

FIOS DE TEMPORALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Elvira de Assis **Oliveira** – UFJF

Agência Financiadora: CAPES

Neste texto busquei narrar o olhar/sentir das professoras da Educação Infantil, participantes na/da pesquisa de Mestrado em Educação de uma Universidade Federal, a respeito das temporalidades de crianças de uma escola de educação em tempo integral. A noção de temporalidade se refere às maneiras como as crianças da Educação Infantil experienciavam o tempo no cotidiano escolar. Na tessitura dessa pesquisa, utilizei como perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) a pesquisa no/do/com o cotidiano. Pude perceber na pesquisa com as professoras que estas demonstravam sensibilidade e respeito pela temporalidade de cada criança, visualizando outras formas das crianças experienciarem o tempo no cotidiano escolar. Faz-se importante que nós, professoras, dialoguemos a respeito das temporalidades de crianças e tenhamos sensibilidade com a forma pela qual a criança lida com o tempo na escola. Dessa forma, a criança expressará seu tempo e será possível problematizar a organização do tempo escolar, podendo, assim, experienciar outras práticas cotidianas.

Palavras-chave: Temporalidades. Crianças. Cotidiano. Escola.

_Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo. Será que vai chover? Será que as flores já abriram? Como será o arco-íris? Qual a cor dos olhos dos meus amados? Temos tempo para isso? Não! Isso ocupa muitas horas. E tocamos nossas vidas, olhando os relógios que marcam as horas de nossas vidas, e esquecemos de marcar nossas vidas no tempo!
(MUNDURUKU, 2007, p. 25).

1. Fios da pesquisa

A epígrafe que inaugura este texto está presente na obra *O homem que roubava horas*, de autoria de Munduruku (2007), que narra a história de um homem que andava pelas ruas e roubava horas, roubava a pressa das pessoas. Ele ficava observando as pessoas que passavam pelas ruas. Embora sua observação deixasse as pessoas sem jeito, o homem não se importava. Ele gostava de surpreendê-las. Aproximava-se de alguém que tinha relógio e perguntava as horas. Antes mesmo de ter a resposta de quantas horas eram, saía gritando: _Roubei mais uma hora, roubei sua hora, ganhei um sorriso! Aquele homem passou a fazer parte do cotidiano das pessoas. A praça, na qual morava, passou a ficar cheia de transeuntes. Ele percebeu que as pessoas começaram a se voltar para seu bem-estar, muitas até esqueciam que tinham relógio e

não o usavam quando iam à praça. Isso porque aquele ladrão de horas havia lhes ensinado outro jeito de olhar para o tempo, para a praça, para a vida.

As doces palavras presentes no livro nos possibilitam (re)pensar a forma como temos nos relacionado com o tempo e com nós mesmos. Estou sendo escrava do relógio? Prisioneira do tempo? Torno minha vida vazia, sem razão, sem brilho? (MUNDURUKU, 2007).

Este texto faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação de uma Universidade Federal, que teci numa escola de educação em tempo integral do município, cujo objetivo foi problematizar/conversar com as professoras da Educação Infantil, dessa mesma escola, indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar. Para a realização da pesquisa utilizei a pesquisa no/do/com o cotidiano, como perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). A pesquisa no/do/com o cotidiano abre espaços para a possibilidade de criação, de conhecimentos, de experiências e aprendizagens, valorizando que no cotidiano *saberesfazeres* são compartilhados por todos da escola. O cotidiano escolar se configura como um *tempoespaço* de múltiplas aprendizagens. A forma de escrever juntas as palavras *tempoespaço*, *saberesfazeres* busca aproximar termos dicotomizados pela ciência moderna e a superar as “marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como ‘pares’ mas opondo-se entre si” (ALVES, 2008b, p. 41).

