

Tempos e infâncias entrelaçados no cotidiano escolar¹

Time and childhood interwoven in the school routine

Cristiane Elvira de Assis Oliveira
cristianeelvira@yahoo.com.br

Luciana Pacheco Marques
luciana.marques@ufjf.edu.br

Resumo: O artigo discute o olhar sobre o tempo de crianças de uma escola de educação infantil em tempo integral. Do ponto de vista teórico, apoia-se em reflexões sobre o tempo apresentadas por Bergson, Kohan, Prigogine e Stengers; sobre as infâncias, por Kohan e Larrosa; sobre o tempo escolar, por Barbosa e Sanches; e sobre a discussão de Gallo e Lins a respeito de outras possibilidades de experienciar os tempos na escola. A parte empírica da pesquisa foi realizada mediante um diálogo com as crianças, tendo por base a história do livro *Armando e o tempo*, de Mônica Guttmann, a partir da qual fizeram um desenho. Os indícios nos/dos desenhos foram discutidos, tendo como referência o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, na intenção de decifrá-los e compreendê-los através das pistas, observando seus significados. Ao decifrar tais pistas, o estudo mostrou que os dois tempos – cronológico e *aiónico* – estavam presentes em seus cotidianos: o tempo *cronológico* representado pelo relógio, e o *aiónico* pela imaginação. Essa constatação possibilita que se pense nas/com as escolas outras infâncias e outros tempos, para além da cronologia, que abranjam a dimensão da experiência do tempo *Aión*, que expressa a intensidade do tempo da vida humana.

Palavras-chave: tempo, infância, escola.

Abstract: This article focuses on time for children in a full time preschool. Theoretically, this paper draws on the reflections about time in Bergson, Kohan, Prigogine, and Stengers; about childhood in Kohan and Larrosa; about school time in Barbosa and Sanches;; and about other possibilities to experience times in school as seen in Gallo and Lins. In order to find out how the children involved in our research read the time, we talked to them using the book "Armando e o Tempo" (Armando and the Time) by Mônica Guttmann, from which they made a drawing. We then used the clues in and from the drawings referring to the Evidential Paradigm by Carlo Ginzburg. We were able to decipher that the two times - *chronological and aeonic* - were present in their everyday life: the *chronological* time was represented by the clock, and the *aeonic* one, by the imagination. Thus, we can think of schools as having other childhoods and other times, and conceive of childhood beyond chronology and also recognize it in the dimension of the experience, in the intensity of its duration, including the possibility to experience the *Aeon* time.

Key words: time, childhood, school.

¹ Texto produzido a partir do projeto de pesquisa e extensão Tempos na Escola, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Apresentado no V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação "Devir-Criança da Filosofia: Infância da Educação", realizado na UERJ, no período de 07 a 10 de setembro de 2010.

O tempo hoje reencontrado é também o tempo que não fala mais de solidão e sim da aliança do homem com a natureza que ele descreve.
(Prigogine e Stengers, 1997, p. 15)

Temos nos ocupado dos estudos da temática tempo em suas diversas facetas: física, filosófica, histórica, sociológica, educacional num tempo que cronologicamente poderíamos demarcar como dois anos e que experiencialmente sentimos como uma eternidade. Quando somos absorvidos por um tema, do nascer ao pôr-do-sol nos ocupamos dele e o vemos a cada instante em todos os acontecimentos. E certamente nos obrigamos a recortar o tema para darmos conta da sua complexidade. Depois, montamos um caleidoscópio com os pedaços, podendo, assim, ver nas suas coloridas facetas o tema tomar ora uma forma ora outra, dependendo da maneira como giramos o caleidoscópio. De qualquer forma, conseguimos ver sua beleza em cada parte e em cada arranjo. Este texto apresenta algumas facetas do nosso caleidoscópio do tempo.

Tempos

Para iniciar nossas reflexões sobre o tempo, podemos nos fazer as mesmas questões que Santo Agostinho se fez nas *Confissões XI*:

Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo?

Se ninguém mo pergunta, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei (Santo Agostinho, 1984, p. 217-218).

Muitos teóricos com suas abordagens históricas, filosóficas, sociológicas, físicas, educacionais, religiosas,... vêm desde o “início dos tempos” tentando responder a tais questões. Nosso propósito aqui é apenas situar que o tempo linear da Modernidade vem dando lugar, na atualidade, à concepção de tempo como simultâneo, já anunciado por Bergson (2006) e vitalizado na física de Prigogine e Stengers (1997), anunciado ainda nas obras de Kohan (2004, 2010).

