

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
CURSO DE PEDAGOGIA

**TEMPO E INFÂNCIA:
RITMO ACELERADO PARA AS CRIANÇAS?**

Laura Nicele Kreutz

Lajeado, novembro de 2014

Laura Nicele Kreutz

**TEMPO E INFÂNCIA:
RITMO ACELERADO PARA AS CRIANÇAS?**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Curso II, do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Mariane Inês Ohlweiler

Lajeado, novembro de 2014

ERRATA

| Folha | Linha | Onde se lê | Leia-se |
|--------------|--------------|-------------------|------------------|
| 6 | 16 | Formam | Foram |
| 34 | 10 | semiestrutura das | semiestruturadas |

Dedico este trabalho à minha mãe, que esteve presente em todos os momentos, me apoiando e incentivando a ir em busca de meu sonho, assim como ao meu irmão, exemplo para mim. Não podendo deixar de homenagear e dedicar todo o meu empenho ao meu querido pai.

AGRADECIMENTO

Em um primeiro momento gostaria de agradecer aos meus pais por me proporcionarem e incentivarem os meus estudos e sempre ir além das expectativas.

À minha orientadora Mariane, pela compreensão, dedicação, suporte, incentivos e algumas vezes com as “injeções” de ânimo para dar o seguimento necessário... Enfim pelo apoio e contribuições, que em meio a tantos outros afazeres, não media esforços para responder as intermináveis dúvidas que surgiram no decorrer desse ano de pesquisa.

À minha amiga Joice, fruto da faculdade, aquela em quem sei que poderei em todos os momentos contar e confiar, recebendo sempre um sorriso e palavras sábias. À minha amiga Emanuelli, por estar presente nos momentos em que mais precisei. À minha amiga Camila aquela que sempre tem as palavras certas nos momentos certos. Enfim as minhas amigas e também companheiras, pelas conversas e desabafos necessários.

A todas as minhas amigas e colegas da EMEI Recanto, que me apoiaram e tomaram conhecimento do trabalho que desenvolvi.

A toda a minha família, sempre incentivadora e com sábias palavras.

A todos os professores do curso que me proporcionaram conhecimento, mostrando-me não somente conteúdos, mas também valores e afeições.

Aos pais participantes da pesquisa pela compreensão, participação e dedicação no trabalho.

Às crianças que mesmo tímidas foram as principais contribuintes.

E não podendo deixar de agradecer a minha pessoa amada, Samuel, pela compreensão, apoio e carinho nesses últimos meses tão importantes para mim, aqui um agradecimento em especial!

“Opte por aquilo que faz seu coração vibrar apesar de todas as consequências”

Osho

RESUMO

Este trabalho trata do tema da aceleração das rotinas e o tempo acelerado dos adultos, está cada vez mais cercado o mundo infantil nos seus afazeres diários. Existe uma preocupação dos adultos com o uso do tempo, que acaba refletindo no mundo infantil. Quando uma criança de quatro anos de idade, por exemplo, tem diversas aulas extracurriculares para executar, ou quando uma criança define o atraso como sendo algo que acontece todos os dias ao se arrumar para escola. O tempo está cada vez mais sendo passado para as crianças de forma acelerada, no vamos, vamos; rápido demais, entretanto não pensasse no prejuízo que pode acarretar na infância. De acordo com isso, a presente pesquisa, realizada no segundo semestre de 2014, teve como objetivo identificar o quanto a aceleração adulta do tempo tem influenciado o pensar infantil. Para tanto o estudo teve duas fases essenciais: a pesquisa bibliográfica e documental, na qual buscou-se reconhecer e aprofundar os estudos sobre o assunto; e a segunda fase, a prática, a partir da qual buscou-se conhecer e explorar as percepções sobre o tempo de crianças e adultos de seu convívio (pais e professoras), podendo assim conhecer melhor o contexto em que as crianças estão inseridas. Formam aplicados questionários com oito pais, conversas com crianças de 4 a 6 anos, a partir da entrevista semi-estruturada e grupo focal com mães funcionárias da instituição. A partir da análise do material empírico, cabe destacar que, as crianças representam em diversos momentos, o tempo acelerado, principalmente na fala, demonstrando também a preocupação que as mães apresentaram em transmitir o tempo acelerado adulto para seus filhos pequenos. Entretanto ainda é possível perceber a brincadeira infantil, apresentada por esses grupos, como sendo um ponto não muito afetado pelas tecnologias e a aceleração. A obtenção de dados de adultos e crianças permitiu a análise das percepções do tempo enquanto construção cultural, social e histórica.

