



4436 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
 GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos
 Andrize Ramires Costa - UFPel - Universidade Federal de Pelotas
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES/PNPD código de financiamento 001

DA ALEGRIA DE BRINCAR À PRESSÃO PARA RENDER: AS CRIANÇAS E O CONTROLE DO TEMPO DOS ADULTOS

Resumo: Neste artigo, em formato de ensaio, buscamos a reflexão demarcada por uma dicotomia na Educação Infantil onde, de um lado temos o tempo cronometrado, medido, regulado pela opressão dos relógios dos adultos, concebido pela objetividade dos números, horários e rotinas, representante do mundo pensado, racionalizado. De outro, temos o tempo sentido, percebido pelas crianças, a subjetividade, a experiência e o acontecimento, representantes do mundo vivido. Concluímos que, não obstante a feição social do tempo, pode possibilitar as crianças expandir suas capacidades criativas e inventivas e ser uma aposta ético-política para enfrentar a instrumentalização do tempo e seu domínio na experiência escolar.

Palavras-chave: Brincar. Tempo. Educação Infantil.

Introdução

Os relógios são máquinas de medir o tempo como uma quantidade homogênea, divisível e equivalente. O tempo do relógio é um tempo igual a si mesmo, divisível em unidades menores e equivalentes em qualquer ponto de experiência, em qualquer espaço e em qualquer contexto. Os relógios transformam a duração num percurso abstrato no espaço, embora o movimento dos ponteiros mantenha ainda uma relação física entre percepção visual e medida de tempo.

Conforme Melucci (2004), as experiências de tempo dos sujeitos, nunca ou raramente, coincidem com aquilo que o relógio decreta. A relação linear de tempo, não é nada simples porque concomitante a ela vivemos ainda outros entrelaçamentos entre as dimensões do tempo. Nas sabedorias das culturas passadas, cita o autor, existe uma figura que procura sintetizar essas experiências contraditórias que é a representação espiral do tempo.

Os conceitos de tempo para os antigos gregos, se atualizados ilustram uma dicotomia evidente: o brincar da criança é concebido e tratado em duas perspectivas diferentes de tempo. Assim como na mitologia grega, há, nos dias atuais, uma polarização em relação à experiência humana no que diz respeito ao tempo: uma concepção de tempo é matematicamente concebida pelo mundo da racionalidade instrumental que convive ao lado de outra forjada no tempo vivido existencial e fenomenologicamente concebido.

A partir da modernidade, sobretudo da revolução industrial e científica, a experiência do brincar como acontecimento, cada vez mais rara, genuína e legítima, como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21), em relação ao tempo se bipolariza e brincar passa a ser vivenciado e percebido de modo diferente entre crianças e adultos pois são dois tempos em oposição: o tempo de brincar da criança está próximo de *Kairos* ou *Aeon*, enquanto para os adultos que controlam o tempo das crianças e atuam orientados por uma concepção de tempo cronológico, o concebem como o *Chronos* que a todos oprime e enquadra. Isso se deve a uma dicotomia anterior: o mundo racionalizado e o mundo experienciado que foi bipartido nas ciências modernas resultando, de um lado, no tempo concebido pela exterioridade, na objetividade e nos números, um tempo prescrito, controlado e representante do mundo pensado (racionalizado); e de outro, o mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, representante do mundo vivido (experienciado).

A razão e os números parecem atrapalhar a busca da verdade, do bem do indivíduo e do mundo experienciado. É neste contexto que emergem os pensadores que criticam a forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o império das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números, a mensurabilidade absoluta dos fenômenos, a generalização por excelência. Para a criança o tempo é sentido como uma duração em relação à experiência como acontecimento, onde a vivência é marcada pelo prazer da repetição, um eterno recomeço saboroso que “vai e volta” e nunca acaba. A sensação do tempo é alargada e intensa e não permite à criança que ela tenha pré-ocupação com relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como o relógio e o calendário. Então, a percepção da criança sobre o tempo nos acontecimentos é completamente diferente (quicá, oposta) à dos adultos, sobretudo porque ela brinca em total atenção ao que faz no presente (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Já os adultos têm outra relação com o tempo, incorporam aprendizagens simbolicamente orientadas pela regulação das atividades e por instrumentos utilizados para controlar uma vida cheia de compromissos e tratam o brincar das crianças de modo pré-determinado pelas horas do relógio, linearmente, como se brincar fosse uma sucessão de fatos com início e fim. Assim, tendem a cronometrar tudo determinando o momento apropriado ao brincar, como se fosse possível estipular quando é a hora certa para começar e acabar a brincadeira. A ideia de prazer, inconsequência, aventura, sonho, fantasia é posta em segundo plano, em virtude de uma cultura que pressiona pais e professores a reduzir o tempo de brincar livremente sob o pretexto de prepará-las para a vida adulta, esquecendo-se do modo como as crianças aprendem é genuinamente brincando. O “apressamento” é arriscar fazê-las perder seu desejo natural de aprender e aumentar o risco delas se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes.