Uma das marcas da Modernidade é/foi a afirmação de que todos vivam um mesmo tempo, seguindo o mesmo caminho, indo na mesma direção. Como dizem Marques e Marques (2003, p. 226), na Modernidade

[o] tempo é concebido de forma linear, onde os eventos constituem uma sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados. A relação entre o “era” (passado), o “não é mais” (presente) e o “vir a ser” (futuro) obedece, assim, a uma sucessão linear de mudanças. Aplicada ao indivíduo, essa forma de se conceber o tempo funciona como um poderoso instrumento de controle e disciplina sobre ele.

Podemos dizer que, na Modernidade, privilegiou-se o tempo denominado pelos gregos de *Chrónos*, “que designa a continuidade de um tempo sucessivo” (Kohan, 2004, p. 54), ou seja, marcado pela linearidade entre passado, presente e futuro, tendo uma sequência dos fatos. O tempo é apenas um limite entre o que já foi e o que ainda não é.

Vivemos hoje, porém, a incerteza, o novo. Nas palavras de Marques e Marques (2003, p. 229):

A velocidade com que o mundo atual está mudando provoca uma reação meio que assustada das pessoas. A sensação que temos é a de que a vida está cada vez mais à mercê do efêmero e do imprevisível. Na verdade, experimentamos a transição de um modo de se conceber a vida, o mundo, a sociedade e o homem para um novo modo de ser. Essa nova ordenação característica de nossa atualidade se nos apresenta como uma forte crise de concepções, decorrente, com certeza, da coexistência de velhos e novos valores. Como toda transição, a convivência do velho com o novo, ao mesmo tempo em que exige mudanças, gera insegurança naqueles que se veem diante da necessidade de substituir o conhecido e o seguro pelo desconhecido.

No momento atual, onde os paradigmas da Modernidade estão sendo revisitados, começamos a experimentar o tempo como simultâneo. Marques e Marques (2003, p. 230) trazem que

[n]a atualidade, o tempo deixa de ser concebido de forma linear, dando lugar ao princípio da simultaneidade de eventos. [...] A expansão do tempo se dá, pois, não só no sentido adiante, mas, principalmente, no sentido da lateralidade, ou seja, o da concomitância dos acontecimentos.

Na atualidade, pois, retomamos a possibilidade de convivência, ao lado do tempo *Chrónos*, o denominado tempo *Aión*, que expressa a intensidade do tempo da vida humana, experienciando o que se vive, uma vez que o tempo é diferente a cada instante e diferente para cada um. Esse tempo aiônico possibilita viver uma outra lógica temporal em nossas vidas. “Se *chrónos* é limite, *aión* é duração” (Kohan, 2008, n.p.). Mesmo vivendo o tempo cronológico, devemos experienciar o tempo aiônico.

Kohan (2008, n.p.) diz que

[...] o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal [tempo aión] pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de *chrónos* – segue os números, outra – a de *aión* – brinca com os números e infantiliza o movimento.

Assim, concordamos com Bergson, citado por Coelho (2009, p. 234), quando o mesmo, ao criticar a concepção do tempo que se concentra em algo irreal, num tempo fictício, esquemático e espacial, propõe o tempo real, defendido pelo autor como “sucessão, continuidade, mudança, memória e criação”.

O que se vive é o presente em toda a sua intensidade, e como dizem Prigogine e Stengers (1997, p. 9), “o amanhã não nos trará mais segurança que o hoje”. Estes autores vão apresentar, na obra *A nova aliança*, a tese de que a ciência clássica atingiu hoje os seus próprios limites, não podendo mais negar os pontos de vista das ciências humanas, da filosofia e da arte. Propõem um *tempo reencontrado*, pois não se trata mais, como na ciência clássica, do tempo reversível, de uma natureza descrita por um tempo invariante e repetitivo, mas de uma coexistência de tempos irreduzivelmente diferentes e articulados, de uma natureza de evoluções múltiplas e divergentes.

Prigogine, no fim dos anos 1960, desenvolveu o conceito revolucionário das estruturas dissipativas. Das estruturas dissipativas introduziu a noção de complexidade, do caos que pode nascer da ordem, sem um espaço definido, fazendo nele o que se pretende. Quando se pensa nas estruturas dissipativas, nega-se a reversibilidade, pois elas são estruturas do não equilíbrio; este constitui o domínio por excelência da multiplicidade das soluções. Para Prigogine (2002, p. 37), “vivemos séculos com a idéia

de leis deterministas reversíveis. E eis que mostramos que há dinâmicas das probabilidades! Que o futuro, como nas estruturas dissipativas, não está determinado!”. A incerteza está ligada à probabilidade. Defende que a ordem pode nascer da desordem.

Nossa questão a partir destes estudos assumiu uma outra faceta: como a escola tem lido estes tempos? Como os tempos construídos nas escolas afetam os alunos?