Palavras-chave: Crianças. Aceleração. Rotina. Tempo.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Criança C (Assistir televisão)..... | 42 |
| Figura 2 – Criança D (Brincar com os cachorros)..... | 43 |
| Figura 3 – Criança G (Brincar na rua)..... | 43 |
| Figura 4 – Criança M (Olhar televisão com a família)..... | 43 |

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EMEI - Escola de Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 16 |
| 2.1 Breve histórico das escolas de Educação Infantil..... | 16 |
| 2.1.1 No Brasil..... | 18 |
| 2.2 Pensando a Escola de Educação Infantil..... | 20 |
| 2.3 E a infância, como está sendo pensada?..... | 23 |
| 2.4 Pensando e repensando a família..... | 28 |
| 2.5 Rotina: o ponto central da discussão..... | 31 |
| 3 METODOLOGIA..... | 35 |
| 4 ANALISAR, COMPREENDER E REPENSAR..... | 38 |
| 4.1 Tempo é: muito correr para..... | 39 |
| 4.2 Rotina: ordem, mesmas tarefas e horários..... | 45 |
| 4.3 Brincadeira de criança X Brincadeira adulta..... | 49 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 55 |
| REFERÊNCIAS..... | 58 |
| APÊNDICE..... | 63 |

1 INTRODUÇÃO

Certo dia, observando a saída das crianças, na escola em que atuo, vejo uma mãe apressada, que vem buscar seus dois filhos de 4 e 3 anos. O filho mais velho, ao distrair-se com o novo cartaz que outra turma havia confeccionado, é apressado pela sua mãe que diz: “Vamos filho estamos atrasados!” Enquanto isso a criança parece nem ter escutado sua mãe e continua observando a nova obra no corredor, a mãe repete “Vamos filho, a gente tem pressa!!”. A criança sem tirar os olhos da obra pergunta: “Mas porque temos pressa?” a mãe responde “Porque estamos atrasados...” A criança suspira, pega sua mochila e segue sua mãe e irmã que já estavam a caminho do carro.

A partir do século XXI, ficou cada vez mais complexo acompanhar o desenvolvimento social contemporâneo, sendo necessário acelerar a vida cotidiana, correr de um lado para o outro, quase sem parar.

Com essa aceleração, o tempo muitas vezes parece estar longe de ser algo fixo e estável, precisamos nos adequar ao mundo que nos cerca com a conectividade e os novos modos de viver. Podemos perceber isso logo que uma criança vem ao mundo: as suas fotos são publicadas em páginas de redes sociais ou até mesmo das instituições hospitalares, sendo consideradas as crianças online.

Em função disso, toda essa conectividade com o tempo faz com que as pessoas reinventem os modos de conversar, interagir e principalmente de viver, pois acabam sempre preocupadas com o que virá depois, deixando de lado instantes

importantes da vida cotidiana.

Em certa medida, essa preocupação adulta com o tempo acaba refletindo no mundo infantil, quando uma criança de quatro anos de idade, por exemplo, tem diversas aulas extracurriculares, ou melhor, “extracreche” para executar. Todas essas tarefas são pensadas para o desenvolvimento da criança, porém o que acontece é uma sobrecarga do tempo infantil, que deveria ser de brincadeiras e sem preocupações.

Desse modo, desacelerar as rotinas poderia ser uma forma de acabar com os “apressadinhos” e começar a pensar na importância do tempo vago tanto para o desenvolvimento infantil, como para a vida adulta. Para refletir um pouco, trago um trecho do livro *O pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry (2006), quando o personagem principal chega a um pequeno planeta e lhe são oferecidas pílulas para reduzir a sede, sendo que o objetivo era a economia do tempo.

Era um vendedor de pílulas especiais que saciavam a sede. Toma-se uma por semana e não é mais preciso beber. “Por que vendes isso?” perguntou o príncipezinho. “É uma grande economia de tempo” disse o vendedor “os peritos calcularam. A gente ganha cinquenta e três minutos por semana” “E o que se faz com esses cinquenta e três minutos?” “O que a gente quiser...” “Eu”, pensou o pequeno príncipe, “se tivesse cinquenta e três minutos para gastar, iria caminhando calmamente em direção a uma fonte...” (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 76).

Pensar em alguma coisa para termos mais tempo, é sempre algo desejável, porém inalcançável, afinal, sempre que possível estamos correndo contra o tempo, querendo que o dia tenha as tão sonhadas vinte e cinco horas, ou, que simplesmente não precisemos mais dormir. Todos esses desejos são em virtude de uma rotina acelerada, sem pausas, sem tempo para o essencial da nossa sobrevivência.

As crianças de hoje já nascem em uma cultura apressada, em que os pais as ensinam que sempre precisam fazer as coisas no ritmo acelerado dos adultos, mesmo tendo a concepção de que ninguém tem o mesmo tempo para nada. Pois como ressalta Carl Honoré (2012) em seu livro *Devagar: como um movimento mundial está desafiando o culto da velocidade*, as crianças não nascem apressadas,

quem as torna apressadas somos nós, os adultos.

Encaramos o tempo, muitas vezes, como enigmático, confuso, não sabendo lidar com o mesmo sem ter uma rotina acelerada no nosso dia a dia. Encarando-o nessa perspectiva acabamos, na maioria das vezes, nos tornando escravos de uma agenda atarefada que não faz sentido.

O tempo sempre está conosco, nunca nos abandona, porém é preciso repensar a concepção que temos e como o transmitimos para as pessoas que nos cercam, principalmente sendo elas as crianças. E também de como a sociedade está estruturada com uma concepção de tempo, pois como podemos ver, logo que uma criança nasce a condicionamos a uma estrutura de tempo, de dormir à noite, brincar durante o dia, algo que já é atribuído há anos.

A rotina estabelecida pelos pais para os pequenos é estruturada, muitas vezes, nas preferências adultas, deixando de lado o que as crianças gostam ou necessitam para cada fase.

