

Artigos

Susana Angelin Furlan¹
José Milton de Lima²
Márcia Canhoto de Lima³

Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil

Resumo: O presente artigo retrata uma pesquisa realizada em um município no interior paulista que objetivou aprofundar o conhecimento sobre um dos quatro eixos das Culturas da infância: a Reiteração, sobre as concepções de tempo infantil das professoras investigadas e, ainda, analisar as reações das crianças em relação a tais posicionamentos. Foram sujeitos da pesquisa duas professoras de duas turmas do Infantil I, com as crianças de 3 a 4 anos de idade. A metodologia utilizada baseou-se no enfoque qualitativo, caracterizada como etnografia. Verificou-se, a partir da bibliografia, que há várias concepções de tempo: *Chronos*, *Kairós* e *Aión*, sendo que o *Chronos*, o tempo das rotinas é o que mais impera dentro da escola. As crianças, porém, reinventam o tempo delas e assim criam o que denominamos de um novo entendimento de tempo, o Kaiônico, ou a reiteração, marcado pelo modo subjetivo de entender das crianças, brincando com as horas do relógio, parando-as e retomando-as quando querem.

Palavras-chave: Culturas infantis. Tempo. Educação Infantil.

Children's cultures: reiteration and the conceptions of time in early childhood education

Abstract: This article depicts a survey in a municipality in São Paulo State, which aimed to deepen the knowledge of one of the four axes of the cultures of childhood: the Reiteration, on the conceptions of children's time of teachers investigated and still, analyse the reactions of children in relation to such positions. Were subject of research two teachers of two Infant classes I, with children of 3 to 4 years of age. The methodology used was based on the qualitative approach, characterized as Ethnography. It appeared, from the bibliography, there are several conceptions of time: *Chronos*, *Kairos* and *Aión*, and *Chronos*, time of the routines is what reigns inside the school. The children, however, reinvent their time and so create what we call a new understanding of time, the Kaiônico, or the reiteration, marked by the subjective way of understanding of children, playing with the hours of the clock, stopping them and returning them when they want.

Keywords: Children's Cultures. Time. Early childhood education.

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP. Professora de Educação Física na rede municipal de Capivari e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da IB-Unesp de Rio Claro. E-mail: susanaangelin20@gmail.com

² Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, SP. Professor Adjunto do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente. E-mail: milton.lima@unesp.br

³ Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente. E-mail: marcia.rc.lima@unesp.br

Introdução

Uma exclamação, ainda nos tempos em que realizávamos a Iniciação Científica em uma instituição municipal de Educação Infantil, no interior do Estado de São Paulo, deu início a um problema de pesquisa e estudos aprofundados sobre o tempo infantil. Uma criança do Infantil I que brincava com seus pares foi interrompida pela professora que pedia para que guardasse os brinquedos, porque o “tique-taque” do relógio já marcava a hora de parar de brincar. Diante da solicitação da professora, a criança então disse para um de seus colegas: “Mas eu acabei de começar?”.

Essa fala da criança e outras na mesma perspectiva geraram inquietações e indicavam formas diferentes de relação com o tempo do adulto e da criança dentro do contexto educacional. Ainda, nos levantamentos realizados das produções sobre os eixos das Culturas da Infância, constatamos a ausência de investigações sobre o tema: reiteração (eixo tempo). Desta forma, este artigo tem o intuito de socializar os resultados de uma pesquisa empírica realizada no Mestrado em Educação e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, (FAPESP), com crianças do infantil I, na faixa etária de 3 a 4 anos e duas professoras, de duas turmas diferentes. Assim, delimitamos como objetivos aprofundar o conhecimento sobre um dos eixos das Culturas da infância, a Reiteração, levantar as concepções de tempo das professoras e analisar as reações das crianças frente a essas concepções.

A Metodologia etnográfica e sua importância para este estudo

Para alcançarmos os nossos objetivos sobre um maior conhecimento em relação ao eixo reiteração e os posicionamentos e concepções de tempo infantil das professoras e reações das crianças, numa perspectiva qualitativa, decidimos utilizar da metodologia etnográfica que, para Viégas (2007, p.104), pode ser definida como:

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

O estudo etnográfico, segundo Vianna (2007), tem como objetivo descrever uma determinada cultura. Cabe destacar que, em nosso entendimento, trabalhamos em consonância com Velho (2003), ao entender que a etnografia não é só feita como no seu surgimento, no qual em uma terra estranha, conseguia-se, por meio deste método, aproximar-se do desconhecido. Nos dias atuais, o pesquisador brasileiro, mesmo em sua cidade, consegue valer-se de sua rede de relações pré-existentes para sua investigação.

Como antropóloga em uma metrópole, eu experimentava a possibilidade de circular por diferentes universos, com tradições culturais e visões de mundo distintos. No entanto,

como observou Velho, nem sempre aquilo que consideramos a princípio “familiar” ou exótico revela-se de fato como tal. (KUSCHNIR, 2003, p.29).

Semelhante a Kuschnir (2003), em diversos momentos, percebemos que a realidade que se apresentava não nos era nova, afinal fomos crianças, frequentamos a escola, além de já conhecermos previamente aquele ambiente, pois durante três anos, participamos de projetos de extensão e pesquisa na instituição investigada. Por isso, nos sentimos confortáveis por fazer uma etnografia em um tempo determinado. Nessa pesquisa, foram observadas as duas turmas durante um ano, em um trabalho intenso. Para tanto, a pesquisadora permanecia na instituição três vezes por semana, durante todo período da tarde, acompanhando as turmas investigadas.

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

Diante disso, os principais instrumentos metodológicos utilizados em campo foram: a observação, as fotografias, as gravações de áudio e o diário de campo, para que nada passasse despercebido e que nos possibilitassem vivenciar todas as situações que nos eram proporcionadas no campo de pesquisa.