Tempos da/na escola e tempos dos alunos

Todos temos memória das marcas temporais vividas no cotidiano da escola. Entrada, aula, recreio, provas, festas, etc. Chegar cedo ou tarde, perder um ano se reprovado, os encontros e desencontros. Um tempo demarcado para todas as atividades cotidianas.

Garcia (2002, p. 27-28) argumenta que algumas crianças

[...] sabem o que encontrar na escola e vão em busca do que sabem lá estar à sua espera; outras se perguntam por que têm de formar para entrar na sala de aula, por que precisam copiar o que a professora escreve no quadro-negro (que, aliás, é verde), por que têm de contar novidades na hora em que a professora manda e não na hora em que têm vontade de compartilhar o que viram ou sonharam ou aprenderam ou descobriram, por que só podem ir ao banheiro antes da hora da merenda, e não na hora que estão com vontade e não conseguem segurar a vontade, por que precisam deitar a cabeça depois do recreio se não estão cansadas e gostariam de continuar a brincadeira.

O que a autora menciona constitui a escola e sua rotina. Ao longo da história, as rotinas escolares têm procurado manter regularidades, homogêneas os alunos, na tentativa de padronizar os seus cotidianos; “com sua tendência à

homogeneização, a rotina não tem respeitado a riqueza da diversidade, da coexistência de diversos modos de ser e agir” (Barbosa, 2006, p. 186) dos próprios alunos nos seus cotidianos. Elas são previamente pensadas, planejadas e reguladas, tendo o objetivo de ordenar, operacionalizar o cotidiano, organizar, modelar os sujeitos seguindo um padrão fixo e universal (Barbosa, 2006).

Segundo essa autora, “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (p. 35). Considera-se, na organização das rotinas, o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e saída das crianças, as atividades, a higiene, o horário de alimentação e o turno dos funcionários; e, na fundamentação e operacionalização da estrutura interna das rotinas pedagógicas, levam-se em conta os seguintes elementos: a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades, a seleção e oferta de materiais (Barbosa, 2006). Assim, esses elementos possibilitam modos de fazer/pensar a rotina. Os ritmos também são levados em consideração na organização dessas rotinas, como, por exemplo, os ritmos biológicos. Percebe-se que algumas escolas estruturam o tempo das rotinas a partir do horário das refeições (tempo biológico) e também em função do tempo dos professores.

As atividades das rotinas sempre estão organizadas com uma duração no tempo, assim não há como não associar o tempo da escola ao tempo do relógio. Os relógios são mecanismos físicos construídos pelos homens, transmitem mensagens e regulam os comportamentos humanos. Eles indicam o tempo, mas o fazem através de uma produção contínua de símbolos que só têm significação num mundo habitado

por homens. Vivemos não apenas na escola a pressão dos relógios que regulam nossos ritmos de vida social, nossas identidades pessoais, coletivas e nossos jeitos, modos de ser e de viver (Sampaio, 2008).

Rotina e cotidiano partilham pontos em comum, no entanto, apresentam suas próprias especificidades. *As rotinas* podem ser consideradas como ações culturais produzidas e reproduzidas no cotidiano com a finalidade de organizar a cotidianidade. *O cotidiano* é mais abrangente e diz respeito a um *espaçotempo*² indispensável para a vida dos seres humanos, “pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado” (Barbosa, 2006, p. 37). Dessa forma, “a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano” (p. 37) e no cotidiano está imersa uma rotina, porém ele não se limita a esta. Precisamos problematizar a ideia de que o cotidiano é um *espaçotempo* de repetição e de rotinização.

No imaginário social escolar, a expressão rotina vem carregada de sentidos imobilizadores, que restringem o uso dos *espaçotempos* a partir do momento em que ela é determinada. Consideramos que a rotina não viabiliza outras organizações dos *espaçotempos*, tendo uma perspectiva muito definida e padronizada, enrijecendo a própria organização das atividades. A expressão *cotidiano* traz consigo a possibilidade do imprevisto, da revelação, da descoberta, é nele que emergem os acontecimentos, e não temos como defini-los *a priori*. “Sendo o cotidiano o espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo,

se transformando, reaparecendo, desaparecendo rizomaticamente” (Garcia, 2003, p. 195). No cotidiano, podemos encontrar as contações de história, o teatro, as gincanas, os conteúdos experienciados em projetos, sem a organização rígida do sino, da seriação, da fragmentação do saber.

Com a pluralidade de modos de temporalização, torna-se imprescindível pensar a questão do tempo na escola, de como usá-lo e organizá-lo, voltando-se para a experiência cotidiana da criança nessa instituição.