Quando nos referimos à rotina, logo pensamos em algo sistematizado, que não muda. A autora Maria Carmen Silveira Barbosa (2006), traz em seu livro a ideia de rotina nas escolas interligada com a concepção de tempo e espaço, que a partir desta, a criança forma esses conceitos. Porém, adverte que em excesso, ela sufoca e não possibilita que a criança explore, descubra e se desenvolva. Contudo, temos que ter em mente que a rotina é o elemento estruturante da organização institucional.

Parece que, para as escolas, essa vida acelerada não pode ser deixada de fora, pois como tudo ao redor está muito rápido é praticamente impossível que as instituições continuem em um ritmo mais lento. Dessa forma, também as escolas infantis e fundamentais pensam em um currículo globalizado, com diversas aulas, de informática, balé, judô, horário extra de matemática, português, inglês, música, entre tantas outras que impedem a criança de ser livre e brincar.

Por fim, cabe questionar: Por que estamos buscando um meio escolarizado

acelerado para as crianças? Qual o sentido, para as crianças, de receber uma educação formal rígida e rigorosa no controle do tempo?

Pensando a respeito, existem algumas escolas que estão reconsiderando os seus currículos para aliviar as crianças em seus turnos opostos, em relação às tarefas escolares, disponibilizando mais tempo para a brincadeira livre, artes e também ao tempo ocioso.

Tendo conhecimento de toda essa preocupação com o tempo destinado às atividades e ao tempo de lazer, assim como a importância para o desenvolvimento infantil, busco nessa pesquisa, compreender melhor as percepções sobre o tempo, por parte das crianças e dos adultos.

Problematizando toda essa preocupação, busco questionar a rotina para crianças de 0 a 5 anos de idade, de Educação Infantil, trazendo como ponto principal da pesquisa: De que maneira a forma acelerada de viver o tempo tem influenciado o modo de constituir-se criança na contemporaneidade?

Dentro desse panorama, o objetivo principal da pesquisa é o de identificar o quanto a aceleração adulta do tempo tem influenciado o pensar infantil. Já os objetivos específicos pensados para este trabalho de pesquisa são: identificar fatores que influenciam as famílias em optarem por atividades extraescolares; pesquisar junto às famílias as atividades extraescolares das crianças; identificar junto às famílias e envolvidos na educação a importância da rotina escolar e não escolar.

A presente pesquisa tem como foco, portanto, estudar e analisar a aceleração das rotinas infantis, no contexto escolar e familiar, presente no município de Lajeado, mais especificamente em uma Escola Municipal, situada no bairro de Moinhos. O tema planejado, a aceleração das rotinas, é um assunto atual, pois como se sabe, a competitividade no mercado de trabalho e de consumo, aliada às mudanças tecnológicas são aspectos que caracterizam cada vez mais nosso mundo contemporâneo. Contudo a aceleração das rotinas dos nossos pequenos ainda não é muito preocupante para a grande maioria das pessoas. Os pais tendem a colocar

as crianças em escolinhas específicas, para melhorar o aprendizado e esquecem de que o fundamental para elas nesta faixa etária é brincar.

Somando a isso, destacam-se poucos autores que defendem reduzir a rotina escolarizada e aumentar o tempo de lazer, deixando as crianças mais livres. Honoré, (2012) adverte “(...) crianças são ainda menos capazes de enfrentar a privação do sono e estresse que são o preço inevitavelmente pago por quem leva uma vida excessivamente apressada e frenética” (p. 21). Ainda segundo o mesmo autor, crianças com agendas muito rígidas tendem a ter problemas de saúde e distúrbios de sono, prejudicando assim as relações afetivas.

Pensando na aceleração das rotinas infantis, acredito que o assunto é importante de ser estudado, pois está presente em uma grande parcela das famílias brasileiras, que buscam o máximo do desenvolvimento dos seus filhos, porém não sabem quanto o excesso de atividades extraescolares e também o nosso tempo acelerado pode prejudicar as crianças. Procuro apresentar a importância de desacelerar as rotinas infantis, deixando de lado o tempo adulto dos compromissos e agendas lotadas, para terem mais tempo para às brincadeiras livres, propiciando o lazer.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

2.1 Breve histórico das escolas de Educação Infantil

A modalidade de ensino da Educação Infantil, em um primeiro momento, surgiu como necessidade de suprir o cuidado com as crianças enquanto as mulheres conquistavam o direito ao trabalho, porém com o passar dos anos e com o aperfeiçoamento das leis, a escola infantil passa a ser um direito da criança, e não somente das mães trabalhadoras. A Educação Infantil nem sempre foi pensada como é nos dias de hoje, diversos fatores históricos marcam a trajetória do seu desenvolvimento.

Os fatos históricos mostram-nos que a partir da Revolução Industrial, intensificou-se o cuidado com a criança em organizações escolares, pois até então as mulheres, junto com seus filhos, trabalhavam nas indústrias, sem leis trabalhistas.

Por volta de 1816, segundo Manacorda (2010), foi criado, junto a uma fábrica têxtil, na Escócia, o *Instituto para formação do caráter juvenil*, destinado também às classes infantis, sendo que os frequentadores eram filhos de operários. As crianças que não compareciam às instituições eram deixadas com os avós, irmãos mais velhos, tias, entre outras pessoas, o que acabou gerando grande mortalidade infantil, desnutrição e acidentes, chamando a atenção assim para essas famílias que não possuíam condições de cuidado de seus pequenos.