A pesquisa realizou-se em uma instituição de educação infantil na periferia de uma cidade no interior de São Paulo, com duas turmas de Educação Infantil, com um total de 49 crianças do Infantil I, com idade entre 3 e 4 anos. Foram, também, sujeitos da pesquisa as duas professoras das turmas, que foram escolhidas pelas suas posturas diferentes. Uma delas era mais aberta à participação das crianças nas brincadeiras, ao passo que a outra professora exigia mais disciplina, inclusive, usava um acessório peculiar no pescoço, um apito, fato este que nos chamou muito a atenção, pois estava sempre cobrando das crianças seriedade na realização das atividades.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, ressaltamos que todos os nomes que constam nesse artigo são fictícios. Ainda reiteramos que essa pesquisa respeitou todas as normas do Comitê de Ética e da Pesquisa (CEP)⁴ com crianças, como o consentimento dos responsáveis para a realização da mesma.

A principal técnica utilizada foi a observação. Para Viana (2007), ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. Além disso, como mostra Patton (1997, *apud* VIANNA, 2007) é importante que, no trabalho de campo, o observador possua suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito de alerta, sensibilidade.

Para a observação, tentamos a todo momento educar nosso olhar, que não se trata de aprender a olhar diferente e nem analisar, mas dar luz e visibilidade para os sujeitos e suas representações (MASSCHLEIN, 2008). Nesse sentido, concebemos a pesquisa com crianças como espaço de visibilidade da sua condição de ator social e não apenas espaços de análise.

⁴ CEP: 62678316.5.0000.5402

As observações, bem como o trabalho de campo, ocorreram durante o ano letivo de 2017, possibilitando o acompanhamento das crianças e das professoras, juntas. O diário de campo era parceiro inseparável e nos acompanhou durante toda a observação.

A entrevista também foi utilizada e merece ser destacada como instrumento imprescindível numa pesquisa qualitativa. O que buscamos fazer foi a chamada “perspectiva de interação”, que, segundo Silveira (2002), consiste em não concentrar apenas nas falas do entrevistado, mas em toda a situação de interação para que o conjunto seja a nossa fonte dos dados. Para a entrevista com as professoras não havia um roteiro fechado, mas perguntas norteadoras, por meio das quais falavam o que pensavam de cada ponto perguntado. Cabe ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Em relação às crianças, foram entrevistadas em situação de observação, perguntando sobre algumas coisas que achávamos necessárias naquele instante e registrávamos no diário de campo.

A criança como produtora de cultura e as Culturas infantis

A Sociologia da Infância concebe a criança como sujeito de direitos, ator social, produtor de cultura que realiza uma reprodução interpretativa e que pertence a categoria social heterogênea do tipo geracional: a infância. Revela modos peculiares e ferramentas específicas de apreensão, assimilação do mundo tal como este se encontra, interpretando, afetando e transformando o contexto onde está inserida. O termo reprodução interpretativa é empregado por Corsaro (2011, p. 53) para definir que “as crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância de uma forma direta, mas se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. A reprodução interpretativa permite a participação na sociedade, contribuindo para a transformação e propagação de sua cultura, bem como na modificação do que está posto. Essa definição pressupõe que as crianças não simplesmente copiam o que está no mundo, mas, ao contrário, tomam a cultura adulta, promovem recriações e significações, com possibilidade de criação de algo novo, uma experiência nova, um significado que o adulto, por estar preso aos seus padrões, não consegue enxergar.

Na pesquisa, uma das crianças apresentou o que tinha feito com as peças de montar e disse que era um “golfão”. A princípio, não ficou claro o que tinha produzido, então ela explicou da seguinte maneira: “*que o golfão é aquele animal que fica no mar; um golfinho, mas só que este era grande*”. A palavra “golfão” foi um neologismo criado por ela, mas por compreender que o sufixo “ão” geralmente denomina algo grande, alterou o “inho” pelo ão, deixando a representação do animal mais próxima daquilo que gostaria de expressar (Diário de Campo).

As Culturas da Infância são para Sarmiento (2003) uma forma de inteligibilidade, de expressão e de comunicação. Partindo do que aprendem nas diversas relações que estabelecem, as crianças, usando a imaginação, o contexto da brincadeira e a capacidade de criação e repetição, vão se apropriando do mundo

e da cultura, construindo seus significados. As Culturas da infância, de acordo com Sarmiento (2003), pautam-se em quatro eixos norteadores, que são: Interatividade, Fantasia do Real, Ludicidade e Reiteração.

A Interatividade revela-se na relação das crianças com os adultos, jovens e seus pares. Esse eixo é fundamental para entendermos como as relações sociais são importantes, visto que as crianças vivem em um mundo heterogêneo, com diferentes realidades e sendo afetadas por diversas socializações, vivenciadas na família, escola, igreja e por meio das mídias televisivas, entre outras. A interação entre pares é reconhecidamente como um dos momentos presentes na escola que, além de enriquecer sua cultura, atua, inclusive, no processo de equilíbrio psicológico, visto que a criança compartilha e lida com seus pares, os anseios, medos, sentimentos e desejos. As relações qualificadas com o adulto também se destacam, considerando que este sujeito mais experiente exerce um papel significativo ao organizar e oferecer as condições adequadas para que as crianças avancem no seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e ampliem as suas bases culturais.

A Fantasia do Real consiste na linguagem imaginativa da criança, uma forma de inteligibilidade. Sarmiento (2003) considera não apropriado usar o termo “faz de conta”, mas fantasia do real, pois quando a criança brinca, ela vivencia verdadeiramente o que imagina, ou seja, os objetos, seus significados, as situações, os sentimentos, pautando-se em emoções reais. Esse eixo aprimora a capacidade subjetiva de interpretação do mundo, ampliando a apropriação, a reprodução da cultura e a compreensão de diferentes fenômenos e das relações sociais.