Diante desse contexto, como fica o tempo dos alunos na escola? Aqueles alunos que não conseguem acompanhar o tempo da escola se transformam em números nas estatísticas de defasagem idade/série ou evasão escolar. As práticas escolares não consideram que o tempo de aprender dos alunos é diferente do tempo esperado/programado pela escola. Segundo Sampaio (2002, p. 187), “na medida em que a criança não acompanha o ‘tempo’ imposto pela escola, ela é posta ‘de lado’. A criança se perde no ‘tempo’, deixando de existir para a escola e para professora como se o ‘tempo’, para ela, parasasse”.

Francisco (2005) apresenta uma reflexão sobre o tempo da criança e a escola, dizendo que “o tempo para as crianças não é um tempo vazio, homogêneo, que está a serviço de outras etapas da vida, mas é pleno de sentido no momento presente, enquanto existe” (p. 149); em contrapartida, há a escola “regulando o controle do espaço e do tempo para a produção de sujeitos destinados a uma sociedade orientada por uma lógica de mercado capitalista e para uma crescente exigência de formação de competências” (p. 65). Diante desta contradição, o que fazer?

Assim, a educação infantil tem um tempo próprio, sendo “a própria escola que fixa o tempo da infância, criando um tempo social” (Corrêa, 2005, p. 18); hoje o que acaba acontecendo é que o tempo da infância representa o tempo de escolarização, cuja curricularização do fazer e a organização do tempo estão diminuindo as possibilidades da criança de praticar sua infância (Corrêa, 2005). Essa diminuição da criança em experienciar sua infância pode estar ligada ao tempo linear que permeia a organização temporal na escola?

Isso nos leva a dizer que nossa mente embebecida da dimensão temporal cronológica nos dificulta conhecer e experienciar outros tempos. Em contrapartida, “o tempo deixa de ser uma flecha única global e se torna, ele mesmo, um labirinto, uma trama, um tecido de nodos singulares” (Oliveira, 2003, p. 52-53).

Durante muito tempo, nos cursos de formação, os professores aprenderam que todas as crianças aprendem ao mesmo tempo e pelo mesmo caminho. Aprendem, também, a enquadrar os alunos nas etapas evolutivas do desenvolvimento infantil, e, se um ou outro não corresponder às suas expectativas, é rotulado como o fracassado e excluído do processo educacional. Segundo Garcia (2002),

[t]udo fica muito complicado quando a professora, que aprendeu em seu curso de formação de professores que a melhor turma é a turma homogênea, se põe a tentar transformar a heterogeneidade inevitável de qualquer grupo de alunos e alunas na homogeneidade desejada (p. 28).

Nossa formação moderna nos leva, algumas vezes, a não ouvir as crianças, a decidir por elas e até

² A junção dos termos se explica, segundo Alves e Garcia (2008, p. 9), pelo fato “de mostrar que temos bem conscientes os limites que nossa formação no contexto da ciência moderna dominante, de tantas dicotomias e certezas, deixou em nós com suas teorias e conceitos que são insuficientes para entender os cotidianos”.

a classificá-las. Não raras vezes, estabelecemos o espaço que o outro deve ocupar, e com a criança não é diferente. Nas palavras de Colinvaux (2009, p. 59-60):

Quantas vezes falamos e decidimos no lugar das crianças ao invés de escutá-las? Quantas vezes a criança é aquela *de quem* falamos – e não *com quem* falamos, mesmo quando está ao nosso lado? Já aprendemos a dar vez e voz às crianças? Nas salas pré-escolares, por exemplo, permitimos que elas levantem para escolher outra atividade quando aquela que propusemos não as interessa? Deixamos as portas abertas para que elas possam decidir se querem ficar na sala ou se preferem sair para ir até o ateliê ou para brincar no pátio?

Mas, na atualidade, somos desafiadas a pensarmos outras lógicas de concebê-las e conviver com elas no cotidiano escolar, sendo nesta perspectiva que este trabalho se estrutura, considerando as crianças parceiras privilegiadas do trabalho pedagógico e acadêmico.

Considerando a complexidade do cotidiano escolar, outras concepções de tempo permeiam as crianças, que muitas vezes leem o tempo escolar como o do encontro, da alegria, da criação, da imaginação. A experiência escolar acaba por ser uma síntese de experiências, possibilitando múltiplas concepções de tempo.

Então, como as infâncias são experienciadas pelas crianças nos tempos cotidianos escolares?

Infâncias e crianças

O que vem a ser a infância? Será que conseguimos teorizar acerca da infância? Segundo Kohan (2010, p. 196), a infância não é

[...] apenas ausência de palavra, mas a palavra que não pode ser dita, um resto de palavra indizível que habita toda palavra dita. Um fundo

esquecido, e cujo esquecimento foi essencial para que a palavra pudesse ser dita. Assim, soltar ao mundo palavras sobre a infância é se entremeter com o que torna a própria palavra, toda e qualquer palavra, dizível e, ao mesmo tempo, não pode ser dito por ela.