Dentro desse panorama, Didonet (2001), revela algumas escolas que começaram a atender com sentimentos filantrópicos e assistencialistas. Na França com a *Garderie*, na Itália com a *Asili*, e na Bélgica com as *Écoles Gardinnes*. As famílias que possuíam condições financeiras mantinham babás, já as que não possuíam essa oportunidade se viam na obrigação de conduzir suas crianças em uma dessas instituições de cuidado infantil, que serviam:

[...] para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentação à criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial (ista) da creche (DIDONET, 2001, p.12).

Muitas dessas escolas permaneceram por muitos anos em funcionamento, apenas ocupadas com o cuidado dos pequenos, sem a preocupação com o educar, pois essa era a responsabilidade da família. O assistencialismo e a filantropia, conforme Kuhlmann Jr. (1998) surgem para auxiliar a classe menos favorecida, pois o primeiro vem com a ideia de assistência, muito relacionado à caridade, já o segundo com a ideia da iniciativa não-governamental, independente.

Em nosso país surge em 1899 o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância* do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Tendo como objetivo a puericultura intrauterina e extrauterina, ou seja, assistência à mulher, da gravidez até os primeiros anos de vida da criança. Outras formas assistencialistas surgiram nessa época, como o *Patronato de Menores* com a *Creche Central* que abrigavam as crianças de mães que buscavam trabalho fora do lar, assim como as crianças desamparadas. E a *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva* que preparava as professoras (KUHLMANN Jr., 1998).

Um dos autores que foi importante, para questionar o assistencialismo da Educação Infantil, foi o alemão Friedrich Froebel, que mesmo vivendo na época inicial da proposta escolar infantil, buscou:

[...] uma pedagogia da infância que valorize a atividade e a participação criativa da criança e considere o brincar como essencial no plano curricular e metodológico não pode prescindir dos pressupostos filosóficos de Froebel (KIASHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 60).

Essa passagem é suficientemente sugestiva para trazer-nos uma multiplicidade de questões a respeito do autor Friedrich Froebel (1782 – 1852), revolucionário no sentido do pensamento pedagógico voltado às crianças e adolescentes. Em sua formação voltou-se para o estudo da botânica, ciências naturais, agricultura e também arquitetura, para depois dirigir seu olhar para o campo educacional. Essa educação diversificada fez com que Froebel desenvolvesse o olhar apurado para a necessidade da época e desenvolvesse os Jardins de Infância, assim como a formação para as cuidadoras das crianças, valorizando a imagem das mesmas (KIASHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Cabe também ressaltar outra importante autora para a época, a italiana Maria Montessori (1870 – 1952), que estruturou o fazer pedagógico na criança, pensando no mobiliário, no professor e no material disponível. Segundo Angotti (2007), Montessori foi médica diplomada e trabalhou com crianças deficientes, na obra chamada de anormais, com uma pedagogia da reparação, baseada no desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Segundo ela, as crianças anormais também poderiam aprender e desenvolver-se como as crianças normais, porém em ritmos diferentes.

As classes montadas com base na proposta pedagógica montessoriana são identificadas pela convivência entre crianças de diferentes idades e pela possibilidade do trabalho individual garantido pela liberdade e autonomia de escolha entre materiais disponíveis em ambiente organizado para o prosseguimento da aprendizagem (ANGOTTI, 2007, p.105).

Dessa forma a autora pensa a *Casa dei Bambini*, baseada na observação que as crianças fazem de si, alicerçando a ideia da criança como protagonista da sua aprendizagem. Pensa-se muito na liberdade e autonomia, gerando sempre ações para que a criança se desenvolva nesse sentido. O mestre adota um papel inerente, apagando a sua autoridade, atribui o seu mérito às crianças (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007).

2.1.1 No Brasil

Dentro do panorama do Brasil, cabe ressaltar o grande avanço da Educação

Infantil quando incluída nas leis do nosso país. Em 1988, com a aprovação da Constituição República Federativa do Brasil, no artigo 208 fica assegurado que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – educação infantil; em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988), oportunizando assim mais acessibilidade às famílias carentes e necessitadas.

A ideia assistencialista de um atendimento apenas para o cuidado deixa de ser difundida nos espaços educacionais. Passa-se a pensar na criança como um ser em pleno desenvolvimento, aprendiz e capaz, valorizando então não somente o cuidado, mas também a educação e o desenvolvimento infantil, o que é retratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), documento que aborda o assunto cuidar e educar concomitantemente, partindo do princípio da formação de seres em sua essência humana.

Após dois anos da promulgação da Constituição Federal, aprovou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), em que constam também os direitos e deveres com o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Seis anos após a criação do ECA, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Este documento dispõe de um capítulo específico para a Educação Infantil, inserindo-a como a primeira etapa da Educação Básica, não obrigatória, considerada a base dos alicerces dos anos seguintes, contemplando as crianças até os cinco anos de idade, atendendo, na maioria das vezes, em turno integral.

Essa etapa tem por finalidade, segundo a LDB, o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, sempre contando com a ação da família e comunidade em geral (BRASIL, 1996).