Na pesquisa teci dois movimentos. O primeiro movimento da pesquisa foi o *mergulho* (ALVES, 2008a), no qual os indícios de temporalidades foram anotados em um caderno que denominei de *Narrativas no/do/com o cotidiano*, na forma de narrativas. Somando-se ao meu *mergulho* no cotidiano escolar, para o segundo movimento da pesquisa reli as narrativas que fiz e organizei cinco encontros com as professoras da Educação Infantil, aos quais denominei de “cirandas de conversa”, onde foram expressas as ideias, as noções, os saberes que circulam entre nós. Para essas cirandas de conversa, organizei minhas narrativas, as quais foram feitas a partir dos indícios de temporalidades emergidos da turma do segundo período, das reuniões pedagógicas, dos diferentes *tempoespaços* do cotidiano de uma escola de educação em tempo integral do município. Os indícios de temporalidades eu escrevi em forma de excertos e de questões, trazendo-os digitados e impressos numa folha de ofício, problematizando-os e conversando com as professoras. Os nomes das docentes são pseudônimos por opção delas. Os excertos foram apresentados em caixa de texto na escrita.

Neste texto busquei narrar o olhar/sentir das professoras da Educação Infantil, participantes na/da pesquisa, a respeito das temporalidades de crianças desta primeira etapa da

educação básica. A conversa tecida com as professoras enriqueceu as discussões da temática temporalidades. A noção que apresento de temporalidades se refere às múltiplas formas de lidar, de relacionar, de organizar o tempo, ou seja, a experiência no e com o tempo. Neste trabalho, a noção de temporalidade se volta para as maneiras como as crianças da Educação Infantil experienciavam o tempo no cotidiano escolar.

Outra obra que enriquece a discussão a respeito das temporalidades é a obra *Armando e o Tempo*, da autora Mônica Guttmann (2004), cujo personagem, Armando, resolveu conhecer melhor o tempo. Armando percebeu que tudo tinha um tempo... Tempo para nascer, crescer, viver e morrer. Tempo para fazer as coisas, descansar, sorrir, ficar sério. Tempo para brincar, estudar, comer, fazer dieta... Ele foi descobrindo que a vida era tempo e o tempo era diferente a cada instante e para cada um. O que menos gostava de fazer parecia durar mais tempo e o que mais gostava de fazer parecia durar menos tempo. Com isso, questionou: o que é o tempo? Incomodado com essa questão, Armando resolveu desmontar o relógio para ver se conseguiria descobrir o mistério do tempo. Porém, o tempo continuou. E ele indagava: Para que servem os relógios, se eles não conseguem parar o tempo? Depois de muitas reflexões, Armando decidiu que não perderia mais tempo tentando inventar uma maneira de parar o tempo, mas que aproveitaria ao máximo o tempo que existe, criando o seu relógio para viver seu próprio tempo.

A experiência de ler esse livro, encharcar-me com suas belíssimas reflexões e desenvolver um trabalho com crianças de cinco anos de idade da escola de educação em tempo integral, onde teci a pesquisa de mestrado, possibilitou-me problematizar a forma que eu vinha experienciando o tempo. A obra também permite problematizar o uso que fazemos do tempo no nosso cotidiano.

2. Fios do entrelaçamento entre tempo e infância

A escola, como a vida e a sociedade, são organizadas no tempo pela forma cronológica, chamada de tempo *chrónos*. Na escola, esse tempo organiza o calendário, os semestres e os horários das professoras, dos professores e das crianças, ou seja, organiza toda a escola. As noções de tempo que apresento é que no presente, na Atualidade, os tempos *chrónos*, *kairós* e *aión* coexistem em importância, o que possibilita experienciar o tempo presente com toda a sua intensidade e complexidade. Marques C. e Marques L. (2003), concebem Atualidade como um paradigma, situando-se numa forte crise de concepções, decorrentes da coexistência de velhos e novos valores. Tal movimento nos coloca diante de

uma imensa crise de valores, causando-nos inseguranças e incertezas, os quais nos deixam entregues a nós mesmas, ao mesmo tempo que nos fascina - inaugura o tempo das descobertas e conquistas - nos angustia, apagando as certezas e gerando riscos desconhecidos. Com nossas noções e verdades abaladas, uma outra forma de perceber o mundo emerge.

Ao falar tempo *chrónos*, *kairós*, *aión*, não significa que sejam três tempos, significa sim, múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades. O tempo se constitui como fluxo, continuidade, movimento na vida cotidiana, o que implica maneiras diferenciadas de organização no/com o seu fluxo.