Mesmo assim, intentamos escrever a respeito das infâncias. Escrever acerca das infâncias é ter a oportunidade de explorar as fronteiras das palavras pronunciadas em torno delas (Kohan, 2010). Escrever problematizando as infâncias e os tempos não é fácil, mas é o que nos cabe como educadoras e pesquisadoras comprometidas com a formação humana.

Pensemos a infância em nossos dias, buscando viabilizar outras infâncias existentes no cotidiano escolar. Como tem sido a relação da escola com as infâncias? Kohan (2010) aponta que “a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é” (p. 199). Considera-se a escola uma das instituições onde a infância pode colocar suas inseguranças, suas perguntas sem resposta, no entanto, isso não tem ocorrido e nem tem sido possibilitado. Daí não se tem a experiência aiónica do tempo ao lado da cronológica. Kohan (2010, p. 202-203) expressa que

[e]specialmente a escola é o reino absoluto de *khronos*: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, tudo é medido por *khronos*. 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 *infantia* na infância, a lembrança do outro esquecido, do que para o sistema é preciso esquecer, nos que estão mais próximo do nascimento.

Trazemos a discussão dos tempos entrelaçados às infâncias. Kohan (2010) apresenta três formas para dizer o tempo. A mais conhecida é *chrónos*; “o tempo é, nesta concepção, quantidade; há mais ou menos tempo; falta mais ou menos tempo; temos mais ou menos tempo: a totalidade do tempo é a soma do passado e do futuro” (p. 200). *Kairós* significa medida, proporção e, em relação com o tempo, oportunidade; e *aión* expressa intensidade do tempo da vida humana, duração (Kohan, 2010). Em cada dimensão dos tempos, as infâncias são experienciadas de várias formas por cada criança. Experiência, aqui, é entendida como algo que nos afeta de algum modo, deixa marcas, vestígios e efeitos em nossas vidas (Larrosa, 2002).

A infância enquanto descontinuidade do tempo e o nascimento como acontecimento não se inserem na dimensão de temporalidade à qual as ciências modernas nos habituaram. Nas palavras de Larrosa (2006, p. 189):

Se aquele que nasce pudesse se inserir nesse tipo de temporalidade contínua e linear, o nascimento não seria, absolutamente, a aparição de algo novo nem, naturalmente, a promoção de um futuro indefinido, aberto e radicalmente desconhecido. O nascimento nos introduz, melhor dizendo, num tempo em que o futuro não é a consequência do passado e em que o que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo. Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está aberto a um novo começo [...].

Assim, as crianças experienciam os tempos de uma outra maneira, sendo o tempo da experiência e

do acontecimento (Kohan, 2010, p. 200), que é o tempo aión do devir-criança.

Deleuze, citado por Kohan (2010), traz o conceito de devir-criança ou bloco de infância como algo que “circula numa outra temporalidade que é habitada pela infância cronológica. O devir-criança não sabe de modelos, totalizações, normativas. É uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo, ainda inabitado” (p. 200). Assim, a temporalidade do devir-criança é aiónica.

Afinal, o que estamos entendendo por crianças? Larrosa (2006, p. 184) diz que “nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas”. Por outro lado, temos a infância como um outro que nos causa inquietação, questionamento, insegurança e vazio. O autor completa: “a infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos” (p. 184). É nesta complexidade que as infâncias vão se constituindo no/com o mundo. A infância, ao mesmo tempo que é objeto de estudo, é sujeito pensante.

Isso vem fazendo com que a reflexão se centre na criança para, a partir dela, pensar a escola e as relações entre ambas. Dessa forma, observamos as crianças, intentamos capturar seus movimentos, antecipá-los, mas também nos colocamos a refletir sobre nossos modos de olhá-las. Elas próprias nos convidam a olhar com humildade, interesse e seriedade suas lógicas que desafiam as nossas, expondo nossos limites e “*não-saberes*”.

Assim, vamos tecendo imagens a partir do encontro com as infâncias e crianças.

Agora, precisávamos responder a uma outra questão: Qual a leitura que as nossas crianças fazem dos tempos?

Infâncias e tempos

A fim de conhecer como as crianças, envolvidas na nossa pesquisa liam o tempo, dialogamos com as mesmas utilizando o livro *Armando e o tempo*, da autora Mônica Guttmann (2004). Nossa pesquisa *Tempos na escola* envolve cinco escolas do município de Juiz de Fora que fazem parte do Programa Escola de Educação em Tempo Integral do Município. Duas destas escolas são de educação infantil. Cristiane, que foi bolsista de iniciação científica da/na pesquisa e atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, tem participado do cotidiano de uma delas, e lá fomos buscar conhecer a leitura dos tempos das crianças.

