nos diferentes tempos da escola – o tempo institucional, o tempo da criança e o tempo do professor – e nos modos como estes incidem no jeito como as crianças produzem sentidos sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo (FOCHI, 2014).

As crianças têm tempos que precisam ser respeitados: tempo de adaptação, tempo de ócio, tempo de descanso, tempo para entrar e sair de uma brincadeira, tempo para iniciar, parar, finalizar ou retomar uma atividade, tempo de descoberta, de fantasia, de brincar livremente, de reivindicar, de expor ideias, de compartilhar espaços com seus pares, etc. (BARBOSA, 2006, 2013). Por outro lado, muitas vezes os tempos das crianças não são respeitados na escola. Frequentemente, na Educação Infantil, as crianças não têm muitas opções de escolha, pois as propostas previstas na rotina, devido ao modo como ritualizam o tempo, não possibilitam que meninos e meninas expressem suas ideias, intenções e pontos de vista.

Dessa forma, a maneira como é organizado o tempo interfere diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças na escola. Isso porque, muitas vezes, a organização do tempo institucional se sobrepõe às demais temporalidades, pois é através dele que são estabelecidos horários inflexíveis, enquanto os demais tempos são preenchidos com atividades fragmentadas e desconexas que não dialogam com os contextos das crianças.

Em tal perspectiva, Cabanellas e Eslava (2007) afirmam que o tempo da escola tem se caracterizado por uma arregimentação disciplinar através da qual as crianças ouvem a mesma voz de comando durante todo o dia: agora é hora disso, agora é hora daquilo, acabem logo, já é tarde, vamos fazer outra coisa, vocês estão demorando, se não terminarem tudo não irão brincar, etc. Por essa razão, é papel docente planejar propostas que façam sentido para as crianças, pois educar deve ultrapassar a escolarização pragmática e utilitarista voltada para resultados imediatos (RICHTER; BARBOSA, 2013).

É evidente que o tempo de organização institucional é imprescindível para o funcionamento da escola; porém, ao contrário do que geralmente ocorre nas instituições, ele deve ser planejado com o coletivo, de modo a atender às especificidades das crianças. Uma escola precisa dispor de diferentes tempos, nos quais as crianças possam também fazer as suas escolhas. Para Silva (2012), as crianças podem participar da organização da rotina da sala de aula por meio de sugestões ou até

mesmo escolhendo, nas rodas de conversa, a proposta a ser realizada, de que forma, em que espaço e com qual duração.

Por essa razão, o tempo que a criança permanece diariamente na escola não pode ser visto apenas como uma carga horária a ser cumprida, mas como uma categoria pedagógica definida conceitualmente no campo educacional como rotina. Barbosa (2006, p. 35) define a rotina como "uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas escolas".

A rotina, também conhecida como planejamento, está relacionada com o modo como o professor organiza as suas aulas; é a sequência das atividades que são/serão desenvolvidas em determinado período de tempo. Além disso, conforme Barbosa (2006), a rotina opera como um filtro curricular, pois pode efetivar o currículo ou constituir-se um empecilho para o seu funcionamento. É através do modo como é organizada a rotina que emergem indícios de como a escola organiza o tempo dos professores, das crianças e do currículo (OLIVEIRA, 2012).

E é justamente a partir da exposição realizada sobre os conceitos de tempo, temporalidades e rotina que se torna possível pensar a Educação Infantil enquanto uma etapa educacional com forma própria que pode possibilitar a participação das crianças na construção dos espaços, dos tempos e da organização das práticas escolares (BARBOSA, 2014). Essa tarefa implica procurar compreender cotidianamente os modos de ver, de pensar e de agir das crianças, de maneira a ser possível romper a lógica temporal escolar que impõe uma forma aos acontecimentos que não correspondem aos modos como as crianças intercambiam, modificam e restauram suas teorias e imagens sobre o mundo (HOYUELOS, 2007).