A Ludicidade é verificada como um traço fundamental das Culturas da Infância. A brincadeira e o jogo se caracterizam como elementos da dimensão humana, pois esta não se restringe apenas ao seu aspecto produtivo, à dimensão do trabalho. A atividade lúdica, própria do homem, na infância é vivida de modo peculiar, com intensidade e seriedade, sendo primordial e indispensável para o desenvolvimento humano das crianças. Sarmiento (2003) acrescenta que diferentemente dos adultos “[...] entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2003, p. 15).

A Reiteração, segundo Sarmiento (2003), é o tempo da criança, recursivo, capaz de ser sempre reiniciado e reinvestido de novas possibilidades. É um tempo habituado à medida das rotinas e das necessidades de interações. É contínuo, no qual é possível encontrar o nexos com o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora ao novo. A *Reiteração*, um tempo diferente da concepção hegemônica que os adultos estão acostumando a lidar, surge como uma categoria a ser investigada, e assim as discussões que seguem se centram no aprofundamento desse eixo.

Bochorny (2012) argumenta que práticas pedagógicas estão marcadas por práticas seculares, antigas, marcadas pela produtividade, pelo trabalho árduo de preparação para uma vida futura, acabando por incorrer em relações verticais entre criança e adulto, turma e professor. Deste modo, “o processo de socialização escolar fatalmente é doloroso” (Bochorny, 2012, p. 52). A autora ainda argumenta que o aspecto lúdico fica comprometido. Para a instituição educacional cumprir o seu papel, no contexto atual, a

visão que impera é a dos adultos que cobram das crianças o “domínio de suas vontades”, por meio do disciplinamento.

Em nome da disciplina necessária, brincadeiras entre os pares são reprimidas, todavia, elas não conseguem ser totalmente silenciadas (BOCHORNY, 2012, p. 70). A autora observou, na sua pesquisa, que, apesar de todos os impedimentos dos adultos, as crianças buscavam sempre alternativas e subvertiam a ordem: sempre davam um jeito de brincar, burlando a restrição adulta.

A organização dos espaços e a disponibilização dos tempos devem estar pautadas em novos referenciais. A Sociologia da Infância apresenta relevantes argumentos que nos permitem problematizar a estrutura educacional em todos os seus aspectos, as atividades realizadas e a distribuição do tempo para cada uma delas.

Nesse sentido, a seguir, destacamos a reiteração, considerando a sua relevância no processo de comunicação entre os sujeitos e na construção de projetos de educação para as crianças que atendam às especificidades das mesmas e garantam as condições necessárias para o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

A reiteração: novos tempos e possibilidades no contexto educacional

Deleuze (2007), na sua análise sobre o tempo, traz uma reflexão que extrapola ao que estamos acostumados, ao afirmar que a única subjetividade, muitas vezes, que podemos encontrar está no tempo, naquele não cronológico.

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

Tomando como ponto de partida essa ideia, ressaltamos que o tempo não é apenas uma questão cronológica, mas sim uma condição de experiência. Para entendermos melhor essa perspectiva, buscamos suporte em antigas representações do tempo que aparecem nas narrativas mitológicas gregas, apoiadas em algumas palavras-chave, que são referências em relação ao estudo do tempo, a saber: *Chronos*, *Kairós* e *Aiôn*.

Pohlmann (2006) explica que o *Chronos* era o Deus da ordem cronológica, simbolizando o limite e delimitação dos tempos. Dá origem à palavra: cronológico que é a sucessão de tempo. Na história da mitologia, Horta, Botelho e Nogueira (2012, p.24) explicam que:

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

Hoje em dia, é esse tempo da simbologia de *Chronos* que mais governa os adultos na sociedade capitalista, tendo em vista que o tempo do relógio que marca a vida de compromissos, reuniões e prazos, aquele que avisa se estamos no horário ou atrasados para uma sucessão de acontecimentos.

Segundo Kohan (2004), *Kairós* é outra palavra importante para simbolizar o tempo, derivando-se do grego, similarmente a expressões como “tempo certo”, “decisão”; de certa forma complementa o *Chronos*, retratando a melhor oportunidade para agir.

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

Essas palavras nos ajudam a refletir sobre o tempo e em alguns momentos uma pode se sobrepor a outra, como de fato acontece. Nídio (2012) destaca, por exemplo, que a infância a partir do século XX foi marcada quase como escrava do *Chronos*, pela presença do relógio para o cumprimento de tarefas, por meio da estrutura temporal da escola primária organizada à época, que foi se tornando mais complexa e assumindo diversas naturezas, a fim de enquadrar as crianças a determinadas atividades em determinados tempos.

Chronos acabou condicionando o tempo das nossas atividades e das crianças, controlando o tempo das brincadeiras e o tempo destinado ao ofício do aluno (as atividades pedagógicas). Este tempo condicionou, conforme constatamos na pesquisa, a cultura escolar como um todo.

A demarcação do tempo está atrelada à importância que essa instituição educacional alcançou no processo de formação e socialização dos pequenos. Nídio (2012) esclarece que o tempo na instituição, nas diversas modalidades educacionais, tem sido como um laboratório na concepção de tempos sociais, de aprendizagem e de valores.

Sendo assim cabe destacar que a Educação Infantil é um importante espaço de socialização das crianças, sendo reconhecida como primeira etapa da Educação Básica onde devem ser asseguradas condições para seu desenvolvimento integral.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29).

Como afirma Leite (2016), vemos emergir diversas práticas e políticas públicas que querem orientar propostas, por meio de uma periodização do desenvolvimento na infância, o que acaba determinando a forma de lidar com a infância, considerando-a apenas como um período para aprender determinados conteúdos. Assim, a criança é colocada “em um tempo determinado por certa periodização, um tempo das rotinas, um tempo das propostas e dos propósitos da educação” (LEITE, 2016, p. 23).