O tempo *chrónos* constitui a soma entre passado, presente, futuro. Um tempo que não para; um tempo objetivo que gera limitações; um tempo que permite planejar; um tempo igual para todos (KOHAN, 2004). O tempo *kairós* é o tempo das oportunidades. Configura o momento para conversar, para amar, para ler, isto é, há um momento para tudo na vida (KOHAN, 2004). Na vida há momentos e, quando esses momentos emergem, cabe a mim experienciá-los. O tempo *aión* é a duração do tempo da vida humana, é a experiência, é o tempo da manifestação subjetiva no tempo *chrónos* (KOHAN, 2004).

O tempo *linear*, conhecido como *chrónos*, apresenta a ideia de um passado que determina o presente, o qual, por sua vez, determina o futuro, convive com o tempo *simultâneo*, o tempo *aión*. O passado se atualiza no presente e o futuro já está sendo vivido, pois, se considerarmos que um minuto após o outro já é futuro... Passado e futuro se fundem no presente.

Considerar a dimensão da infância é pensar nossa relação com o tempo e com o que somos, possibilitando, assim, observar e conversar com a criança a respeito da escola, levando-nos a refletir nossas práticas cotidianas. A noção de infância presente no nosso discurso diz muito da nossa prática. Pensar outras infâncias é pensar outras temporalidades. A infância supõe outra temporalidade. A infância não lida bem com a cronologia. Kohan (2004) relaciona a infância ao tempo *aión*. *Aión* é a criança que brinca. Isso expressa que se estabeleça com a infância uma relação *aiónica* e que essa relação com a infância seja menos cronológica, buscando-se uma relação brincante com o mundo.

Concebo a infância não apenas como etapa, fase da vida, mas também como a dimensão da experiência, uma forma de viver/ser/estar no/com o mundo. A infância não é apenas uma etapa do desenvolvimento humano, é a intensidade da duração, expressando a forma como cada um experiencia a vida, já que também ser criança, nessa perspectiva, é algo que independe da idade. Kohan (2004) diz que “convivem duas infâncias, uma da cronologia; a outra de um tempo intenso, contemporâneo, presente. As duas convivem. A primeira remete

a nossa biografia primeira; às crianças; a outra não tem idade, diz respeito à potência de cada idade” (p. 59).

Hoje temos a possibilidade de pensar a infância e a criança de outra forma. As crianças participam coletivamente na sociedade, sendo sujeitos ativos. A criança é o que ela está sendo. A infância é o outro que inquieta a segurança de nossos *saberesfazeres*, questiona o poder de nossas práticas (LARROSA, 2006). Pensar a infância como um outro é pensar essa inquietação e esse questionamento. É também pensar a presença da criança como enigmática, pois suas lógicas desestabilizam nossas lógicas adultas.

3. Trançamento dos fios na/da pesquisa

A pesquisa foi tecida com professoras da Educação Infantil de uma escola de educação em tempo integral. Em uma de nossas cirandas de conversa discutimos a respeito das temporalidades de crianças. Para as docentes, havia por parte das crianças uma adaptação muito fácil ao tempo escolar. Em suas palavras:

Cora: “_Mas eu acho, gente, que a criança tem uma facilidade muito grande de adaptação, muito maior do que a gente”.

Clarice: “_Isso é”.

Cora: “_Aquilo que a gente às vezes assusta e acha que vai ser difícil para eles, eles levam numa boa”.

Clarice: “_Com certeza”.

Cora: “_Olha, hoje, por exemplo, teve uma aluninha minha que falou assim: ‘_Hoje, tem capoeira’? Cora respondeu: ‘_Tem’. ‘_Hoje, tem capoeira’? - perguntou novamente a aluna. Cora respondeu: ‘_Hoje, tem capoeira’. ‘_Todo dia do brinquedo tem capoeira’ - disse a aluna. Entendeu? Então, elas já começam a relacionar, associar, já fazendo uma organização delas, então eu achei muito interessante”.