Portanto, a partir do entendimento de que as crianças são competentes e capazes de participar com suas diferentes linguagens na tomada de decisões sobre temas que lhes dizem respeito (CHRISTENSEN; JAMES, 2003; JAMES; JENKS; PROUT, 2004; FARIA; FINCO, 2011), na próxima seção será apresentada a transcrição de uma das rodas de conversa desenvolvidas durante a realização do trabalho de campo^{vi}. Tal escolha é decorrente do fato de que, através da análise da transcrição da roda, será possível evidenciar os focos de análise da pesquisa, visibilizando as vozes de um grupo de crianças que reivindicam tempo para brincar, para pintar, dançar e cantar, além da redução de propostas repetitivas de escrita, estudo das letras do alfabeto e de números, realizadas diariamente em sala de aula.

E O TEMPO ENTRA NA RODA DE CONVERSA: AS CRIANÇAS INTERROGAM A ROTINA

Pesquisador: Observem as fotos. São fotos de atividades que vocês realizam na escola. Vocês lembram que eu visitava vocês todos os dias e fotografava?

Caio: Lembramos.

Joaquim: Sim, tu tirava fotos com aquela máquina grandona.

Pesquisador: Então, vou explicar para vocês a proposta. Cada um de vocês tem que escolher a foto de uma atividade que gostariam que fosse substituída na escola. Depois vocês devem contar porque fizeram a escolha. Certo?

Crianças: Sim.

Martina: Já podemos pegar as fotos?

Pesquisador: Claro. Vocês podem escolher as fotos.

Rafael: Eu já estou pegando.

Pesquisador: Isso mesmo. Vocês já podem pegar.

Francisco: Eu até já sei a foto que eu vou pegar.

Mariana: Eu já escolhi.

Martina: Eu também.

Joaquim: Eu ainda estou escolhendo. Eu vou escolher mais de uma. Pode?

Pesquisador: Pode sim.

Francisco: Posso falar?

Pesquisador: Claro. Fale.

Francisco: Eu escolhi a hora do trabalho na folha.

Martina: O mesmo que eu.

Caio: Eu também quero essa foto.

Francisco, Martina e Caio retiram da sequência todas as fotos em que estão realizando atividades em folhas xerocadas.

Pesquisador: Por que vocês escolheram essas fotos?

Martina: É muito chato ficar fazendo as letras. Tem que fazer a folhinha de letras e colocar na pasta de atividades. Cada um tem a sua pasta. Não pode misturar.

Nicolas: Também não pode ajudar o colega que fica demorando para terminar.

Pesquisador: Por quê?

Nicolas: Cada um tem que fazer o seu trabalho. A profe diz para cada um cuidar do seu trabalho.

Antonia: Eu faço o meu. A minha pasta já está bem grandona, cheia de folhas de letras.

Pesquisador: E você gosta de fazer essas atividades, Antonia?

Antonia: Eu não gosto. Demora muito para pintar tudo.

Frederico: Demora um tempão. E quando fica torto, tem que fazer tudo de novo. E de novo.

Caetano: Demora mesmo. Se faz errado tem que apagar.

Clara: A profe apaga quando a gente faz errado.

Joaquim: O Frederico e a Martina fazem errado. Eles sempre ficam por último fazendo a folhinha de letras. Nunca terminam. Eles demoram para colar as bolinhas nas letras.

Gabriel: Eles também demoram para pintar e depois eles ficam chorando.

Francisco: A gente chora porque não sobra tempo para brincar no parque.

Clara: Depois tem que brincar bem pouquinho.

Caetano: Quase nada.

Gabriel: Tem gente que chora, né. Mas se não faz a atividade não adianta chorar, não pode brincar.

Clara: É muito triste.

Martina: Tem que terminar tudo bem bonito e mostrar para a profe para poder brincar. Eu sempre termino depois e a profe briga comigo.

Pesquisador: Vocês estão estudando as letras?

Caetano: Sim, já fizemos muitas letras.

Joaquim: Já fizemos até a letra M de mel.

Pesquisador: Sim, entendi. Por isso, tem o cartaz do alfabeto até a letra M na parede.

Joaquim: Posso falar?