As escolas infantis não possuem toda a obrigatoriedade dos currículos e ensino regado do Ensino Fundamental, mas sim uma aprendizagem voltada para a ludicidade, que favoreça o desenvolvimento integral da criança, propiciando assim aos professores, autonomia ao trabalharem com os interesses e necessidades dos

pequenos.

As instituições, tendo essa liberdade, necessitam ter presente, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), a garantia para que as crianças tenham diversas experiências, em variadas linguagens, tendo conhecimento do mundo em que estão inseridas, sempre levando em conta o lúdico, as brincadeiras e a cultura infantil.

Segundo Barbosa (2006), as escolas infantis não são só importantes pelo fato da educação, cuidado e higiene, mas também pela interação adulto/criança, família/escola e principalmente criança/criança, pois dessa forma é possível estabelecer vínculos, não só afetivos, mas também interacionais. Conhecer diversas culturas e saber respeitá-las, também é um dos benefícios dessas escolas, pois como sabemos ninguém é igual a ninguém, todos temos algo a acrescentar no grupo.

A Educação Infantil, como já mencionado, não possui a obrigatoriedade da frequência escolar, funciona como um complemento para as famílias. Porém, é uma das etapas em que as crianças se descobrem e aprendem a conviver com as demais pessoas que as cercam. Sendo o primeiro contato com a escola, deveria ser um ambiente bem estruturado e planejado para que tudo isso ocorra da forma mais natural possível.

2.2 Pensando a Escola de Educação Infantil

Como pudemos ver na sessão anterior, nem sempre se pensou em ambientes destinados à educação das crianças. Primeiramente foram criados espaços para o cuidado das crianças das mães trabalhadoras ou das crianças abandonadas. Após muitos anos é que a proposta das escolas deixou de dar somente ênfase ao cuidado e passou a se preocupar com as questões morais e intelectuais das crianças.

Conforme Barbosa (2006), analisando a importância da aprendizagem da criança, viu-se a necessidade da divisão dos espaços para as crianças pequenas

das maiores, separando dessa forma o Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Cada instituição possuía uma concepção pedagógica diferenciada, exemplificando a importância que cada uma tinha de si.

Entretanto, o que quero agora é desmistificar o espaço da escola infantil em relação ao tempo e a infância, assim como a família e os professores, mas em menor escala. Esse espaço muitas vezes, é o primeiro contato das crianças com a sociedade.

As escolas passaram por grandes mudanças desde seu surgimento até o momento atual, porém o que podemos constatar a partir da criação é a questão cultural e temporal, pois como a autora Sônia Kramer (1998) enfatiza, a escola é o “elemento básico da vida social e da cultura” (p.12), é através dela que se criam laços com a sociedade, modificam-se épocas e revolucionam-se séculos.

Pensando na ótica das escolas, todos nós em algum momento da vida passamos por ela, não necessariamente pela Educação Infantil, mas a partir da LDB (1996), obrigatoriamente pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma incorporamos o significado que ela transparece, de ensinar e educar e carregamos conosco muitos sentidos culturais que vivenciamos e aprendemos na escola, entre eles, o uso do tempo.

Segundo o dicionário online de língua portuguesa Michaelis, o termo escola possui sete definições, dentre elas cabe ressaltar as quatro primeiras:

1- Casa ou estabelecimento que se ministra ensino de ciências, letras ou artes. 2- Conjunto dos alunos e professores. 3- Qualquer concepção técnica e estética de arte, seguida por vários artistas. 4- Conjunto dos adeptos ou discípulos de um mestre em filosofia, ciência ou arte (MICHAELIS, 2009).

As definições abordadas pelo dicionário Michaelis, são amplas, abordando a escola como uma instituição de ensino que necessita de alunos e professores e também como teorias, ou seja, escolas enquanto linhas de pensamento que compõem os saberes de diferentes áreas.

A escola, no contexto da instituição formal brasileira, é destinada à aprendizagem de crianças entre zero a dezoito anos, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O espaço formal pode ser estruturado a partir da ideia da autora Maria da Glória Gohan (2006), quando aborda que estes ambientes são normatizados, regrados, preocupados com o ensino e a aprendizagem de conteúdos. São metódicos e necessitam de alguém que ministre (professor) assim como de um espaço específico.

Cabe ressaltar que a modalidade da Educação Infantil também é um espaço formal, porém com mais liberdade, não organizado metodicamente como o Ensino Fundamental, como a autora cita acima. Cada instituição infantil tem certa autonomia de organizar o seu jeito de ser e fazer, centrando sempre no desenvolvimento infantil.

Para que essas intuições possam funcionar é preciso de alguns condicionamentos impostos pelas nossas leis, assim como de funcionários qualificados e preparados para atuar com o público infantil.

As escolas segundo a LDB (1996) definem uma gestão democrática, contando com a participação de todos que compõem a instituição para a elaboração dos seus documentos. O Projeto Político Pedagógico é o documento que dará a base para o pensar e para exercitar a própria autonomia da escola, aspecto esse que também está previsto na LDB. Através dele será possível estruturar até onde a escola poderá chegar, por meio da sua missão, objetivos e organização.

Com o planejamento do PPP a escola expõe o seu jeito de ser, deixando claro para quem terá contato com o documento a finalidade da instituição, a forma de trabalho, o método, a avaliação, a organização do currículo entre outros reflexos do seu cotidiano (VEIGA, 1995).