Porém, em consonância com Duque (2012), podemos compreender que o tempo e sua plasticidade, mesmo quando falamos de tempos escolares, permitem criar tempos que até então, para nós, pareciam inexistentes, permitindo-nos deter, retroceder e produzir novos tempos. Nessa ótica, podemos relativizar e até mesmo discordar do tempo cronológico, marcado pelo uso relógio e que rege o tempo da instituição, para o tempo da alma, da sensibilidade do professor dentro da sala, percebendo, assim, que o velho *Chronos* não pode ser mantido como o “único senhor do tempo”.

Dentro do contexto educacional, a investigação procurou também compreender como as educadoras concebiam uma das manifestações mais importantes dentro das Culturas infantis, o brincar. Qual era o tempo que elas destinavam a essa atividade tão importante na Educação Infantil?

Exemplificando tal questionamento, a professora Roberta⁵ dedicava, cronologicamente falando, cerca de uma hora por dia para as brincadeiras, sendo que constava na agenda semanal de terça, quarta e sexta-feira. Porém, não podemos falar que todos tinham esse tempo, visto que só podiam brincar aquelas crianças que já haviam terminado suas tarefas. Assim, a brincadeira era um prêmio ou um castigo para aqueles que correspondiam ou não à realização total das atividades propostas, considerando que o tempo concedido à brincadeira era reservado a parte final do período, depois das atividades de cunho pedagógico realizadas pelas crianças.

Já com a professora Catarina⁶, não constatamos essa noção exata de tempo *Chronos* destinado para as brincadeiras, pois sempre que as atividades planejadas pareciam ter acabado, ela deixava as crianças brincarem, colocando os brinquedos à disposição. Enquanto as crianças mais “adiantadas” brincavam, essa professora auxiliava aqueles com dificuldades na realização das atividades e cuidava do barulho dos que brincavam para não passarem dos limites pré-estabelecidos.

A professora Catarina, por participar e estar atenta às brincadeiras, dialogava com as crianças enquanto brincavam, atendendo às solicitações quando era perguntada sobre algo dentro da brincadeira. Ao entrevistarmos as professoras em relação às suas rotinas, a professora Roberta destacou com maior ênfase os conteúdos trabalhados, ao passo que a professora Catarina reiterou a parte em que gostava de mediar a brincadeira, todavia, sentia dificuldades por causa do elevado número de crianças.

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

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

Sobre os adultos e ainda tomando como referência a professora Catarina, que se propunha a brincar com as crianças, Silva (2017, p. 80) destaca que o adulto, ao brincar, não experimenta o mesmo

⁵ Conforme já destacamos Roberta é um nome fictício.

⁶ Da mesma forma, Catarina também é uma denominação fictícia.

prazer que as crianças e não consegue também entrar na brincadeira como experiência infantil mais marcante. Porém, mesmo assim, quando adentra na brincadeira, ele se liberta de correntes do cotidiano e abre “uma fenda no real”. O adulto convive, por alguns momentos, com o poder soberano que a criança assume na brincadeira, a possibilidade de viver uma experiência que se liberta do tempo que o angustia e dos prazos que o limita.

As crianças, para Benjamin (2007, p. 85), criam para si um pequeno mundo próprio, rodeado por um mundo de gigantes. Sendo assim, cabe à criança permitir ou convidar o adulto para brincar. Aqui evidenciamos que, mesmo a professora, quando quer entrar na brincadeira, não pode ser invasiva, necessitando ser convidada, isto é, recebendo um passaporte para esse mundo, diferente do mundo habitual.

Estamos olhando as crianças brincarem, queremos participar, afinal, precisamos estar a par do mundo delas. Eis então que ouvimos Rebeca⁷ falar para a sua colega de brincadeira, Cristina: “Ai, vamos pra lá, ela não para de olhar pra gente” (DIÁRIO DE CAMPO)

A professora Roberta, ao ser questionada se considerava que o tempo da criança era diferente do tempo do adulto, respondeu da seguinte maneira:

Eu creio que sim. Tem criança que você percebe que conforme passa o tempo, ela vai ficando mais madura, ela vai seguindo mais as regras. Agora tem uns que parecem que estão, no mundo da lua. Geralmente, esses que tem mais dificuldade, são geralmente os que estão mais imaturos, o tempo delas é outro, então não adianta você querer que caminhe no seu tempo, né. É o tempo delas mesmo, não adianta, vão adquirindo as regras e ficando mais maduras (**Entrevista com a Professora Roberta**).

Dessa forma, a compreensão da professora em relação ao tempo está estreitamente relacionada à maturidade. Quando as crianças se enquadram e se moldam de acordo com as regras da escola, revelam, portanto, maturidade. Logo, não existe outra percepção de tempo, o almejado pela sociedade e o tempo a ser conquistado é o *Chronos*. Ou seja, atuar em outra perspectiva é transgredir e subverter a ordem, assumir um tempo marginal.

Nos tempos curtos que sobravam para a brincadeira, mesmo na sala que não tinha uma rotina tão rigorosa, prevalecia o *Chronos* para orientar o tempo. No momento em que as crianças eram alertadas para concluir a brincadeira, ouvíamos algumas contestações. Quando já estava próximo das 17h40 (dezessete horas e quarenta minutos), a professora então disse:

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

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

Vimos, assim, que a interrupção da brincadeira era determinada pelo tempo *Chronos*, e não pelo tempo necessário para que a atividade acontecesse com calma e atendesse aos interesses das crianças.

⁷ Rebeca e Cristina são nomes fictícios.

Tudo era uma questão de horário, afinal, esse momento de interação era deixado sempre para o final do período de permanência na instituição. Poucas vezes, observamos a brincadeira sendo permitida no começo ou mesmo na metade do período. Então, mesmo em meio aos protestos e sem saber se a brincadeira tinha acabado para as crianças, ela era interrompida, ou pela professora que pedia para que guardassem os brinquedos e arrumassem a sala, ou por seus pais e responsáveis que já chegavam para buscá-las.