Pesquisador: Claro, fale.

Joaquim: Eu já escolhi a minha foto. É aquela foto da gente fazendo atividade no bloco. Eu quero tirar essa, porque não gosto de ficar um tempão copiando.

Martina: É uma chatice. Tem que copiar tudo com a letra bem bonita, senão tem que apagar e fazer de novo.

Francisco: A profe diz que todo mundo tem que copiar a rotina no bloco.

Martina: Tem que copiar o dia, fazer o desenho do tempo e pintar bem bonito.

Pesquisador: Todos os dias vocês têm que copiar a rotina no bloco e fazer atividade com letras na folhinha?

Francisco: Todos os dias.

Gabriel: Tem, sempre.

Frederico: Quando não tem atividade de letra, tem de número.

Clara: Número, número, número.

Nicolas: Tem que saber contar os palitos também.

Pesquisador: E vocês gostam das atividades com números?

Clara: Eu não gosto.

Caetano: Eu também não.

Martina: Tem que passar com o lápis colorido em cima dos pontinhos para fazer o número e copiar o número no bloco.

Caetano: E depois coloca dentro da pasta.

Joaquim: Não coloca dentro da pasta. Antes tem que fazer os desenhos.

Francisco: E pintar tudinho. Só com o lápis de cor. Não pode usar canetinha.

Clara: Depois que termina tudo pode colocar na pasta.

Pesquisador: Mas vocês também têm que desenhar a quantidade?

Martina mostra o bloco com os números. Clara mostra as folhas de atividades que tem em sua pasta. Em sua maioria, são atividades envolvendo o traçado de letras e representação de quantidades.

Martina: Sim, olha o meu bloco.

Clara: E olha a minha pasta também.

Pesquisador: Agora entendi.

Joaquim: Viu só! Isso tudo demora um tempão. A gente não pode nem pegar os carrinhos.

Martina: É uma chatice. Quando eu fico cansada eu não faço.

Frederico: E também não brinca. Quem não termina não pode brincar.

Caio: Eu quero escolher a minha foto.

Pesquisador: Escolha.

Caio: É essa aqui (o menino aponta para uma foto em que as crianças estão pintando um desenho xerocado).

Pesquisador: Por que você quer retirar essa atividade, Caio?

Caio: Eu não gosto de ficar pintando.

Clara: Não pode pintar fora da linha.

Antonia: E às vezes o desenho é bem grandão. Ocupa quase toda a folha.

Joaquim: Isso também é muito chato.

Gabriel: E também não pode pintar com tinta e nem com canetinha.

Nicolas: Nem com giz de cera.

Caetano: Porque se pinta com tinta, giz de cera ou canetinha borra tudo e a profe não gosta.

Pesquisador: Tem mais alguma foto que vocês querem retirar?

Clara: Tem sim.

Clara: Eu quero tirar a hora do sono.

Pesquisador: Por quê, Clara?

Clara: Porque tem que dormir um tempão. A profe diz que é para descansar.

Gabriel: E o tempo não passa nunca.

Martina: Quando a gente acorda já tem que fazer rápido a atividade para ir para o lanche.

Caetano: Eu detesto dormir. Na escola do meu irmão ele não precisa dormir.

Pesquisador: E quem não quer dormir pode fazer outra coisa?

Nicolas: Não. Claro que não. Quem não quer dormir tem que ficar quietinho de olho aberto, descansando.

Joaquim: Tem que dormir. Se não dorme, depois não pode brincar.

Gabriel: Quem não dorme fica sem força para fazer as folhinhas.

Martina: Isso é a profe que diz.

Nicolas: Eu também não gosto de dormir na escola.

Clara: Só gosto de dormir à noite na minha casa.

Frederico: A hora do sono demora para terminar.

Pesquisador: Vocês ainda têm mais alguma foto que querem retirar?

Crianças: Não.

Joaquim: Já escolhemos todas.

Martina: Mas eu quero falar mais uma coisinha.

Pesquisador: Fale.

Martina: A gente precisa de tempo para brincar, cantar e dançar.