Cristiane explicou a uma das turmas do segundo período, crianças de 5 anos, que, como parte da pesquisa que vinha fazendo sobre o tempo, iria contar uma história sobre um menino e o tempo e perguntou se depois elas poderiam fazer um desenho para a pesquisa. Todas as crianças concordaram.

Os indícios foram buscados tendo como referência o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (Turim, 1939). Ginzburg (1989) esboça uma analogia entre os métodos de Giovanni Morelli (1816-1891), Sir Arthur Conan Doyle (1859-1930), com seu personagem de ficção Sherlock Holmes, e Sigmund Freud (1856-1939) na constituição de sua proposta, que utilizamos com a intenção de decifrar e compreender os desenhos através das pistas e indícios, observando seus significados, não nos detendo nos aspectos gerais.

A história *Armando e o tempo* (Guttmann, 2004) foi contada por Cristiane na sala de aula. No livro *Armando e o tempo*, o personagem Armando decidiu conhecer melhor o tempo e criou um relógio para

medir seu próprio tempo. Armando observou que tudo tinha um tempo na vida: “Tempo para nascer, crescer, viver e morrer. Tempo para fazer as coisas, descansar, sorrir, ficar sério. Tempo para brincar, estudar, comer, fazer dieta... Tempo para dar, receber, fazer barulho e silenciar... Tempo para ir, outro para ficar... Tempo para rir, outro para chorar...” (p. 9-12). “Armando foi descobrindo que a vida era tempo e o tempo era diferente a cada instante e diferente para cada um...” (p. 13). Percebeu que o tempo do mundo era diferente do tempo de cada um. Perguntou a si: “Então, o que é o tempo? Se o tempo que marca o relógio não é o mesmo que marca nosso coração e o nosso pensamento? O que é o tempo se o tempo dentro de cada um é diferente do tempo de fora?” (p. 17-18). Desmontou seu relógio, mas o tempo continuou andando. Depois de muito pensar, resolveu não inventar um jeito de parar o tempo, mas aproveitar o tempo que tinha. Criou, assim, um outro relógio, onde, no lugar dos números, existiam as coisas que gostava de fazer. “Ele passou a viver com dois relógios: um deles marcava o tempo das coisas, das pessoas e dos compromissos com o mundo, e o outro marcava o tempo de sua imaginação” (p. 32).

Os alunos estavam atentos à história. Exploraram a capa, indagando sobre o menino e a ampulheta que aparece na mesma. Falando sobre a ampulheta, Sara argumentou: “Serve para coar areia”. O assunto foi explorado. Durante a história, todos estavam prestando atenção e fazendo comentários sobre a cor azul do menino, das coisas que ele gostava de fazer. Lorenza perguntou: “Por que o relógio dele é cada hora de um jeito?” O argumento das crianças foi de que ele quis fazer o relógio do jeito dele. Após a história, Cristiane solicitou às crianças que desenhassem sobre o tempo.

Gustavo e Sara foram algumas das crianças que se ativeram aos elementos da história, desenhando um relógio e uma pessoa, simbolizando o personagem Armando (Figura 1).

Outras crianças, como Larissa, mantiveram sua atenção nos seus fatos cotidianos e o relógio foi apenas um adendo no seu desenho (Figura 2).

Os desenhos de Vitória e Giovanna (Figura 3) e de outras crianças nos deram indícios da coexistência dos dois tempos: os tempos *cronológico* e *aiônico*. Desenharam os dois relógios: o do modelo-padrão estabelecido culturalmente e o da imaginação com o formato de um coração.

Segundo Lopes e Mello (2009), ao desenhar, a criança representa, “reapresentando o mundo que busca conhecer de formas cada vez mais complexas. No desenho infantil se entrecruzam concepções, conhecimentos, imagens e narrativas, dando relevo e expressividade ao pensamento” (Lopes e Mello, 2009, p. 11). Pelos desenhos, buscamos compreender as lógicas infantis com relação ao tempo.

Assim, pudemos decifrar pelas pistas dos desenhos das crianças

que os dois tempos, cronológico e aiônico, estavam presentes em seus cotidianos. O tempo *cronológico* representado pelo relógio, e o *aiônico* pela imaginação. E, por meio dos indícios, temos a presença de infâncias enigmáticas que inquietam a segurança de nossos saberes, que questionam o poder de nossas práticas e abrem um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições, conforme apresenta Larrosa (2006).

As leituras feitas pelas crianças possibilitaram-nos conhecer suas singularidades e seus conhecimentos a respeito da temática tempo. Desta forma, as crianças, em seu viver cotidiano, vão tecendo e retecendo conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas. Elas compreendem nossas formas de falar, apropriando-se, criando linguagens e formas de ver o mundo.