Cecília: “_São tão pequenos e vão conseguindo”.

Cora: “_Já vão marcando o tempo deles. Um dia tem essa atividade, no outro não tem, entendeu”?

A partir da rotina escolar, a criança vai se organizando no tempo da escola e adaptando seu tempo ao tempo da escola. A escola se organiza para administrar o tempo, o tempo da

infância (CORREIA, 1996). Essa organização da escola vai conformando formas de pensar da criança, de brincar, implicando a postura do corpo e na relação com os colegas, vai revelando a forma de tessitura do conhecimento e a maneira de ser/estar no/com o cotidiano.

Tratar o tempo da infância como um tempo múltiplo permitirá que as vivências da escola, se conectadas com outras práticas sócio-culturais, sejam posteriormente incorporadas na vivência e consciência do adulto e não sejam vistas como “estranhas” ou como próprias da infância e, conseqüentemente, descartáveis (CORREIA, 1996, p. 125).

Tudo isso me levou a indagar: como está sendo trabalhada a imagem da infância no cotidiano escolar?

A imagem da infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (KISHIMOTO, 1997, p. 19).

Quando conversamos acerca de como as crianças se organizavam no tempo ampliado da escola, as professoras disseram:

Clarice: “_Eu tenho curiosidade de ver como é o tempo da tarde”.

Cecília: “Será que agem da mesma maneira à tarde”?

Clarice: “_É”.

Cora: “_Não, dizem que é muito diferente. Eu nunca estive à tarde, mas dizem que eles ficam mais agitados, que realmente...”

Clarice: “_Mais cansados, imagina”?

Cada criança vai lidar com o tempo de uma forma na escola. A professora pode organizar um planejamento mais confortável, junto com as crianças, de maneira que elas possam praticar as atividades com alegria, satisfação e desempenho, levando em consideração o que sugerem para a organização curricular. As falas das professoras me levaram a problematizar: as crianças têm o mesmo comportamento todos os dias na parte da manhã? Então, à tarde, provavelmente, elas vão agir de forma diferente também.

A escola irá se estruturando, durante os últimos séculos da modernidade, tendo como espinha dorsal a organização do tempo da infância e da adolescência. [...] Desta forma, a escola vai se configurando como uma etapa de um eixo temporal central da vida moderna. Há uma identificação muito próxima entre a condição de criança ou jovem e a de escolar (CORREIA, 1996, p. 36-37).

Permanecer na escola em tempo integral leva as crianças a praticarem táticas, buscando burlar o que foi planejado e o tempo disciplinador da escola como uma instituição moderna. A escola é uma das instituições mais eficaz na produção da noção e disciplina do tempo.

Cora: “_Então, assim, às vezes a gente vê as crianças até mesmo se espichando pela sala, escondendo de baixo das mesinhas. No momento em que elas estão mais livres, elas buscam alternativas, porque, gente, ficar sentada numa cadeira é muito complicado”.

Cecília: “_E nessa faixa etária”.

Cora: “_E a gente precisa parar para pensar mais nisso. Eu acho que falta muita coisa para se organizar, melhorar. Eu acho que as crianças estão muito presas”.

Partindo do que as professoras apresentaram, evidencia-se que as crianças utilizam táticas, pois se encontram dentro do campo de ação da professora, ou seja, no interior de um campo definido pelo outro. Como no caso, esse outro é a professora, sua operação *tática* será diferente da *estratégia* (CERTEAU, 1985). As crianças sabem o momento de “dar o golpe”, porque, na tática, aproveitam-se as circunstâncias e o momento certo. A tática se refere ao inusitado, às possibilidades de fuga e à manipulação. Ela joga com a emoção. Já as professoras usam estratégias, pois estão num lugar de poder e de saber, no qual se pode

planejar a ação. A estratégia postula um lugar próprio (CERTEAU, 1985). As *estratégias* produzem, mapeiam e impõem, usando o racional. Assim, táticas e estratégias permeiam o cotidiano escolar.

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. [...] Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro (CERTEAU, 2008, p. 46).