Essa ótica abordada pelas autoras, de uma escola como um espaço escolarizado, tomado de regras e disciplinador, é estruturado apenas em parte na

Educação Infantil. Essa modalidade não deixa de ser regrada e disciplinada, entretanto a organização é feita através da rotina diária. O espaço escolarizado também está presente, porém o foco da Educação Infantil é o desenvolvimento, como já citado anteriormente.

O tempo para a Educação Infantil é organizado, através das rotinas. Essas muitas vezes são fixas e segmentadas e para que elas funcionem é necessário que as crianças, os professores e demais profissionais das escolas as assumam como positivas e benéficas para a aprendizagem. Mas, para que as rotinas tenham este prestígio, é necessário que a própria lógica e funcionamento das mesmas tenham espaço para reformulações e questionamentos. Neste trabalho, antes de pensarmos na estruturação da rotina nas escolas infantis é importante termos claro o que está sendo pensado sobre a infância e a família, ou, em outras palavras, o que foi social e historicamente construído a respeito.

2.3 E a infância, como está sendo pensada?

Queremos que a infância seja, a um só tempo, um ensaio de figurinos para uma idade adulta de grandes realizações e um jardim secreto cheio de alegrias e livre de perigos. Dizemos a nossas crianças que “cresçam” e depois nos enfurecemos quando o fazem. Esperamos que elas realizem nossos sonhos e, no entanto, de alguma forma permaneçam fiéis a si mesmas (HONORÉ, 2009, p.57).

No momento em que pensamos em infância no século XXI, nos remetemos às crianças criadas em meios tecnológicos, *internet*, televisão a cabo, vídeo games, *tablets*, entre tantos outros meios de tecnologia que o nosso mundo contemporâneo lança a cada dia mais. Porém nem sempre houve essa abundância de alternativas e artefatos, em alguns momentos havia apenas uma forma de entretenimento para toda a família.

A infância é uma época pela qual todos nós passamos de alguma forma, é inevitável, temos que vivê-la para chegar à vida adulta. Nela aprende-se o que é preciso para a sobrevivência como: falar, caminhar e comer. Porém, se pedirmos o que é infância para algumas pessoas, somente dirão que é quando somos crianças.

Se recorrermos ao dicionário Michaelis (2009) podemos perceber que a infância também está relacionada ao período do nascimento até a adolescência, contudo trago para a reflexão o terceiro e quarto significado: “3- Primeiro período da existência de uma sociedade ou de uma instituição. 4- O começo da existência de alguma coisa” (MICHAELIS, 2009).

A infância remete a existência, ninguém tem uma infância melhor do que o outro, todos temos uma infância condizente a nós. É nessa fase que dependemos dos outros para quase tudo, até criarmos a autonomia e independência necessária para seguir adiante sozinhos. Vamos ter consciência mais clara do que a infância representou para nós, quando chegarmos à fase adulta e lembrarmos fatos que nos aconteceram quando éramos mais novos, mas é preciso deixar claro que as crianças também têm ciência do que é a infância e do que ela representa, até porque é o momento que elas estão vivendo.

A infância é pensada há muitos séculos. O autor Philippe Ariès (1981), em seu livro *História social da criança e da família*, enfatiza a invenção moderna da infância, pois, somente a partir do período da modernidade é perceptível um movimento de preocupação e diferenciação dos espaços ocupados pelas crianças a partir de sua faixa etária. Com o passar das épocas houve uma reorganização das famílias, no momento em que as crianças foram vistas como inocentes, dependentes e necessitantes de afetos constantes para o seu desenvolvimento. A família deixou de ser apenas responsável pela transmissão do nome e apropriou-se da função moral e espiritual.

De qualquer forma, não podemos ignorar a emergência da escola moderna, a partir do surgimento de um olhar mais voltado para a faixa etária infantil. Ariès (1981) destaca inclusive como o sentimento de família e infância surgiram. Para este trabalho, vejo a importância de pensar as relações entre as diferentes configurações de família e suas conexões, com percepções atuais sobre a infância.

Apesar da importância dos estudos de Ariès, há de se considerar os diferentes movimentos de surgimento da família e do próprio conceito de infância no Brasil. A autora Cynthia Greive Veiga (2009), discorre sobre a civilização das

crianças através das escolas brasileiras do século XX, cabendo aqui mencionar brevemente, quanto à educação das crianças, que como vimos com o autor Ariès, nem sempre tivemos a mesma preocupação.

Em nosso país, Veiga (2009) destaca uma sociedade complexa, que exigia bastante controle dos adultos perante os pequenos. Eram os pais que possuíam total domínio das crianças. Somente com a mudança do poder absoluto dos pais, é que os filhos começaram a participar das decisões familiares.

Essa sociedade complexa percebeu a necessidade de criar “espaços especializados para preparar as crianças para a vida adulta – a escola” (VEIGA, 2009, p.3). Com a criação desses espaços os assuntos que antes eram restritos ao âmbito familiar agora se tornam públicos, as responsabilidades que antes eram somente da família, passam a ser também da escola.