Ana não podia sair da sua carteira e brincar antes de acabar sua atividade, haja vista que as atividades de cunho pedagógico deveriam ser concluídas e, se sobrasse tempo, permitia-se a brincadeira. Assim, foi possível constatar o olhar profanador da criança que rompe com a tendência da razão, com o tempo do adulto (AGAMBEN, 2014). As atividades curriculares podem ser consideradas como sagradas dentro da rotina das turmas, porém, muitas vezes as crianças profanam o sagrado, colocando a brincadeira como superior, em outros espaços e tempos possíveis.

O capitalismo protagonizou para o homem um modo de ser e de estar em suas relações interpessoais e com os objetos. A criança, por sua vez, com sua alteridade radicada nos modos próprios de se relacionar com o real, ou seja, em suas culturas infantis, restitui, brinca e recria o uso de determinadas coisas, profanando o que é sagrado para a instituição, inclusive, o tempo e seu significado. Essa profanação ocorre quando a brincadeira perpassa a explicação da professora, evidenciada nos momentos nos quais as crianças deveriam estar fazendo a atividade e brincam com a temática, quando usam determinados objetos para outros fins, utilizam-se da palavra para revelar outras relações entre o real e o imaginário, às vezes, não perceptíveis aos adultos. Enfim, as crianças são exímias profanadoras no ambiente escolar e isso é inevitável no olhar mais desprezioso em sala de aula.

Também, foi fácil perceber que as professoras, apesar dos seus diferentes modos de conduzir o processo, não permitiam que essa profanação fosse repetida ou se estendesse por muito tempo. Um procedimento reiterado e articulado pelas professoras para que essas situações cessassem ou fossem impedidas consistia em minar a interação entre as crianças, ou seja, afastando aquelas que estavam conversando e “atrapalhando a aula”. Na maioria das vezes, mudavam-se as crianças de lugar, dificultando-se a interação entre elas, afinal assim, sem pares, o momento sagrado do currículo seria garantido.

Presenciamos, inúmeras vezes, quando as crianças brincavam, em momentos tidos como inoportunos ou mesmo quando conversavam sobre seus desenhos, desejos ou outros assuntos, a separação abrupta dos colegas era o procedimento assumido pelas professoras para solucionar a desordem e recompor a ordem.

Outro procedimento adotado a fim de impedir essas profanações com a ludicidade era a bronca e a retirada do que estava vinculando as crianças à atividade, ou seja, do objeto ou brinquedo que auxiliava na imaginação e na criação da brincadeira. Assim, se um lápis fosse o elo da conversa ou o “hominho” da brincadeira, este objeto era prontamente retirado; se fosse o caderno, era solicitado que a criança guardasse e o utilizasse em um outro momento quando fosse necessário.

No meio da explicação da professora sobre as causas de destruição e poluição do meio ambiente, Lucas⁸ está com os lápis de cor todos fora do estojo e conversando com os lápis, creio que imerso em um outro mundo, onde os lápis de cor não têm a função de pintar. Então, a professora olha pra ele e pergunta:

-Lápis de cor é brinquedo?

- Não! - Lucas responde.

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

Em um mundo em que o relógio era o vilão das crianças, presenciemos, muitas vezes, as professoras olhando para ele, pois a pressa pede passagem e vem em primeiro lugar quando se necessita de tempo para dar conta dos conteúdos. Porém, Chisté (2015) enfatiza que as crianças não têm essa pressa, elas se permitem escutar devagar, manter o olhar que enxerga, se detêm em detalhes, estabelecem relações em outras lógicas.

Partindo do princípio de que as crianças são capazes de transgredir o mundo adulto e o fazem por meio das Culturas da infância, ressaltamos que elas podem profanar qualquer objeto, deformando o uso comum que se faz das coisas, inventando novos usos, além do que a ludicidade permite que elas lidem e se contraponham à disciplina e à restrição que prevalecem na escola.

Momm (2011), ao analisar a obra benjaminiana, complementa que as crianças, muitas vezes, salvam as palavras e os objetos dos processos alienantes, por intermédio da ludicidade, retirando-os do contexto temporal e espacial, bem como privando-os do caráter mercadológico e do adulto e profanando as situações. Afirma ainda que:

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

A Sociologia da Infância vai ao encontro dessa perspectiva ao assumir a Reiteração como eixo das Culturas da Infância, que se destaca e se faz como um tempo recurso, não linear que inclui a repetição como ação que engloba a dimensão do passado e do novo, pois, para Sarmiento (2003, p. 17):

Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, decodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexos entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo.

Esse tempo é caracterizado como um tempo rico em possibilidades, ou seja, com fluxos variantes, podendo ser recursivo, sem medida, capaz de ser reiniciado a qualquer momento ou mesmo, como nos exemplificou o dicionário, repetido.

Reiteração apresenta-se no sentido de repetição, e Benjamin revela o quanto este aspecto é fundamental para a criança:

⁸ Nome fictício.

Tudo à perfeição talvez se aplainasse. Se uma segunda chance nos restasse. A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe. Para ela, porém não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas de milhares de vezes. Não se trata de um caminho para assenhorear-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente de felicidade. (BENJAMIN, 2007, p. 102)

Esse conceito nos remete também à ideia da criança como fonte do novo, por meio de suas experiências e posteriores repetições, visto que ela ressignifica fatos e brincadeiras, transformando a realidade ao seu redor (SARMENTO, 2003). Isso acontece mais especificamente através de suas passagens no plano sincrônico, no qual há a recriação de rotinas, e no plano diacrônico, na transmissão das brincadeiras e rotinas para as crianças mais novas, por meio das quais criam novas formas de interpretação da realidade, de viverem suas brincadeiras, com a introdução de elementos novos.

A professora ensina a música “Atirei o pau no gato” para as crianças, utilizando alguns gestos. Quando acaba, as crianças pedem, de novo, de novo, de novo.... Repete-se a música umas 4 vezes até a professora pedir pra eles falarem outra música, pois ela já tinha cansado dessa. (DIÁRIO DE CAMPO)

Para Sanches e Silva (2016, p. 506), a infância consegue novas possibilidades de mudança, alterando, dando origem a outras experiências que não aquelas com “máscaras do adulto”. É assim um modo de ser no mundo da infância, caracterizado como um tempo saturado de “agoras”.