Os excertos abaixo possibilitaram às professoras problematizarem temporalidades de suas alunas e de seus alunos. Diversas formas de lidar com o tempo foram expressas pelas crianças.

“Um grupo de crianças acompanha a aula. Outras não: estão brincando de ver revistas, livros, de casinha, digitando no teclado de computador”.
“A professora pede às meninas para guardarem os brinquedos. Mas não guardam. Ela coloca algumas crianças perto dela. Outras continuam escondidas atrás do armário”.
“A professora deseja começar a história, mas as crianças conversam e não ouvem, se agarram. Ela inicia a história. Mas interrompe para chamar a atenção das crianças. Aí as crianças ficam atentas”.
“A professora teve dificuldade em começar a aula. As crianças conversavam muito, não se concentravam”.
“A professora organizava a sala. Pedia as crianças para ficarem em rodinha. As crianças não paravam de conversar”.
“Observo que algumas crianças não conseguem escutar o que o outro falava, enquanto o outro estava falando, algumas estavam com brinquedo, agredindo o colega, não ficavam atentas à aula. Mexiam no tênis, na mochila, escondiam atrás do armário...”.
“No ensaio de algumas músicas, as crianças ficaram agitadas, algumas não cantaram, mexeram com o colega, já outras acompanharam o ensaio”.

Cora: “_(...) os meus alunos estão assim mais tranquilos. Estou conseguindo desenvolver melhor o trabalho com eles na sala de aula. Eu estou pensando aqui como que eles lidam com o tempo escolar. Então, eu tenho percebido assim, às vezes eu faço uma atividade oral e depois eu vou fazer a atividade escrita com eles, aí acontece aquilo que nós falamos, dá o horário do recreio, aí eles começaram a fazer a atividade e têm que interromper. Aí nós fomos no recreio. Nós retornamos, eles vão

continuando a atividade. Aí a gente percebe que algumas crianças não querem largar a atividade. Eles estão ali fazendo, sabem, estão concentrados e eles estão gostando, entendeu? Então, eles não querem sair. Aí eu acabo tendo que puxar e falo: ‘_Nós precisamos ir’. Aí vamos. Aí, quando voltamos, eles retomam que é tão engraçadinho, que eles...

Clarice: “_Eles gostam”.

Cora: “_É, eles estão se organizando já de uma forma que eles voltam e retomam”.

Cecília: “_Eles mesmos retomam a atividade”.

(...)

Cora: “_(...) quanto ao tempo das crianças, eu acho assim, essa fragmentação que tem nas atividades agride muito o desejo, o tempo da criança. Às vezes ela queria estar experimentando mais aquilo e de repente acabou, agora interrompeu.

Clarice: “_Mas ao mesmo tempo você está percebendo uma coisa que, quando elas retomam, elas retomam com prazer”.

Cora: “_Pois é. Eu estou achando muito interessante. Eu achei interessante assim que aqueles que querem ficar às vezes são quase sempre os mesmos. Menina, se eu não me policiar, eu quero puxar até a folha dele, porque não quer soltar a folhinha de atividade. Eles estão gostando”.

À medida que vamos conhecendo as crianças, vamos conseguindo lidar com a temporalidade de cada uma, buscando experienciar a cada dia situações diferentes com elas. A questão da interrupção da atividade voltou a ser comentada. A fragmentação das atividades, que costuma ocorrer dividindo o tempo curricular da escola, pode afetar a experiência com as crianças.

Os excertos a seguir apresentaram momentos da rotina das crianças. Diante deles, propus para as professoras conversarmos a respeito das temporalidades de crianças no cotidiano da escola. Várias foram as considerações das docentes.

“Na sala de vídeo, assistimos o filme Soldadinho de Chumbo. As crianças estavam comportadas, atentas ao filme”.

“As crianças gostavam de assistir filmes, ficavam atentas, com os olhos fixos na tela”.

“[...] filme na sala de vídeo [...] assistimos a outro filme [...] as crianças estavam dispersas, agitadas”.

“Chegamos à sala. As crianças não pegaram brinquedos. A professora propôs verem livrinhos”.

“A aluna me perguntou: _Por que tem que ficar na escola o dia todo? E por que as professoras trocam tanto”?