A infância consiste essencialmente em se fazer descobertas. É um período em que as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre suas próprias capacidades. E essas descobertas não ocorrem no contexto de aulas estruturadas (HIRSH-PASEK et al., 2006, p. 12-18).

Neste artigo, em formato de ensaio, construído a partir de um intercâmbio institucional internacional busco a reflexão teórico filosófica que vem demarcando por uma dicotomia a Educação Infantil onde, de um lado temos o tempo cronometrado, medido, regulado pela opressão dos relógios dos adultos, concebido pela objetividade dos números, horários e rotinas, representante do mundo pensado, racionalizado. De outro, temos o tempo sentido, percebido pelas crianças, a subjetividade, a experiência e o acontecimento, representantes do mundo vivido.

As crianças e o brincar: prisioneiros do tempo

O tempo sempre foi uma dimensão indissociável da vida escolar. Sua estruturação global foi estabelecida por um conjunto de finalidades curriculares e define a vigência do cenário cotidiano da troca e aquisição de saberes. O tempo subjetivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem, ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível (FERNANDES, 2008). Faz parte de uma configuração histórica, social e cultural da escola através de inúmeros dispositivos: jornada escolar, ritmo das atividades, horários, diários, rituais, currículo, unidades de ensino, calendários, ciclos, datas marcantes, comemorações sazonais, distribuição das atividades, conteúdos e regulação das relações sociais e pessoais.

É multidimensional, tem uma identidade própria decorrente da construção simbólica da escola. Está tão enraizado em nossas estruturas mentais, na forma de uma regulamentação severa e coercitiva adotada para assegurar o cumprimento das normas, que a adaptação a ele foi naturalizada, como se fosse dotado de uma natureza própria e autônoma, sem nos dar conta de que constitui um cronossistema que faz parte de uma estratégia civilizadora em que a escola funciona como um dispositivo resultante do processo acelerado de industrialização e urbanização. O uso racional e rigoroso do tempo na escola repercute em uma concepção de infância, de criança e da própria escola enquanto um lugar ou sistema meramente produtivo que não parece comportar (ou suportar) outras temporalidades, outros ritmos, mais alongados e consoantes com as horas absorventes. A escola se limita somente à medição mecânica ou digital do tempo (FERNANDES; MIGNOT, 2008).

Consequentemente apressar a infância tem sido uma constante. Desde muito cedo pais e professores maximizam o tempo de modo a promover uma “criança organizada” tendo todos os minutos programados, o que compulsoriamente tem produzido crianças estressadas, deprimidas, fóbicas, ansiosas, esmagadas por mudanças sociais desnordeadoras que depositam cada vez mais expectativas no futuro delas, em detrimento do seu presente. Fomentam-se expectativas sensacionalistas com relação à antecipação das capacidades das crianças e a necessidade de forçá-las a alcançarem cada vez mais cedo a aquisição de determinadas habilidades, principalmente cognitivas e motrizes. Na atualidade as crianças dispõem de agendas super lotadas, séries inflacionadas e a alfabetização tem sido antecipada para o período entre os zero e seis anos (HIRSH-PASEK et al., 2006).

A emergência dos relógios e o brincar

A necessidade de medir o tempo a partir da era moderna surge num impulso coletivo para a diferenciação e uma integração crescente, somados a um fenômeno complexo de autorregulação e sensibilização em relação ao tempo, através de instrumentos que passam a exercer uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos, sob uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e aparentemente desprovida de violência, mas que nem por isso é menos onipresente e da qual é impossível escapar (ELIAS, 1998).