Os autores nos especificam que, na análise de W. Benjamin, a criança tem uma experiência temporal específica, destacando a ideia da necessidade de se pensar em uma infância como uma condição de ser e estar no mundo, sendo análoga à ideia da Sociologia da Infância.

Chisté (2015), em seu trabalho, realizado juntamente com seu grupo de pesquisa, que proporcionava produção de imagens elaboradas pelas crianças da Educação Infantil, apresenta um rico estudo sobre o tempo das crianças. Ela trata o tempo infantil como um tempo *Kaiônico*, que nada mais é que a junção dos termos *Kairós* e *Aión*.

Esse tempo não se define por uma linha contínua de movimentos sucessivos, mas acontece num movimento circular de repouso, lentidão e velocidades repletos de intensidades. É um tempo infantil, que enquanto Cronos segue os números, Kaion brinca com eles. É ainda um acaso, uma oportunidade, um acontecimento, lampejoso como um raio que prenuncia algo de inesperado, de imprevisível. Ele não pode ser medido, nem especificado (...). É um tempo indefinido, é o melhor no instante presente, é a própria suspensão do tempo. Não é regular, nem homogêneo, nem pertence ao mundo dos relógios, das ampulhetas, ou a qualquer outro instrumento de medida tempo. É multiplicidade no movimento intenso, uma força infantil, desigual, sublime ocasião que só aparece desaparecendo. (CHISTÉ, 2015, p. 127)

Percebemos assim que essa definição de *Kaión* assemelha-se ao eixo das Culturas da Infância: a reiteração, proposto por Sarmiento (2003), que, ao mesmo tempo, se repete, recomeça, reinicia em todos os sentidos, coexistindo em todos os tempos. Ainda, um tempo que permite que o campo imaginativo faça com que a criança se mova e esteja na lua e na sala de aula, acabe de começar a brincadeira, mas o

relógio diga que já se passaram duas horas. Assim, esse é o tempo da “criança cianceira” (CHISTÉ, 2015, p. 128).

Chisté, Leite, Oliveira (2015, p. 1154) destacam que *Kaión* é o tempo oportuno para a experiência, para o acontecimento. As crianças atravessam o tempo dos relógios, escapando as modulações, sem começo nem fim, imprevisto, tempo “do ainda não pensado, do incontrolável, do incalculável”.

A infância resiste ao reinado de *Chronos*, aos movimentos centralizadores e disciplinadores que lhes são impostos. As crianças, por sua vez, são capazes de quebrar regras e horas de relógios. Para Chisté (2015, p. 87), “somente profanando que as crianças e a infância resistem à instrumentalização e à docilização de seus corpos, de seus pensamentos, de sua linguagem”.

Kohan (2003) também vai delinear a criança como aquela que, por muito tempo, foi reconhecida como o sujeito do não, que ainda não sabe que o adulto acha que ela pode ou não fazer. Assim, para escapar dessa concepção adulta sobre a infância, ela acaba profanando tempos, espaços e ordens.

Alguém sem idade, fora do tempo linear, alguém que não sabe que não pode esperar o que, aparentemente não se pode esperar, ou quem sabe alguém que não crê que não pode esperar o que, todos dizem não pode esperar; ou alguém, que simplesmente não está convencido dos “não pode”, “não possível” ou “não se deve” (KOHAN, 2003, p. 149)

Nesse sentido, podemos, por exemplo, citar Antônio⁹ que acabou profanando tempos e espaços, despertando, de alguma forma, a fúria na professora, que não via naquele momento o tempo de fazer o que ele queria, mas de fazer o que ela determinava, que no caso era prestar atenção.

A professora está explicando, Antônio está brincando com o estojo. A professora chega perto dele, continuando a sua fala e olhando para ele e só tira o estojo de sua mão. Antônio começa a falar sozinho, como se falasse consigo mesmo. A professora manda que se cale. Antônio parece brincar com o caderno e a mão fazendo como que uma pista e um carrinho. A professora tira o caderno abruptamente de sua mão. Antônio olha para ela como se prestasse a atenção. Sou capaz de opinar que naquele momento ele não está ouvindo as palavras na professora, apenas imaginando outra brincadeira. (DIÁRIO DE CAMPO)

Kohan (2004, p. 2) indica que o tempo não é apenas uma questão de quantificação, mas “um reinado marcado por outra relação com o movimento”. Nesse sentido, o tempo da criança, da infância, não é consecutivo, mas marcado pela intensidade da duração. Leite (2016, p. 21), em consonância com essa afirmação, apresenta-nos uma infância num mundo de reticências, coberto de possibilidades por conta do ritmo cortado, sem algum sentido fixo previsto, bem como visto também pelos “tempos não dados, não demarcáveis, por um tempo presente que nos deixa abertura e espera”.

O tempo da criança é notoriamente diferente do *Chronos* (tempo que o adulto teve que assumir) e que hoje, na contemporaneidade, é marcado pela pressa e pela aceleração. Os pequenos necessitam de espera, sem antecipações precoces, como descreve Nídio (2012, p. 205), “aguardando que elas cheguem aonde e quanto têm de chegar pelo seu caminho”.

⁹ Nome fictício.

O olhar da criança é aquele de quem não se preocupa com o tempo, aberto ao desconhecido, às novidades, às descobertas, à contemplação e às afetações do mundo. Para Chisté (2015, p. 102), o que as crianças fazem não é “uma contemplação passiva, imóvel, controlada, alienada. Mas contemplar no sentido de olhar sensivelmente o mundo, de afetar-se, de tocar-se e serem tocadas por outros corpos.”