Com o surgimento das escolas as crianças tiveram o benefício de algumas leis de proteção, não só contra o trabalho escravo infantil, mas também como mencionado anteriormente, com a garantia de frequência escolar, assim como os direitos e deveres das crianças, LDB e ECA.

Ainda com base em Veiga (2009) “a civilização das crianças constitui o conjunto de novos modos para uma educação na direção de seu controle e autonomia” (p.12), a criança quando começa a receber uma educação escolarizada passa a ser mais respeitada e compreendida.

A concepção de invenção da infância já foi criticada por vários autores. Para este trabalho destaco a contribuição de Ariès (1981) pela sua descrição detalhada em relação ao “olhar adulto” lançado às crianças de outros séculos, o que, conseqüentemente, também moldava as ações, espaços, tempos e práticas educacionais como um todo, voltadas para elas. Porém, nesse trabalho não me aprofundarei em dados históricos da pesquisa de Ariès, e, para pensar a infância contemporânea dialogarei com o campo da filosofia.

Um autor que nos faz pensar sobre a infância de outros modos, aquela que

sempre esteve presente e aquela que ainda está por vir é Walter Omar Kohan, um pesquisador reconhecido nos estudos de infância e demais temáticas relacionadas à Educação.

Pensando na infância como sendo a primeira etapa da nossa vida, Kohan (2005), baseado nas ideias centrais do filósofo J-F Lyotard, expõem a ideia de que, quando estamos na infância, somos afetados pelo que nos cerca, o dito ou não dito, as palavras, atos, expressões, enfim, tudo que está em volta.

Tendo em vista a consideração que Kohan (2004b) faz sobre a infância cronológica, trago, assim como o autor, as concepções de tempo *Chrónos* “continuidade de um tempo sucessivo” (p.54), *Kairós* “medida, proporção” (p.54) e *Aión* “intensidade do tempo da vida humana” (p. 54). A abordagem do autor com a concepção dos tempos é para chegar à temporalidade *aiónico*, sugerindo um tempo inconstante, porém intenso e duradouro.

Kohan (2004b, p. 55) ressalta a partir das definições acima referidas “que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida, mas um reinado marcado por outra relação com o movimento”.

A infância é muito mais que essa etapa cronológica, são as experiências, vivências, é uma época de aprendizagem, em que tudo é novidade, tudo é uma invenção para a criança. Pensando nisso o autor (*Idem*, 2004b) aborda dois conceitos de infância, a majoritária (cronológica) e a infância como experiência, caracterizando cada uma.

Em uma das abordagens de Kohan (2004b), na infância majoritária, segue-se um tempo cronológico, primeiro bebês, depois crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Essa concepção “leva a consolidar, unificar e conservar” (KOHAN, 2004b, p. 63). Já a infância como experiência é uma ruptura na história, uma revolução, é algo inovador, intenso, esta segunda procura “interromper, diversificar e revolucionar” (*Idem*, 2004b, p.63).

A infância como experiência, requer a compreensão de outro tempo, que

segundo o autor é o tempo *devir*. Para conceituar o *devir* Kohan (2004b) utiliza-se de Deleuze, também filósofo contemporâneo.

O *devir* segundo Deleuze e Parnet (1988), é uma geografia, uma direção, um imperceptível encontro entre dois reinos, gerando sempre um terceiro. O *devir* está expresso na vida, acontece a todo o momento, sem percebermos na grande maioria das vezes.

Deleuze e Guatarri (1997) explicam que o *devir* não é passado, presente ou futuro, é contrário a história. Existe *devir* para todas as coisas que nos cercam: *devir-homem*, *devir-mulher*, *devir-pássaro*, entre outros. O *devir* contesta a linearidade, “uma linha de *devir* não tem nem começo nem fim, nem saída nem chegada, nem origem nem destino; [...] Um *devir* está sempre no meio, só se pode pegá-lo no meio” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p.91).

Antes de avançar por esse caminho, cabe voltar à ideia de Kohan (2004a) quando este aborda o *devir* interligado ao tempo *aión*. Essas noções estão conectadas com a ideia de intensidade, cabendo aqui lembrar o tempo *aiónico*, que tem a mesma concepção do *devir-criança*.

“*Devir-criança* é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (KOHAN, 2004b, p. 64). O *devir-criança* não é tornar-se criança, mas sim proporcionar encontros, não somente temporais, mas também imaginativos que elevem a aprendizagem e intensidade do momento criança.

Kohan ainda faz uma reflexão da educação da infância ou infância da educação, tendo como base que “as crianças não tem um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidades, potencialidade: elas serão o que devem ser” (KOHAN, 2004a, p.8).

A educação que é estruturada a partir da ideia de Kohan (2004a) não é a de educar mais as crianças, pois isso já é feito há anos. O que precisamos agora é infantilizar a escola, fazer a escola para as crianças. Pensar em práticas escolares que serão e condirão para elas, favorecer a infância como e com experiência.

Outro autor que irá falar da infância é Carl Honoré (2009), em seu livro *Sob pressão*, destaca a importância do cuidado com as multitarefas que as crianças estão realizando fora da escola.

A infância é um degrau, uma marca do ser em potência, conforme Kohan (2003). Todo ser em potência pode vir a ser algo, cabe ser potencializado ou não. Essa é a função da escola, da boa educação: potencializar a infância.