Na modernidade o relógio passou a desempenhar um papel importante nos mais diversos fenômenos humanos ou na totalidade da vida do homem. Para Elias (1998), os mistérios em torno do tempo se acentuam na forma de algumas interrogações: que os relógios sejam instrumentos construídos e utilizados pelos homens em função das exigências de sua vida comunitária, é fácil de entender; mas que o tempo tenha igualmente um caráter instrumental, é algo que não se entende com facilidade. Da criação dos relógios como meio de orientação e da generalização do seu uso, surge uma questão que tem se tornado cada vez mais proeminente, refletida com base no estilo de vida das pessoas em nossa sociedade: o tempo está tão enraizado na nossa consciência, que parece materializar-se a ponto de ser possível tocá-lo. Temos a impressão que o tempo passa, quando na verdade o que nos acontece é o transcorrer das nossas vidas.

Os professores compreendem certa necessidade de organização racional, disciplinarização e regulação do tempo para que possam coexistir na escola (e há quem afirme a necessidade da sua administração rigorosa como meio disciplinador de hábitos), com o intuito de educar as crianças pequenas a compartilhar espaços harmoniosamente. O problema está exatamente no uso implacável do relógio como uma espécie de deus a quem se deve obediência incondicional, como se todas ações e modos de sentir, pensar e agir pudessem ser cronometrados. Essa é mais uma pretensão de ajustar a criança ao mundo produtivo, seja através do constrangimento do tempo de brincar ou pela supressão da liberdade para tal.

A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 231).

Situando o tempo cronometrado em oposição ao tempo percebido pela criança, o tema perpassa um profundo paradoxo que a própria reflexão exige: duas posições diametralmente opostas em torno do tempo articuladas com o fenômeno do brincar. O tempo como um dado objetivo do mundo criado, portanto passível de quantificação, medição e aferição exata não se distingue dos demais objetos da natureza, exceto por não ser percebido pelos sentidos corporais.

Situar a ação de brincar em relação ao elemento que mais o restringe e o aprisiona, pode ajudar a compreender sobre como temos lidado com essa questão na escola e, de modo mais aproximado, como as crianças produzem e

promovem suas experiências e porque é importante brincar e se movimentar em liberdade, sem constrangimentos e delimitação incondicional do tempo por parte dos educadores ou das exigências da ordem da produtividade.

Ao redor de todo mundo há uma tendência para que as crianças busquem o conhecimento por si mesmas, livres da obsessão promovida pela correria cronológica, da pressão das provas e exames, das grades curriculares que aprisionam e sufocam a curiosidade e o exercício permanente da dúvida, com mais liberdade para o pensamento criativo, o que tem apontado na direção de um ensino mais agradável e prazeroso. Isso implica livrar da obrigação, do sofrimento, do pânico, do esgotamento e do cansaço promovidos pela aceleração dos ritmos naturais. Outrossim, os ritmos mais suaves e a exploração do mundo da arte, tem ganhado cada vez mais espaço na educação de crianças pequenas, promovendo a expressão, a comunicação, as linguagens e, sobretudo, o diálogo que a criança necessita para inserir-se enquanto sujeito que quer e sabe como conversar com o mundo através da imaginação e da fantasia.

Na contramão, sequestramos o tempo subjetivo das crianças quando as obrigamos coercitivamente a sucumbir diante da tirania do *Chronos*, furtamos possibilidades de relações interpessoais significativas, de conhecer o meio e a natureza ao seu redor e de fortalecer uma relação ecológica com o território, resultando na ausência de consciência com relação a biodiversidade e uma visão desintegrada entre passado (história e memória), presente (intensidade e responsabilidade) e futuro como perseverança consequente de nossa responsabilidade no momento atual, através da projeção de ações refletidas e articuladas com calma. (FRANCESCH, 2011).