Nosso caleidoscópio precisava ainda de um outro pedaço para sua composição. Como considerar nas escolas o tempo cronológico e o da imaginação vividos pelas crianças? Como estabelecer as relações entre as rotinas e o cotidiano?

Outros tempos

Num mundo onde o tempo se tornou inconstante, a incerteza e a instabilidade passam a imperar. Citando Skliar (2003, p. 49),

[...] o tempo presente volta a nos fazer pensar na condição babélica do homem. Porque, outra vez, em torno desta sorte de nova Babel são postas em jogo as questões da unidade e da pluralidade, da dispersão e da mistura, da ruína e da destruição, das fronteiras e da ausência de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desarraigado.

Considerando a complexidade que é a organização do tempo escolar, nos incitamos a equacionar os tempos numa outra direção, estabelecendo uma relação harmoniosa entre as rotinas do relógio – tempo *chrónos*, e o tempo da imaginação – tempo *aión*.

Entendendo, como Silva (1999), que o currículo, mesmo submetido a regras próprias da escola, pode ser visto como um texto, analisado como discurso, sendo uma zona de produtividade, podemos problematizar os currículos arborescentes, engendrando um currículo trans-

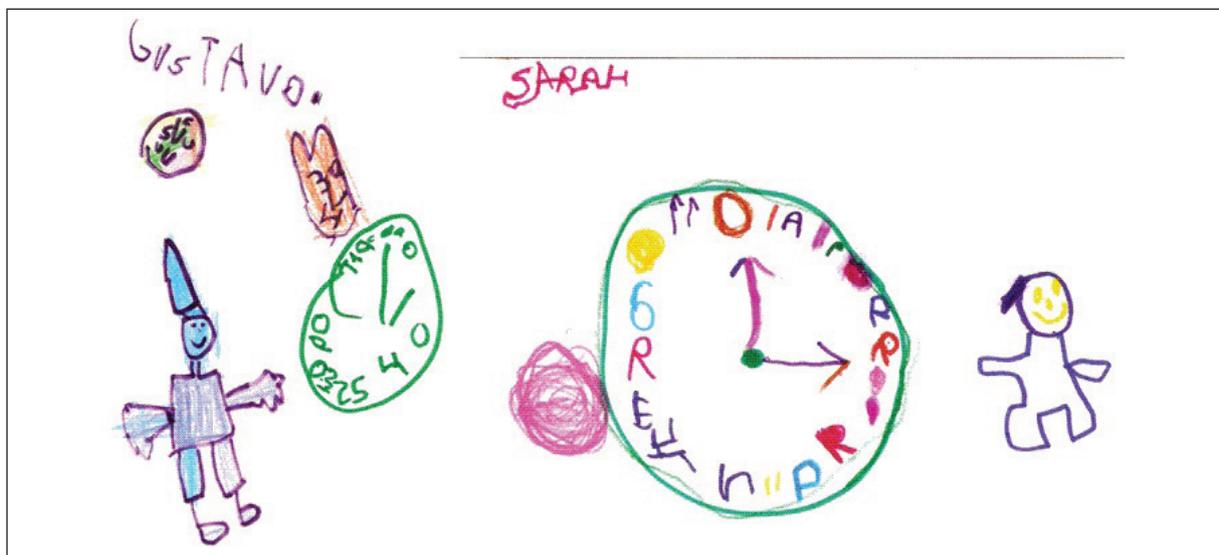


Figura 1. Desenhos de Gustavo e Sara.
Figure 1. Gustavo and Sara's drawings.



Figura 2. Desenho de Larissa.
Figure 2. Larissa's drawing.



Figura 3. Desenhos de Vitória e Giovanna.
Figure 3. Vitória and Giovanna's drawings.

versal e rizomático, como propõem Gallo (2003) e Lins (2005), onde as temporalidades possam ser equacionadas.

Gallo (2003, p. 98) propõe um currículo transversal e rizomático que implica um processo educativo pensado como uma heterogeneidade, “uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de

antemão, o resultado”; como singular, “voltado para a formação de uma subjetividade autônoma”; e aberto à multiplicidade, sendo os campos dos *saberes-fazer*s abertos, sem fronteiras. Alunos e professores se tornam intercessores, exercitando o diálogo e a criação, sendo coautores dos *saberes-fazer*s, críticos e autônomos. Os professores se assumem como parceiros

no grupo, buscando a criação no tempo de cada um.

Uma “pedagogia rizomática”, conforme Lins (2005, p. 1229),

[...] que tem como axioma primordial uma ciência nômade ou itinerante está inserida na ética e na estética da existência, na imanência, pois, como vida e emerge como pura resistência, puro devir. Eis um dos eixos do

projeto de uma escola inserida numa dinâmica do rizoma: resistir, infectar e vitalizar o instituído. Numa pedagogia nômade os saberes tornam-se sabores porque permitem às inteligências aceder a um universo outro. Os saberes como sabores não mudam a realidade finita dos homens, mas atribuem ao “incompreensível” uma realidade artística, criadora.