Caetano: É mesmo!

Francisco: As atividades das folhinhas são muito chatas.

Gabriel: Não conseguimos nem pegar os brinquedos de tanta coisa que tem para fazer.

Martina: Eu posso pedir uma coisa?

Pesquisador: Claro!

Martina: Você pode mostrar as fotos para a professora e pedir para ela nos dar tempo para brincar e parar de fazer tantas atividades?

Joaquim: Dizer que estamos muito cansados com as folhinhas.

Caetano: Isso mesmo.

Frederico: Como você é grandão ela vai ouvir. Os pequenos ela não ouve.

Pesquisador: Vou atender o pedido de vocês e conversar com a professora.

Martina: Mostra todas as fotos.

Caetano: Mostra as fotos e explica tudinho para a professora.

Clara: Acho que você vai conseguir nos ajudar.

Joaquim: Não vai ser fácil.

Pesquisador: Ok! Mostrarei as fotos e compartilharei a nossa conversa. Quem sabe as ideias de vocês podem ajudar a professora, não é mesmo?

Martina: Será?

Pesquisador: Vamos tentar. Não esqueçam que amanhã teremos uma nova roda de conversa. Vocês irão desenhar as atividades que querem realizar. Acho que vocês irão gostar. Usaremos canetão, giz e folhas grandes. Trabalharemos lá no pátio. (Transcrição de roda de conversa)

A experiência de vivência temporal infantil é sempre mediada por um processo de humanização. As crianças, ao interagirem com o mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação. Em razão disso, o trabalho de pesquisa com crianças implica a criação de estratégias que envolvam os interesses e as rotinas infantis, a partir de situações que possibilitem que meninos e meninas possam expor os seus pontos de vista durante o processo investigativo (DELALANDE, 2001).

Assim, no contexto da pesquisa realizada, as rodas de conversa se constituíram em um mercado de ideias (HOYUELOS, 2009). Nesse espaço, as crianças, através de um diálogo de múltiplas vozes, puderam expor seus interesses, suas preocupações e seus modos próprios de se relacionar com a rotina, reivindicando mais tempo para viver a infância, para usufruí-la e para terem a possibilidade de se expressar a partir de múltiplas linguagens. Isso porque, para as crianças, assim

como para os artistas, a expressão através do desenho, da pintura, do canto, da dança, entre outras tantas linguagens que poderiam ser elencadas, é exercício de vida nos quais estão contidas a arte e a ciência (GOBBI; PINAZZA, 2014).

Desse modo, ouvir as crianças nas rodas de conversa possibilitou entender que a construção de um sentido de tempo compartilhado por elas é acentuadamente influenciada pelos modos como ele é organizado pelos adultos. E é justamente por isso que Freitas (2007) defende a existência de uma Educação Infantil que não antecipe a escolarização e que, sobretudo, resista à tendência de simplificar o poder das crianças de realizar experiências de pensamento a partir de linguagens que extrapolam os limites das folhas recebidas diariamente para completar com letras e números. O desafio é a escola se tornar um lugar privilegiado da infância, a partir da problematização das tradições de pensamento adultocêntricas que veem a criança como um negativo do adulto.

Cabe destacar que a leitura do material coletado durante a pesquisa possibilitou a definição de três focos de análise: a pedagogia das atividades, o mito da precocidade infantil e as crianças como *designers* de linguagens.

A pedagogia das atividades, conforme Focchi (2014), se fundamenta em um discurso que defende uma falsa ideia de capacidade infantil a partir do argumento de que as crianças são produtivas, ou tão logo poderão tornar-se, caso as escolas desenvolvam suas propostas a partir de uma variedade de tarefas a serem cumpridas diariamente. Ratificando o argumento, Rech (2006) destaca que, na perspectiva da pedagogia das atividades, o ensino é concebido como ato de transmissão, treinamento e repasse de conhecimentos às crianças. Isso porque as atividades propostas exigem apenas ações mecânicas, não oportunizando espaço para que as crianças possam criar hipóteses, imaginar, experimentar e transformar o que lhes é proposto, conforme foi destacado pelos próprios meninos e meninas durante as rodas de conversa.