Silva (2017, p. 81) explicita que o poder inovador e, ao mesmo tempo, tirânico da criança está em sua capacidade de escapar da realidade e construir o mundo a sua maneira. Defende, embasado em Walter Benjamin, que se assumimos a formação integral das crianças, temos que considerar todas as suas facetas, que podem ser percebidas nas suas culturas e que são reveladoras do seu lado mais sagaz.

Até quando eram tensionadas a fazer determinados movimentos ou condicionadas a pintarem de cores específicas, as crianças se destacavam em suas respostas e “sacadas” rápidas.

Professora pede para que as crianças pintem de verde todas as partes de baixo do desenho que ela havia dado, como se fosse todo o chão de verde. Observo que Matheus não o faz, e acaba pintando de outra cor. Vitor que está do lado percebe que o desenho está pintado “errado”, e assim já olha incriminando o menino e dizendo:

- Seu desenho tá todo errado, Matheus..

- O desenho é de quem?- questionou Matheus.

-Seu. - respondeu prontamente Vitor.

-Então deixa eu pintar da cor que eu quiser. (DIÁRIO DE CAMPO)

A resposta incisiva do Matheus revela uma defesa do seu ponto de vista, pois um desenho que não tem legenda e cores pré-prontas pode ser pintado da cor que considerar mais adequada. Não precisa muito esforço para imaginar o que aconteceu depois: mesmo com a resistência de Matheus, ele teve que tentar apagar seu colorido e pintar por cima com a cor pedida.

Tomando como referência as brincadeiras observadas e tantos outros momentos nos quais as crianças realizavam suas atividades às “escondidas”, podemos afirmar que, por mais que se esforçassem e tentassem, as crianças estavam inseridas na lógica adulta, limitada pelo relógio e pelo tempo estabelecido. Luíza ficava impressionada quando via todos concentrados, pintando: “Olha, estão todos trabalhando” (DIÁRIO DE CAMPO).

Quando as crianças acabavam suas atividades, ou no período entre uma e outra atividade, sempre procuravam brincar e conversar entre si, ou “entravam em um mundo paralelo”, conversando consigo mesmas ou fazendo viagens pelas fantasias que criavam. Como já afirmamos, a fantasia e a ludicidade eram sinalizadoras para que as professoras separassem as crianças, pois a Interatividade era tomada como sinônimo de barulho, algazarra, portanto, era hora de cessar as interações entre as crianças e separá-las. Quando procuravam trazer o lúdico para dentro da sala de aula, caso a proposta fosse coletiva, as professoras trocavam-nas de lugar. Caso transformassem algo em brinquedo, como o lápis, o estojo, as tampas, ou qualquer outra coisa, o mesmo era retirado para que não brincassem mais e que focassem a atenção no que estava sendo proposto. As professoras demonstravam, em suas atitudes, que as Culturas Infantis não eram permitidas dentro da lógica que norteava a escola.

As crianças, por sua vez, resistiam e apontavam para outra direção, mostrando que era preciso construir uma outra lógica, um encontro entre culturas. Isto se revelava de modo mais evidente quando os

adultos as separavam e elas insistiam, buscavam outros pares e recomeçavam, reformulavam a brincadeira ou apenas mudavam seus atores e protagonistas. A estratégia era usar outros tempos e recomeçar, de maneira diferente, da mesma maneira, não importava, o tempo era reiniciado, retomado.

Quando brincavam sozinhas, no meio de explicações, as crianças eram logo interpeladas para que parassem de “atrapalhar” a explicação. Em algumas situações, buscavam outro brinquedo, ou quando não podiam ou não conseguiam, fitavam a professora com um olhar vago, deixando transparecer que a brincadeira continuava na sua mente, por meio da fantasia.

Na utilização do tempo para brincar, destinado no final do período, em alguns dias, eram alertadas para cessar a brincadeira pelo tempo “*Chronos*” da professora ou dos pais que chegavam para buscá-las. Os pequenos, então, guardavam os materiais sob intensos protestos. Outras vezes, no entanto, criavam estratégias para brincar de guardar: quem guardasse mais rápido, seria o vencedor.

O tempo e a prática educativa: novas nuances na comunicação interpessoal, nossas considerações finais

Ao estudarmos sobre a reiteração e constatarmos sobre a diversidade do tempo, defendemos que no interior das instituições de Educação Infantil é preciso relativizar as atividades propostas, diversificá-las, tratá-las com linguagens e metodologias diferenciadas, ser menos rígidos em relação ao tempo, ou seja, pensa-lo na relação entre a “lógica adulta” e a “lógica infantil”. A Educação Infantil, como etapa da Educação Básica, tem suas finalidades, precisa garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, mas esta tarefa não pode estar desvinculada do principal sujeito do processo: a criança, que não é um ser abstrato, amorfo, padronizado, sem especificidades. Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) assumem a criança como protagonista do processo educacional e indica os eixos interatividade e ludicidade como centrais no currículo.

Dessa maneira, percebemos que muitas vezes os eixos das Culturas da Infância e no caso específico dessa pesquisa, a reiteração, são podadas dentro do currículo, em favor de uma finalidade e uma temporalidade que os adultos julgam como necessárias, devendo as crianças ser enquadradas nessas perspectivas. Quando perguntamos para algumas das crianças que estavam ao redor de nossa mesa na instituição investigada: - Gente, o que vocês acham sobre o tempo? Obtivemos as seguintes respostas:

- O tempo aqui na escola... demora - Antônio¹⁰.
- Jesus que manda no tempo. - Gustavo
- O tempo brincando passa rápido; na escola, devagar. - Murilo
- Verdade, em casa, quando eu brinco ele passa rapidão. - Ricardo (DIÁRIO DE CAMPO)

As crianças revelaram que, com sua imaginação, na interação com adultos e com os pares, podiam operar deslocamentos de tempos e espaços, profanando expectativas; entrelaçando o presente, o passado e

¹⁰ Os nomes: Matheus, Vitor, Antônio, Gustavo, Murilo e Ricardo são fictícios.

o futuro; criando “povoamentos de intensidades e temporalidades não quantificáveis, numeráveis (LEITE, 2016, p. 22).