Podemos, assim, pensar nas/com as escolas outras infâncias e outros tempos, concebendo a infância, segundo Kohan (2004), para além da cronologia, reconhecendo-a também na dimensão da experiência, na intensidade da duração, tendo também a possibilidade de experienciar o tempo *Aión*, que expressa a intensidade do tempo da vida humana.

Esta outra faceta do nosso caleidoscópio nos convida a ousar romper com as rotinas e inventar cotidianidades escolares que nos possibilitem viver outros tempos: tempo da incerteza, tempo da imaginação. Num mundo do *tempo reencontrado*, como podemos, professores, ficar indiferentes? Nosso tempo é hoje.

Referências

ALVES, N.; GARCIA, R. 2008. Prefácio: Continuando a conversa – apresentando o livro. In: C.E. FERRAÇO; C.L.V. PEREZ; I.B. de OLIVEIRA (eds.), *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis, DP et Alii, p. 9-14.

BARBOSA, M.C.S. 2006. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre, Artmed, 240 p.

BERGSON, H. 2006. *Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein*. São Paulo, Martins Fontes, 250 p.

COELHO, J. G. 2009. Ser do tempo em Bergson. *Interface*, 8(15):233-246. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n15/a04v8n15.pdf>. Acesso em: 03/02/2009.

COLINVAUX, D. 2009. Crianças na escola: histórias de adultos. In: J.J.M. LOPES; M.B. de ELLO (eds.), *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas*:

dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro, Rovel, p. 43-62.

CORRÊA, R.R. 2005. *Educação infantil no século XXI: a criança em período integral na escola*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, 120 p.

FRANCISCO, Z.F. de. 2005. “Zé, tá pertinho de ir pro parque?” *O tempo e espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 197 p.

GALLO, S. 2003. *Deleuze e Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 118 p.

GARCIA, R.L. 2003. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: R.L. GARCIA, (ed.), *Método, métodos; contramétodos*. São Paulo, Cortez, p. 193-208.

GARCIA, R.L. (ed.). 2002. *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro, DP&A, 138 p.

GINZBURG, C. 1989. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras, 288 p.

GUTTMANN, M. 2004. *Armando e o tempo*. São Paulo, Paulus, 40 p.

KOHAN, W.O. 2004. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: W.O. KOHAN (ed.), *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 51-67.

KOHAN, W.O. 2010. A infância, entre o humano e o inumano. In: R.L. GARCIA (ed.), *Diálogos cotidianos*. Petrópolis/Rio de Janeiro, FAPERJ, p. 195-204.

KOHAN, W.O. 2008. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu, ANPED. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 26/08/2008.

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

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

LINS, D. 2005. Manguês school ou por uma pedagogia rizomática. *Educação e Sociedade*, 26(93):1229-1256. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400008>

LOPES, J.J.M.; MELLO, M.B. de. 2009. Apresentação. In: J.J.M. LOPES; M.B. de MELLO (eds.), *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro, Rovel, p. 7-13.

MARQUES, C.A.; MARQUES, L.P. 2003. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: V.M.S. de S. LISITA; L.F.E.C.P. SOUSA (eds.), *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 223-239.

OLIVEIRA, L.A. 2003. Imagens do tempo. In: M. DOCTORS (ed.), *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, p. 33-68.

PRIGOGINE, I. 2002. *Do ser ao devir*. Entrevista concedida a Edmond Blatthen. São Paulo, Editora UNESP. Belém, Editora Universidade Estadual do Pará.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. 1997. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. 3ª ed., Brasília, Editora Universidade de Brasília, 247 p.

SAMPAIO, C.S. 2002. Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola. In: L.M.C. da C. COELHO; A. M. CAVALIERE (eds.), *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, Vozes, p. 182-196.

SAMPAIO, C.S. 2008. Memórias do passado e memórias do futuro: entrelaçamentos que anunciam horizontes de possibilidades. In: C.S. SAMPAIO, *Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...* Rio de Janeiro, Wak, p. 15-71.

SANTO AGOSTINHO. 1984. *Confissões XI*. 10ª ed., São Paulo, Paulus, 446 p. (Coleção Os Pensadores).

SILVA, T.T. 1999. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica, 120 p.

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

Submetido: 28/01/2011
Aceito: 11/09/2011

Cristiane Elvira de Assis Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação
Rua José Lourenço Kelmer, s/n,
Campus Universitário
36036-330, Juiz de Fora, MG, Brasil

Luciana Pacheco Marques
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação
Rua José Lourenço Kelmer, s/n,
Campus Universitário
36036-330, Juiz de Fora, MG, Brasil