Além disso, em nome da realização de todas as atividades dentro do tempo previsto na rotina, as crianças que não as terminam são impedidas de brincar, pois, nessa perspectiva, o lúdico é visto como lazer. Isso torna, conforme Bondioli (2004), a ação do professor subordinada a uma sequência repetitiva de atividades que desconsideram a ludicidade como traço fundamental das culturas infantis, cabendo-lhe apenas a tarefa de adequar os diferentes tempos das crianças ao tempo único das atividades previstas. Assim, ao se racionalizar o tempo a partir da pedagogia das atividades, é mantido o controle sobre as crianças e promovido o disciplinamento de corpos laborativos, nos quais tempo, disciplina e organização do espaço se tornam elementos produtivos (OLIVEIRA, 2012). Tal naturalização do tempo evidencia uma lógica na qual todas as crianças

devem realizar as mesmas atividades, ao mesmo tempo, no mesmo ritmo e, de preferência, seguindo um modelo.

Associado à pedagogia das atividades encontra-se o mito da precocidade infantil, enquanto marca indelével do tempo do capital. O mito da precocidade, de acordo com Britto (2005), é a tradução do lema de que, quanto mais cedo uma criança for preparada para a vida futura, melhor sucedida ela será. Na mesma direção, Focchi (2014, p. 104) sinaliza que "desde o nascimento se inscreve na vida das crianças uma lista infinita de deveres dos quais caberão a elas dar conta logo em seus primeiros anos de vida" – caminhar, falar, ler, escrever, pintar, desenhar, etc. Essa lista se amplia, tornando-se uma obrigação com prazos estipulados quando as crianças iniciam a trajetória na Educação Infantil. Em suma, trata-se de uma forma de colonização da sociedade sobre as crianças, em que estas são vistas apenas como potencialidade e promessa (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Nesse sentido, a precocidade infantil é interpretada pelos adultos como prova de inteligência, de modo que as crianças, por exemplo, cada vez mais cedo passam a ser submetidas a práticas pedagógicas artificializadas envolvendo a linguagem escrita em nome da preparação para o futuro escolar. Diante disso, contrapondo-se a essa perspectiva, o desafio do trabalho docente na Educação Infantil não é o de criar listas de deveres, não é o "de ensinar a desenhar e juntar letras, mas o de promover oportunidades para que as crianças possam ler com os ouvidos e escrever com a boca" (BRITTO, 2012, p. 17). Assim, opera-se com signos e significados dentro de um contexto pleno de valores e de sentidos socialmente compartilhados por meio das mais variadas linguagens. Afinal, como lembram perspicazmente Gobbi e Pinazza (2014), as crianças são *designers* de linguagens.

Por essa razão, cabe perguntar: O que ensinam os pequenos *designers* de linguagens participantes da pesquisa? Quais são as implicações desses ensinamentos para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil que possibilite conhecer quem são as crianças e o que elas estão produzindo para além das maratonas de atividades propostas diariamente? As respostas para essas questões se encontram nas vozes das próprias crianças, quando afirmam que precisam de tempo para brincar, cantar e dançar, quando sinalizam que estão cansadas das atividades às quais são submetidas diariamente e também no momento em que solicitam a intervenção do pesquisador^{vii} para que os seus tempos de viver a infância sejam respeitados na escola. A esse respeito, Hoyuelos (2007) afirma que é preciso que os professores estabeleçam um diálogo com a infância, aceitando os seus tempos de aprender, reconhecer e inventar. A proposição é que seja concedido às crianças

um tempo que lhes permita dispor em sua infância da riqueza de seu tempo pessoal de aprendizagem.