Então, por que razão cada vez mais se torna frequente a determinação do tempo específico para brincar, sendo rigorosamente administrado e espremido entre momentos destinados a se trabalhar? Como exemplo, destacamos o recreio situado entre dois momentos cansativos e estafantes, servindo apenas para recuperar as forças e a energia que esgota o corpo da criança durante as aulas: o recreio não é destinado para brincar mas para descansar e revitalizar; não vale por si mesmo enquanto hora “apropriada” para brincar, mas válido para o trabalho escolar, o que corresponde às teorias funcionalistas e suas demandas da cultura escolar. Desse modo, o brincar na escola parece encontrar-se sempre em um tempo que não é para ser vivido plenamente, porque ele está sempre a serviço de algo que é mais importante: produzir e restabelecer.

Reconhecidamente o livre brincar não é fundamental na escola de crianças. É instrumental assim como o tempo destinado para tal. Não é importante por ele mesmo: somente se torna importante quando ganha um caráter pedagógico e funcional. As crianças aprendem desde cedo que além da hora do recreio há outros tempos apropriados e residuais para tal: o final de semana, as férias e assim por diante, até se chegar ao final de uma vida inteira de contribuição com a esfera do trabalho quando podemos nos aposentar e, teoricamente, ter todo o tempo disponível para o ócio e o lazer.

Borba (2018) afirma que brincar com o outro, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

Um desses traços distintivos é a temporalidade recursiva, onde o passado tem um significado autônomo, elaborado por um processo de referenciação e significação próprios, em que o “era uma vez” é sempre a vez em que é anunciado, o que denota uma diferenciação semântica no sentido de passado, presente e futuro.

As culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura social em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, p. 46)

De um lado, a criança tem uma sensação mais densa, alongada e fluida do tempo que se dilui e se mistura com o seu eu no ato de brincar e, de outro, há uma necessidade quase não interrogada dos adultos ignorarem a percepção subjetiva da criança. Os adultos administram tudo que a criança faz em função de uma objetividade quantificável imposta pelo cronômetro. Como sinônimo de exatidão, disciplina e organização, o *Chronos* invade as formas mais particulares das crianças se relacionarem com a vida. O caráter instrumental do tempo exerce uma profunda pressão sobre o brincar entre as crianças e talvez nada disso condiga com a natureza e especificidade do brincar, principalmente entre as crianças menores que, por excelência, brincam com o próprio tempo.

As crianças estão submetidas a uma disciplina e coerção anteriormente desconhecida, em nome das exigências que lhes são impostas em virtude do cumprimento de atividades que dependem do rendimento, determinadas por necessidades práticas que remetem não ao eu de cada indivíduo, mas ao eu do grupo que tem que resolver o problema de determinação do tempo. Essa é uma condição artificial, pois terminar uma tarefa no tempo determinado não respeita o eu do sujeito e não garante a responsabilidade do eu do grupo, pois em nada afeta ao grupo se eu não terminar a tarefa, a não ser como solução encontrada para que todos acabem as tarefas ao mesmo tempo e se mantenham o tempo todo ocupados.

A padronização das atividades dá menos trabalho, mas não há uma imbricação social e científica entre as atividades numa sala de aula que justifique o ajuste e administração do tempo de modo padronizado e uniforme e, portanto, o rigor no início e término das tarefas cronometricamente. Portanto, a necessidade sem critérios da determinação e sincronização ativa do tempo atende somente à medidas disciplinadoras que desrespeitam o ritmo próprio de cada sujeito.

Para atender esse tipo de demanda convencionamos pensar rápido, analiticamente e logicamente, em consonância com o tique-taque dos relógios no intuito de obter um mundo estruturado, manipulando as probabilidades e tornando alguns eventos mais prováveis do que outros, obtendo “soluções claras para problemas bem definidos. Assim, reprimimos a intuição, a criatividade e tudo que permita que as ideias vicejem em seu próprio ritmo no quintal de nossa mente” (HONORÉ, 2005, p. 142-143).

Sempre que se fala da necessidade de desaceleração para as crianças, as brincadeiras são uma das primeiras preocupações. Muitos estudos demonstram que a disponibilidade de tempo não organizado para brincar ajuda as crianças menores a desenvolver suas capacitações sociais e de linguagem, a criatividade e a capacidade de aprender. As brincadeiras improvisadas são o oposto do 'tempo de qualidade', que implica diligência, planejamento, horários e finalidades. Não estamos falando de aulas de balé nem de jogo de futebol. A brincadeira não organizada se expressa em atividades como cavar a terra no jardim em busca de lesmas, fazer bagunça com os brinquedos no quarto, construir castelos de Lego, correr para baixo e para cima com outras crianças no playground ou simplesmente ficar olhando pela janela. É uma questão de explorar o mundo e a reação que se tem diante dele, no ritmo de cada um. Para um adulto acostumado ao aproveitamento neurótico de cada segundo, brincar improvisadamente parece uma perda de tempo. E nosso primeiro reflexo é encher os espaços 'vazios' da agenda com atividades. (HONORÉ, 2005, p. 300).