O caminho apontado, na investigação, foi de reconhecimento dos tempos distintos: o *Chronos*, o *Kairós*, o *Aiôn* e o *Kaiônico*, sendo que todos têm um papel a cumprir dentro do contexto educacional. A Sociologia da Infância traz relevantes contribuições ao apontar uma concepção na qual a criança é ator social, sujeito de direitos e com culturas próprias, com destaque para a reiteração. Nesta perspectiva, os profissionais de educação que atuam na Educação Infantil precisam aprender a ouvir as vozes das crianças e seus interesses, tomando-as como sujeitos ativos de sua aprendizagem, que necessitam ser escutados pelos outros sujeitos, em especial, os educadores. Ainda, o currículo deve contemplar as especificidades das culturas infantis, valorizando as múltiplas linguagens, se efetivamente pretende promover o enriquecimento cultural e o desenvolvimento global da criança. Tais metas estão em consonância com a produção científica atual, destaque para a Sociologia da Infância e com as proposições legais para a Educação Infantil, em especial: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), sendo consideradas, portanto, como basilares e indispensáveis para a construção e implementação de projetos de educação para a infância que respeite os direitos da criança e a considere como ator social e produtor de cultura.

A superação de modelos não adequados ao contexto histórico atual, requer, de forma urgente, que se estabeleça outro processo de comunicabilidade, de interlocução entre os diversos sujeitos, de parceria entre crianças e adultos, de valorização das culturas de pares e de apropriação efetiva da cultura, com cuidado e zelo na organização dos espaços, disponibilização de objetos e no reconhecimento dos tempos distintos. Ressaltamos que novas pesquisas são necessárias e precisam ser propostas e realizadas com intuito de desvelar e compreender cada vez mais a *Reiteração*, buscando argumentos em pesquisadores e na interlocução entre áreas para que avancem em suportes e bases teóricas consistentes e convincentes, viabilizando projetos de Educação Infantil que qualifiquem a prática educativa, na qual todos possam se sentir felizes, ganhem em “maturidade”, avancem na forma de estar, significar, conhecer e se realizar como pessoa no mundo.

Referências

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

AGAMBEN, G. **Infância e história: Destruição da experiência e origem da história**. Editora UFMG, 2014. 186 p.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**, SP, Ed. 34, 2007.

BOCHORNY, J. **Cultura lúdica e televisão: mediações no contexto escolar**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestre) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Pres. Prudente, 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.

CHISTÉ, B. S. **Infância, imagens e vertigens**. São Paulo: Cultura Acadêmica- Editora Unesp, 2015. 157 p.

CHISTÉ, Bianca Santos; LEITE, César Donizetti Pereira e OLIVEIRA, Luana Priscila de. **Devir-criança da Matemática: experimentações em uma pesquisa com imagens e infâncias**. *Bolema* [online]. 2015, vol.29, n.53, pp.1141-1161. ISSN 0103-636X.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

DELEUZE, G. **A imagem tempo- Cinema 2**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUQUE, E. “Contributos para uma crítica da aceleração do tempo”. In: ARAUJO, E.; DUQUE, E. (Org.). **Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as Ciências Sociais e Humanas**, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2012.

HORTA, Mauricio; BOTELHO, José Francisco; NOGUEIRA, Salvador. **Mitologia: Deuses, Heróis, lendas**. São Paulo: Abril, 2012.

KOHAN, W.O. Infância. **Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *Educação Pública*, **CECIERJ, Biblioteca educação**. 2004. Recuperado de <<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.htm>>>

KUSCHNIR, K. Uma pesquisadora na metrópole: Identidade e socialização no mundo da política. In: VELHO, Gilberto; Karina Kudchinir (Orgs) **Pesquisas urbanas: Desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2003. p. 20-42.

LEITE, C. D. P. Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação. **Teoria & Prática**, Campinas, v. 34, n. 68, p.13-28, dez. 2016.

MASSCHLEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*. São Paulo, v. 33, n.1, p. 35-48, jan/jun. 2008.

MOMM, Caroline M. **Sobre a infância e sua educação: Walter Bejjamin e Hannah Arendt**. 2011. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NÍDIO, A. O tempo das crianças e as crianças deste tempo in Araújo, E. & Duque, E. (Org.). **Os tempos sociais e o mundo contemporâneo**. Um debate para as Ciências Sociais e Humanas, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2012.

POHLMANN, A. R. Intuições sobre o tempo na criação em artes visuais. **Revista do Centro de Educação- Ufsm**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p.1-5, jul. 2006.

SANCHES, Eduardo Oliveira; SILVA, Divino José da. Eu vo lá ontem, papai! Experiências e culturas infantis : reflexões sobre a infância e temporalidade recursiva. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p.497-516, abr. 2016.

SARMENTO, M. J. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. In.: **Educação e Sociedade**, n.78, abril 2002.

SARMENTO, M, J As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. 2003. <http://cedic.iec.uminho.pt/cedic/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. **Acesso** em 05/05/2007.

SILVA, P. V. A. A criança em Walter Benjamin: a arte da brincadeira e o inteiramente novo. **Caderno Walter Benjamin**, Ceará, v. 18, n. 18, p.77-88, Jan a jun. 2017.

SILVEIRA, R. M H. A entrevista na pesquisa em educação- uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Dp&a Editora, 2002. p. 120-141

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. Ponto Urbe, 6, dezembro 2012. **Urpi Montoya** Uriarte. **Disponível** em<<<http://pontourbe.revues.org/300> ; DOI : 10.4000/pontourbe.300>>**Acesso** em 11 de junho de 2016.

VELHO, G. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; Karina Kudchinir (Orgs). **Pesquisas urbanas: Desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2003. p. 11-19.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIÉGAS, L. S. Reflexões sobre a Pesquisa Etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 102-123, jan./jun. 2007.

Recebido em: 04/08/2018
Aprovado em: 24/10/2018