Partindo desses apontamentos, é possível depreender que as crianças, com base em suas culturas infantis, ensinam que o tempo é um articulador de vida que pode ser experimentado de modos diferentes pelos adultos a partir de práticas e relações cotidianas menos verticais. Para tanto, como afirma Cabanellas (2007), é necessário que os docentes entendam as crianças como produtoras de teorias, de hipóteses e de conjecturas, acompanhando-as sem jamais fechar seus campos de possibilidades. Isso significa que ouvir os pontos de vista das crianças para avaliar o modo como é organizado o tempo na escola não é uma concessão caritativa para uma infância desvalida, mas um direito dos meninos e meninas que cotidianamente frequentam a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais da pesquisa são de nenhum modo generalizáveis, pois respondem a determinado grupo de crianças e a um contexto escolar específico com todas as variáveis que isso supõe. Mas, sem a necessidade de generalizar, oferecem dados que são significativos a respeito de uma nova imagem de tempo escolar que pode ser construída a partir deles. Afinal, como diz Barbosa (2013, p. 79), "o modo como pensamos a temporalidade do humano produz em nós formas de perceber o mundo e de fazer opções políticas pedagógicas". Por isso, é necessário realizar escolhas educativas que possibilitem a participação das crianças, transformando a rotina em vida cotidiana, através de um movimento no qual seja possível recriar diariamente as práticas pedagógicas. Eis o desafio que se coloca aos professores que diariamente atuam com as crianças na Educação Infantil.

Durante a pesquisa, foi possível evidenciar que existe um tempo institucional predeterminado e um tempo subjetivo das crianças, o qual não funciona conforme a marcação dos relógios que pautam os horários de iniciar e de terminar as atividades propostas. Como pôde ser observado, são os adultos que determinam o ritmo temporal das experiências na Educação Infantil, através de uma pedagogia das atividades que procura unificar os tempos para todas as crianças. Nessa perspectiva de organização da prática pedagógica, é estabelecida uma acentuada diferença entre o tempo de trabalhar e o tempo de brincar. O brincar, que deveria ser o princípio da ação pedagógica, passa a ocorrer somente com hora marcada. Por outro lado, o tempo de trabalhar materializa-se através da proposição de maratonas de atividades diárias que não dialogam de modo algum com as diferentes linguagens através das quais se expressam as crianças.

E é justamente por essas considerações apresentadas que Barbosa (2013, p. 215), ao definir o tempo como "uma variável que imprime movimento, ritmo e energia para que as crianças e professores possam viver a experiência da vida coletiva", lança o desafio de que os professores aprendam a fazer todos os dias, de modos diferentes, as tarefas da vida cotidiana, passando a entender o tempo como um elemento de aprendizagem.

Nessa direção, fica a expectativa de que os professores deixem de se preocupar tanto em transformar a infância em algo distinto do que ela é e comecem ousadamente a romper com a monotonia da repetição das rotinas na Educação Infantil, criando um tempo que valorize o ponto de vista das crianças (KOHAN, 2004; BARBOSA, 2013) enquanto *designers* de linguagens. Quiçá, desse modo, as crianças passem a ter seus tempos respeitados e não precisem mais, com apenas quatro anos de idade, solicitar oportunidades para viverem a infância.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- _____. *Por amor e por força*: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: teoria e prática*, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BONDIOLI, Anna. *O tempo no cotidiano infantil*: perspectivas de pesquisas e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. s/p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- _____. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5-21.
- CABANELLAS, Isabel. Emerger con los modos de aprendizaje infantiles. In: CABANELLAS, Isabel et al. *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007. p. 168-171.
- CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan José. La escuela: desarrollo de los tiempos de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel et al. *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007. p. 37-57.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução de Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2003.
- DELALANDE, Julie. *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FERREIRA, M. M. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!:* relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004.
- FOCHI, Paulo Sérgio. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner (Orgs.). *Currículo, cadê a poesia?* Porto Alegre: INDEPin, 2014. p. 98-113.
- FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo, Cortez, 2007. p. 07-13.