Por conseguinte, a coordenação das atividades das crianças como se fosse um ciclo contínuo interdependente não faz o menor sentido. O que faz sentido é respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança que se preocupa com o aqui e agora, porque elas vivem intensamente no presente o que fazem sem se preocupar com os resultados, com liberdade e prazer e não por imposição ou obrigação.

Considerações finais: temporalidades (im)possíveis

Confirmamos a existência de um tempo que transita na esfera existencial entre o objetivo (matemático) e o subjetivo (sentido, percebido, vivido). Para a criança, o tempo reflete um sentimento de duração menos aparente, não quantificável, não objetivado como resultado, enquanto na realidade física e para os adultos o tempo é matematicamente concebido como uma experiência passível de ser verificada e quantificada.

O modo como os adultos impõem as restrições da ordem do tempo no conjunto das atividades das crianças como regularidades lineares acaba sendo digerido pelas crianças, porque os adultos atuam como reguladores do início e fim de suas atividades e isso tem consequências imediatas na experiência social e cultural dos sujeitos-brincantes e nos diálogos que estabelecem nas suas interações com o mundo, com os outros e consigo mesmos, *in(corpo)rando* existencialmente o resultado dessa imposição adultocêntrica. Vivenciar o tempo pré definido pelo outro, pura e simplesmente para coordenar a ação do eu, representa a opressão simbólica a que todos estamos submetidos em relação aos usos do tempo em nossa sociedade contemporânea pós industrial.

Isso pode nos ajudar a compreender a questão da futurização da criança tão intensamente difundida: aos olhos dos adultos a criança "não é aqui e agora", mas será "alguém" somente quando crescer, quando for "gente grande" e produtiva. Assim, não se pode permitir que ela seja o que deseja e se a trata como um adulto em miniatura, adultizando-a antecipadamente, projetando o que ela deverá ser: um adulto produtivo. Então se antecipam as suas pré ocupações no intuito de qualificá-la para ser. Não é à toa que é comum se perguntar às crianças o que elas querem ser quando crescer.

Portanto, é necessário compreendermos os abusos que se cometem na relação de poder que se instaura entre adultos e crianças: os primeiros se auto intitulam no direito de restringir o tempo de duração da brincadeira dos pequenos e, até mesmo, suprimindo esse tempo (como castigo, por exemplo) ou colocando-o numa dimensão residual e exígua. A criança tem direito à liberdade de brincar e se movimentar sem constrangimentos deixando fluir plenamente a imaginação, a fantasia, o prazer, a repetição, a criatividade, a alegria a seu modo, orientada pelas suas formas particulares de lidar com essa linguagem que é original e singular na infância.

A natureza ainda continua ser tratada como a própria encarnação da ordem enquanto a sociedade humana e as crianças a serem "civilizadas" parecem caóticas, desordenadas, indisciplinadas, desorganizadas:

Meninos de seis anos de idade organizam sua vida social pelo celular [...]. A própria infância parece estar sendo encurtada [...]. Os jovens de hoje certamente são mais ocupados, mais programados e mais apressados que os da minha geração. [...] As crianças não nascem obcecadas com velocidade e produtividade - nós é que as fizemos assim. [...] Na escola, aprendem a viver olhando para o relógio e a empregar o tempo da maneira mais eficiente possível. Os pais ainda reforçam a tendência, tratando de encher a agenda dos filhos com atividades extracurriculares. De todas as maneiras, as crianças estão sempre recebendo a mensagem de que menos não é mais e de que é sempre melhor fazer tudo mais depressa. (HONORÉ, 2005, p. 281-283).