“No jogo de bingo com letras, o espaço da sala de aula era organizado. A professora trabalhava o alfabeto, as palavras, as imagens. As crianças se concentravam e se divertiam”.

“Em roda, algumas crianças tocam instrumentos. Mas, no mesmo momento, algumas meninas queriam desenhar”.

“Na sala de aula, a professora conta a história Menina bonita do laço de fita. As crianças juntas, ao mesmo tempo, iam contando a história. Elas gostaram de ouvi-la”.

“Na aula, as crianças e a professora, todas, se divertiam, ao mesmo tempo, se divertiam com a brincadeira do mestre. Uma criança na frente fazia gestos e as outras a imitavam”.

“A professora contou a história A estrelinha que caiu do céu. Todas as crianças, naquele tempo, faziam perguntas sobre a história”.

“A apresentação das crianças, no Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, na II Mostra Estudantil de Arte foi ótima. As crianças se divertiram”.

“Jogos na sala de aula. Em três mesas havia jogos. As crianças se agrupavam de acordo com o interesse pelo jogo. Após alguns minutos, as crianças quiseram desenhar, brincar com outros brinquedos. Então, a professora guardou os jogos. Deu folhas para quem quisesse desenhar”.

“No tempo da aula de capoeira, as crianças juntas se divertiam e gíngavam alegres. Quando precisava, o professor intervinha”.

Clarice: “_E outra coisa que eu estava pensando a respeito dessas falas aqui sobre o tempo, a criança é muito diferente do adulto. Então, assim, é muito difícil para a gente, porque assim, para a gente responder igual a Cora colocou, é difícil de falar do tempo da criança, até mesmo porque, no papel de professora, a gente não está ali o dia inteiro. Então, assim, você pode até falar assim, eu acho, realmente é um achismo por dois motivos: primeiro, porque você não é a criança e segundo, porque você não está ali o dia inteiro, deu onze e meia, você vai embora, tem dia que você fica ali duas horas, então tudo que a gente fala é o que você acha mesmo. E outra coisa, a plasticidade do cérebro da criança é muito diferente, então a capacidade de adaptar da criança é muito maior do que a nossa. Então, às vezes a gente fica discutindo o tempo, é claro que a gente tem que fazer isso, nosso papel é esse mesmo, até mesmo porque a gente quer dar uma educação de qualidade. Então, a gente tem que estar mesmo discutindo, repensando, modificando todo o tempo para que haja avanços, mas, assim, a capacidade de adaptação da criança é incrível, é incrível e ela assim se desdobra, ela dá um jeitinho de ficar bem. Ela dá um jeito de ficar bem, não dá”?

Cora: “_Com certeza”.

Clarice: “_E ela consegue”.

(...)

Cecília: “_Agora, em relação ao tempo da criança é difícil de falar em relação a isso de não estar o tempo todo com eles, felizes a gente vê que estão, porque eles gostam de estar na escola, né? A gente fica até triste, porque o tempo deles é muito pequeno na escola, não dá tempo nem de formar um grupo, né? Assim, entra num ano e no ano seguinte já está saindo”.

(...)

Cecília: “_Eu acho até assim, no meu caso, por exemplo, no nosso, a gente não fica o tempo integral na escola, então é até difícil avaliar o tempo da criança se a gente não participa desse tempo todo com a criança, porque, principalmente nós, que pegamos o turno da manhã”.

Clarice: “_É”.

Talvez a maior dificuldade encontrada pelas professoras em falar das temporalidades de crianças é se colocar no lugar da criança e refletir a respeito desse lugar, uma vez que estão na postura do adulto e da professora. Os excertos trouxeram múltiplas maneiras de as professoras e crianças se relacionarem com o tempo, permitindo-lhes terem a experiência com e no tempo. As professoras não ficavam em tempo integral na escola, mas como era a experiência do tempo com as crianças no período em que permaneciam com elas? Essa experiência é possível de ser narrada. Essa questão precisa ser pensada tanto na escola em tempo parcial, quanto na escola de educação em tempo integral.