-
- GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato (Orgs.). *Infância e suas Linguagens*. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 21-44.
- HOYUELOS, Alfredo. Vivir los tiempos emocionados de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel et al. *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007. p. 07-27.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2004.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____ (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Capítulo 03. p. 51-70.
- MÜLLER, Fernanda. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.
- OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. *Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil*. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFMG), Juiz de Fora, 2012.
- PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 32, n. 86, p. 81-96, jan./abr. 2012.
- RICHTER, Sandra R. S.; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Entre Mia Couto e Michel Vandreböeck: outra educação da infância por inventar. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs.). *Educação Infantil e diferenças*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. p. 27-48.
- RECH, Ilona Patrícia Freire. *A "hora da atividade" na Educação Infantil*. 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2004.
- SILVA, Anna Cristina Costa da. *Infâncias em vinte minutos!:* histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re)invenção no recreio escolar. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.
- TÓMAS, Catarina. A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In: CASTRO, Lúcia Rabello; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa - intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011. p. 387-408.
- VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, p. 07-47, jun. 2001.

RESUMO

O artigo é decorrente de uma pesquisa fundamentada nos Estudos da Infância que teve como objetivo visibilizar o ponto de vista de um grupo de crianças sobre os sentidos do tempo na rotina de uma escola de Educação Infantil. Metodologicamente, foram desenvolvidas rodas de conversa com as crianças, cuja pauta foi a rotina escolar. A leitura do material coletado possibilitou a definição de três focos analíticos: a pedagogia das atividades, o mito da precocidade infantil e as crianças como *designers* de linguagens. A partir das análises, foi possível inferir que as crianças, a partir de suas culturas infantis, ensinam que o tempo é um articulador de vida e que pode ser experimentado de modos diferentes a partir de práticas e relações cotidianas menos verticais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Culturas da infância. Rotina. Temporalidades.

BETWEEN CHILDREN'S CULTURES AND SCHOOL ROUTINE: IN SEARCH OF THE MEANING OF TIME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This article is the result of a research founded on Childhood Studies that aimed to make visible the point of view of a group of children over the meanings of time in the routine of an Early Childhood school. Methodologically, conversation circles were performed with children, whose agenda was the school routine. The reading of the material collected allowed the definition of three analytical focuses: the pedagogy of activities, the myth of childhood precocity and children as language designers. From the analyses, it was possible to infer that children, from their children's cultures, teach that time is an articulator of life and that it can be experienced in different ways from less vertical everyday practices and relationships.

Keywords: Early Childhood Education. Children's cultures. Routine. Temporality.

Submetido em: janeiro de 2015

Aprovado em: maio de 2015

ⁱ As culturas da infância podem se entendidas como elementos linguísticos, ritos, artefatos, normas, valores e regras que as crianças utilizam para organizar o seu mundo social a partir das relações que estabelecem entre pares e com os adultos (BARBOSA, 2014).

ⁱⁱ A pesquisa com crianças, conforme Tomás (2011), implica o desenvolvimento de uma postura investigativa que coloca em discussão o lugar social ocupado pelo pesquisador e pelas crianças na produção socializada do conhecimento e da linguagem.

ⁱⁱⁱ Reconheço que tempo e espaço são relacionais, porém, seguindo as trilhas propostas por Bondioli (2004), Hoyuelos (2007) e Barbosa (2013), opto por focalizar somente a categoria tempo neste artigo.

^{iv} Antes da realização do trabalho de campo, o projeto de pesquisa foi submetido pela Plataforma Brasil ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade à qual se encontra vinculado. Após a obtenção de um parecer favorável para a realização da pesquisa, foi solicitada a autorização da escola, o consentimento dos responsáveis pelas crianças e o assentimento das crianças para participar do trabalho de campo.

^v No intuito de preservar a identidade das crianças, a estas foram designados nomes fictícios.

^{vi} Durante a realização do trabalho de campo, houve a produção de um vasto material de pesquisa, decorrente das observações, das notas do diário de campo, dos registros fotográficos e principalmente das rodas de conversa realizadas com as crianças. Por outro lado, devido aos limites do artigo, será possível apresentar somente a transcrição de uma das rodas de conversa, através da qual serão elucidadas as unidades de análise da pesquisa,

^{vii} A partir da devolutiva da pesquisa, houve mudança na rotina da escola.