Hirsh-Pasek (et al., 2006) concluem que o aprendizado precoce e a aceleração acadêmica em nada contribuem para o desenvolvimento cerebral das crianças. Ao contrário, as autoras asseveram que é mito a ideia de que as crianças devem "aproveitar ao máximo o tempo para obterem bons resultados" e constatam que as crianças que são aceleradas e pressionadas desenvolvem "personalidades menos integradas", demonstrando dificuldade de interagir com os outros. "E a intensificação não se limita à formação escolar. Entre uma aula e outra, muitas crianças correm de uma atividade extracurricular a outra, o que não lhes deixa tempo para relaxar, brincar livremente ou permitir que a imaginação se solte." (HONORÉ, 2005, p. 284-285). Esse fenômeno já tem nome - é a *hipereducação* e isso tem tido consequências graves:

As crianças estão pagando um preço cada vez maior por levarem vidas apressadas. Já aos cinco anos de idade podem começar a sofrer de problemas estomacais, enxaqueca, insônia, depressão e distúrbios de alimentação provocados pelo estresse. Como todo mundo em nossa sociedade 'sempre ligada', muitas crianças hoje em dia dormem muito pouco. O que pode deixá-las irritadiças, agitadas e impacientes. Crianças que não dormem o suficiente tem mais dificuldade para fazer amigos - e mais possibilidades de ficar abaixo do peso desejável [...] a dedicação intensiva a um esporte em idade muito precoce pode causar danos físicos e psicológicos. O mesmo se aplica à educação. São cada vez maiores os indícios de que as crianças aprendem melhor quando podem aprender com calma. (HONORÉ, 2005, p. 285).

Ao que parece o *Chronos* como referência de um tempo sequencial e linear cristalizou-se como um deus moderno e antropofágico reinventado pelos adultos urbanos das sociedades industrializadas, enquanto as crianças acreditam e veneram outros deuses que se parecem com *Kairos* e *Aeon*. Assim como para *Kairos* e *Aeon* o brincar refere-se a um momento indeterminado que nunca tem hora para começar e muito menos para acabar. A isso Huizinga (2000) designou como o caráter desinteressado do jogo, porque essa experiência não carece de uma justificação que seja exterior a ela, interessando somente ao jogador a quem nada mais importa. É um momento em que algo especial acontece, assim como

em *Kairos*: é um tempo sagrado e eterno, sem medida precisa, um tempo da criatividade onde as horas não passam. É sagrado porque é ritualístico e absolutamente extraordinário para quem brinca. É quando a vida pulsa fomentada pela magia onde a experiência onírica acontece. É matéria do imprevisível, do incomunicável, do não dito e do acaso e não se submete a regulação mecânica do tempo, porque é o tempo da fruição.

É preciso reconhecer que as crianças não são absolutamente assujeitadas pelas condições radicais que a segunda modernidade lhes imputa, haja vista que elas realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização das ações que são específicos e genuínos, a exemplo do mundo da fantasia (SARMENTO, 2004). No entanto, a nós ainda cabe digerir e compreender como isso arroga efeitos na administração do tempo imposto pelos adultos na direção da criança, entendendo como é ressignificado pela criança e qual seria sua representação numa perspectiva relacional, pois a criança nunca brinca só, mesmo quando brinca sozinha.

Se existem condições em que a humanidade adquire seu saber e desenvolve os símbolos sociais que funcionam como instrumentos de orientação e regulação do tempo, cabe à escola, como instituição que promove a construção e difusão dos saberes, não coagir sobre as crianças de modo a naturalizar a coerção dos relógios: à escola também interessa problematizar as transformações da humanidade perante os objetos simbólicos do saber.

Portanto, refletir sobre a coação do tempo sobre o fenômeno do brincar na Educação Infantil é premente. A escola é uma agência de veiculação dos símbolos sociais e não pode operar com os sentidos que oprimem os saberes e fazeres da criança. A tirania do tempo cronometrado não pode ser naturalizada, funcionando como mera condicionante sócio simbólica indiferente aos desejos e interesses da criança e restringindo a liberdade, sobretudo porque a criança é o sujeito do saber na escola. Para tanto, podemos promover o tempo da liberdade e da espontaneidade para que as crianças dialoguem com sua sensibilidade e intuição livremente e, por consequência, vivenciem a sua humanidade naturalmente e autonomamente.