Cora apresentou alguns aspectos importantes que merecem reflexões na Educação Infantil.

Cora: “_(...) como que, de um ano para outro a criança amadurece, gente. Isso é outra questão que a gente precisa respeitar. Às vezes a gente trata a criança..., porque a diferença do tempo cronológico dela às vezes dá uma diferença gritante, meses”.

(...)

Cora: “_(...) E outra coisa que eu acho muito importante ali, que às vezes a gente passa despercebida ou deixa de ver, são crianças que às vezes têm mais dificuldade em interagir e ficam mais isoladas, não participam tanto das atividades. Eu acho que a gente tem que ter uma atenção muito especial para pensar o tempo, né”?

(...)

Cora: “_Eu acho assim, também, é a questão da participação do professor nesse sentido de estar intervindo e auxiliando a criança que tem mais dificuldade de interação, sabe. Dificuldade, assim, de participação nas atividades mesmo, porque às vezes aquela criança demora mais a buscar e a participar, a gente às vezes tem uma criança muito dispersa, né? Então, se o professor não estiver atento, participando, estimulando e incentivando essa criança, fica muito mais para trás. Então, eu acho assim, a criança às vezes para que ela se organize, o professor é essencial, né, gente? E às vezes a gente...”

Cora mencionou três dimensões do tempo: tempo biológico de maturação do organismo da criança, no sentido de como ela se desenvolve e amadurece rápido; temporalidades de crianças, pois cada criança tem seu estilo próprio de interagir com a escola, cabendo à professora e ao professor ficarem atentos quanto a isso; tempo da professora e do professor em consonância com o tempo da criança, porque, quando a professora e o professor acompanham o desenvolvimento, a trajetória, os movimentos da criança, a experiência com o tempo da escola é mais rica. As três dimensões do tempo constituem o tempo de escola, que é um tempo forte, marcante nos processos de socialização, de aprendizagens, de valores, condutas que tensionam a razão e a emoção (CORREIA, 1996).

Pensando o tempo na/da Educação Infantil, as professoras colocaram:

Clarice: “_Mas, no lado profissional, olha qual é o meu tempo? Eu falo assim: ‘_Acho que estou dando muito conteúdo para os alunos, aí eu paro, muito conteúdo entre aspas. Eu penso que uma Educação Infantil de qualidade não é conteúdo, conteúdo entre aspas, né?’ Não é ficar dando alfabeto, né? Estou precisando até mudar um pouco, porque a Secretaria está cobrando que as crianças no segundo ano já estejam lendo. Então, eu acho que as escolas estão fazendo um movimento novo de começar a dar letra para as crianças desde os três anos, quatro anos, mas assim é outra tese, várias outras teses. Mas eu fico assim, será que eu estou dando muita coisa? Vou ficar mais no lúdico, trabalhar mais histórias. De repente eu falo assim: ‘_Eu estou dando pouca coisa’. Aí eu acho que eu tenho que dar mais coisas. Eu fico nesse movimento de tempo de quantidade, estou falando de tempo quantidade, vou dar mais, amanhã posso dar menos. Eu fico feliz mesmo com o meu tempo quando eu trabalho um livro e do livro vai nascendo coisas, vai nascendo atividades, vai nascendo ideias, vai nascendo músicas, aí eu acho que esse é um tempo de muita qualidade para mim e para os meus alunos, só que às vezes esse tempo não conta muito na escola”.

Cecília: “_Então, eu acho que é justamente por trabalhar dessa maneira, que eu consigo perceber se eu consigo ocupar, preencher o tempo que é destinado às minhas aulas”.

Cristiane: “_Até porque a escola vive muito em função do tempo cronológico, do tempo do relógio. Então, como você falou, Clarice, você tem que estar marcando o que trabalhou dentro de cinquenta minutos. Se você pensa de uma outra forma que é trabalhar com um tempo mais livre, com um tempo que a criança esteja vivendo ali

aquele tempo, não tem como quantificar esse tempo, eu trabalhei isso dentro daquele tempo. Então, a escola pode voltar o olhar para as noções de tempo: esse tempo cronológico do relógio e esse tempo subjetivo que o professor tem e que a criança também tem”.