Muitas experiências escolares inovadoras tem refletido sobre o tempo que aprisiona e o culto à velocidade, na expectativa de livrar as novas gerações da epidemia do tempo racionalizado. Mas, para isso, talvez seja preciso reinventar a filosofia da infância, assim como fizeram os românticos há pouco mais de dois séculos atrás. Reinventar o conceito de infância forjado pela modernidade diz respeito a considerar a autoria participativa da criança enquanto sujeito que sente, age, pensa, sabe e é capaz de contribuir no processo de tomada de decisões, o que implica em ambientes escolares menos fragmentados, com mais liberdade, fluidez e ênfase no prazer de aprender e estudar, sem que os relógios governem nossas vidas, com mais tempo e espaço para as brincadeiras livres não organizadas e mediadas pelos adultos, com menos obsessão de aproveitar cada segundo, menos pressão para que as crianças imitem os hábitos dos adultos e, sobretudo, olhando mais para o presente do que para o futuro, aproveitando melhor a vida que se apresenta na forma de vivências e experiências do aqui e agora, o que as crianças sabem fazer muito bem (HONORÉ, 2005, p. 306-308).

É urgente repensar o tempo educativo não somente em sua vertente organizativa e técnica, mas ética e profundamente humana baseada em uma concepção respeitosa com os ritmos da infância garantindo o crescimento harmônico e equilibrado, tendo em conta razão e emoção, mente e espírito e não somente convicções quantitativas, aceleradas e mercantilistas, pois, pela sua natureza, a educação é lenta e necessita de paciência e tranquilidade (FRANCESCH, 2011, p. 9-13).

Na educação desacelerada, a lentidão tem mais sentido e os conceitos são mais permanentes, duram toda a vida: “mais, antes e mais rápido não são sinônimos de melhor” (HONORÉ, 2005). Devolver o ritmo adequado às aprendizagens é uma necessidade: porque que queimar etapas se sabemos que desse modo o que conseguimos fazer são apenas aprendizagens superficiais que se esvaem assim que forem utilizadas? Porque currículos exaustivos e aprendizagens feitas antes do tempo? A escola da lentidão dá importância às aprendizagens feitas com profundidade e às experiências reais das crianças (FRANCESCH, 2011, p. 14).

Por fim, é imprescindível refletir e agir sobre esse impulso que temos dado na direção quase inconsciente de submergir no culto à velocidade, quando os templos e deuses não mais são mitológicos, mas estão materializados entre nós na forma de instrumentos de medição do tempo que nos convocam ao império da quantidade em detrimento da qualidade. Justamente porque a qualidade é aquela que necessita que o tempo seja o tempo vital, principalmente quando falamos das crianças pequenas: considerando a forma peculiar como a criança concebe o seu viver – com a atenção para o momento presente de sua vida e sem esperar por resultados (KUNZ; STAVISKI; SURDI, 2013). Talvez o caminho seja deixar as crianças viver plenamente o seu tempo vital de ser criança, esperar menos delas e, ao invés de oprimi-las e tentar ensiná-las, deveríamos amá-las e escutá-las mais.

Referências

- BORBA, A. M.; NOGUEIRA, A.; TERRA BORBA, T. N. M. Infância, Arte e Educação Infantil: as práticas com as múltiplas linguagens das crianças. In: REIS, M.; BORGES, R. R. **Educação Infantil: Arte, cultura e sociedade**. Curitiba: editora CRV, 2016, p. 45- 62.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- FERNANDES, R. A borboleta e o tempo escolar. In: FERNANDES, R.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, Ida, 2008. p. 17-31.
- FERNANDES, R.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, Ida, 2008.
- FRANCESCH, J. D. **Elogio de la educación lenta**. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2011.
- HIRSCH-PASEK, K.; GOLINKOFF, M.; EYER, D. **Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente**

aprendem e porque eles precisam brincar. Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2006.

HONORÉ, C. **Devagar.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

KUNZ, E.; STAVISKI, G.; SURDI, A. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, n. 35, v. 1, p. 113-128, 2013.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano** - do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELUCCI, A. 1997. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: *ANPED*, n. 5, ano 1997. Anais da ANPED: Juventude e Contemporaneidade. São Paulo. p. 125-129.

SARMENTO, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação**. Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2004. p. 9-34.