Cecília: “_Principalmente numa escola de Educação Infantil”.

Clarice: “_E esse tempo subjetivo que a gente está falando, assim, para mim, tempo subjetivo é um tempo de qualidade, é o tempo que a criança está brincando, está cantando, ouvindo uma história, está envolvida. Senta numa rodinha com as crianças, quando você fala que vai contar uma história, o tanto que a criança se envolve. Isso não tem preço, mas isso não tem preço, isso não tem papel, isso não tem hora, isso não conta, isso não conta, sabe”?

Nessa nossa conversa, o tempo quantitativo foi relacionado ao tempo *chrónos*, ao cumprimento da rotina e aos conteúdos trabalhados com as crianças. Já a ludicidade, as histórias, a roda de conversa com as crianças foram articuladas a um tempo de qualidade, ao tempo subjetivo, ao tempo da experiência, tempo *aión* e *kairós*. Diante disso, que noção(ões) de tempo conta(m) na escola? No entanto, não se trata de trabalhar o tempo de forma quantitativa, preenchendo o tempo das crianças com atividades.

Especialmente a escola é o reino absoluto de *chrónos*: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, todo é medido por *chrónos*. O que resta para *aión* na escola? Muito pouco, se alguma coisa. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (*kairós*!) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes. Assim, com a sua finalidade pervertida, o sistema contemporâneo destrói a escola que já não pode mais preservar a infância na infância, a lembrança do outro esquecido, do que para o sistema é preciso esquecer, nos que estão mais próximo do nascimento (KOHAN, 2010, p.202-203).

4. O que dizer dos fios tramados na pesquisa?

Posso dizer que as discussões em torno da infância envolvem questões e noções teóricas, suscitam tensões políticas e trazem desafios na/para as práticas cotidianas. Este trabalho buscou também refletir com o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e contribuir com a aprendizagem, com a autonomia e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Com amor, respeito e solidariedade podemos tecer uma educação mais humana, que saiba lidar com as diferenças que nos constituem.

Saliento a importância de nós, professoras, conversarmos a respeito de temporalidades de crianças e termos sensibilidade com a forma como a criança lida com o tempo na escola. Assim, a criança expressará sua temporalidade e será possível problematizar a organização do tempo escolar, podendo, dessa forma, experimentar outras práticas cotidianas no tempo presente.

O presente é um presente vivo de que dependem o passado e o futuro: um presente múltiplo, um único tempo em que se concentram todos os tempos, um presente inóspito que se torna hóspede do outro. O tempo é um passado puro, que dá passagem a outro presente: um presente que herda do passado sua própria incompreensão, seus próprios detalhes paradoxais, sua instabilidade e sua permanência. O passado do outro que reverbera, sempre, no presente (SKLIAR, 2003, p. 64).

Não temos apenas a possibilidade de experimentar o tempo *chrónos*, mas também as noções de tempo *aión* e *kairós*. Embora predomine na organização da escola o tempo *chrónos*, essas temporalidades coexistem no momento presente, no agora. Pensar a escola, desse modo, possibilita outros olhares e sentires no cotidiano, podendo-se experimentar o presente com toda a sua intensidade.

Instaurar um *tempoespaço* de encontro criador e transformador enriquece o cotidiano escolar. Quem sabe um encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora seja importante para que possamos descobrir a escola no que ela ainda não é, fazendo dela *tempoespaço* de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, tempo também de *aión* e *kairós* e não somente de *chrónos*.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; _____ (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008a. p. 15-38.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; _____ (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008b. p. 39-48.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene de Q. F. (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAUUSP, 1985. p. 3-19.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **Tempo de escola... e outros tempos** (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!). Manaus: Editora Universidade do Amazonas, 1996.

GUTTMANN, Mônica. **Armando e o tempo**. São Paulo: Paulus, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-43.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____ (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

_____. A infância, entre o humano e o inumano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 195-204.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 183-198.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

OLIVEIRA, Inês de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, Carlos. Sobre a temporalidade do outro e da mesmidade – notas para um tempo (excessivamente) presente. In: _____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-64.