Pensando a escola como potencializadora é possível infantilizar a escola, sendo essa uma das propostas de Kohan (2003), tendo como resultado uma instituição de ensino que faça sentido para as crianças e não para os adultos, como é organizada nos dias de hoje.

2.4 Pensando e repensando a família

Família, família/ papai, mamãe, tia/ Família, família/ Almoça junto todo dia/ Nunca perde essa mania/ [...] Família/ Família, família/ Vovô, vovó, sobrinha/ Família, família/ Janta junto todo dia/ Nunca perde essa mania/ Mas quando o nenê fica doente/ Procura uma farmácia de plantão/ O choro do nenê é estridente/ Assim não dá pra ver televisão/ Família ê/ Família à/ Família/ Família, família/ Cachorro, gato, galinha/ Família, família/ Vive junto todo dia/ Nunca perde essa mania/ A mãe morre de medo de barata/ O pai vive com medo de ladrão/ Jogaram inseticida pela casa/ Botaram um cadeado no portão/ Família ê/ Família á Família/ (BELLOTTO; ANTUNES. FAMÍLIA, 1986).

Família que nunca perde essa mania? Ou mania essa que se perdeu com a família? Pensar na família nos tempos de hoje é pensar na nova estruturação dela, são raras as famílias que são compostas por todos os integrantes e que ainda, como muito cantado na música, sentam para almoçar ou jantar juntos todos os dias.

Cada um tem o seu trabalho, seu tempo, dificilmente se deparam no mesmo local para conversar, e ainda quando se encontram cada um está fazendo alguma coisa diferente, em frente a sua tecnologia preferida.

Com certeza a estruturação da família de hoje está diferente da que era séculos atrás, quando os casamentos eram marcados junto com o nascimento das crianças. Para problematizar a história da família busco referenciar-me em Ariès

(1981), que, assim como fala do surgimento do sentimento de infância, aborda a família, os seus processos de privação e as relações sociais.

Ariès (1981) relata a história da família burguesa do século XV a XVIII, sendo que, nos grandes castelos, todos viviam juntos, não era restrito nada a ninguém. O valor de família aqui era de todos estarem juntos. Fora do contexto das realezas, a configuração arquitetônica das casas não possibilitava a privacidade. No mesmo local em que se recebiam visitas, se dormia, assim como se alimentavam e mantinham relações. As camas por um bom tempo eram desmontáveis, para ter mais espaço para os encontros.

Os únicos lugares que as pessoas possuíam para se encontrar, segundo Ariès (1981) eram as casas grandes, sendo que aqui, o grande era no sentido de populosa, bem habitada. Nesses espaços as pessoas se reuniam para fazer negócios e conhecer pessoas novas. Com o passar dos anos, algumas regalias foram surgindo: as pessoas deixaram de ser tão nômades, necessitando, então, de móveis mais fixos e duráveis para um ambiente. Porém isso não era bem visto pelas pessoas da época. No entanto, o ambiente das casas grandes, ainda era um local público, tendo apenas que ser colocadas barreiras, as cortinas, por exemplo, para invisibilidade total dos aposentos.

Com o passar dos séculos conforme Ariès (1981), as famílias começaram a, cada vez mais, privar-se da sociedade, sendo uma zona particular e não mais social. Como se pode perceber, a estrutura da família já começa a mudar, porém ainda os casais tinham seus casamentos marcados segundo suas condições. Conforme Galano (2010) a estrutura da família europeia, no início da Idade Moderna, com essas características, era chamada de família tronco. Mas, cabe ressaltar, que o filho que recebia os maiores benefícios, era sempre o filho mais velho. Os demais eram educados para ocupar outros cargos da época.

A família, sendo mais privada, passou a ter mais costumes e regalias dentro de casa. Serviços passam a ter suas obrigações, assim como seu lugar de moradia, o sentimento de família começa a aparecer. Segundo Ariès (1981), passou a existir a preocupação com a educação e a responsabilidade familiar. Com a privação,

também tem o aparecimento da família denominada nuclear, que é aquela composta, conforme Galano (2010), por pai, mãe e filhos do casal, obedecendo à ordem financeira do pai.

Essa ordem familiar acaba com as famílias extensas das épocas anteriores. Por muitos anos essa concepção de família era a existente, hoje já temos muitas outras formas de organização. Família com apenas um líder ou um adulto são chamadas de famílias monoparentais e também existem lares em que existe apenas um membro, famílias de um membro só (GALANO, 2010).

Faço essa retrospectiva para chegar a “crise família”, que segundo Fonseca (1999), no mundo pós-moderno, foi desconstruído esse conceito, não há mais definição e nem função. Porém mesmo assim o trago à tona para pensar a crise familiar e as famílias competitivas, na contemporaneidade.

É possível pensar, a partir deste retrospecto histórico, a forma de estruturação das famílias, voltada para a competitividade, buscando sempre o melhor para suas casas. Hoje não temos mais somente um patrimônio como sendo o maior bem da família, mas sim vários bens. Na mesma perceptiva, o conhecimento também está sendo visto como um status familiar, principalmente em relação aos filhos, quem frequenta mais aulas particulares é considerado melhor cognitivamente que o outro.

As famílias de hoje estão cada vez mais preocupadas com o desenvolvimento dos seus filhos. Comprovando isso, Honoré (2009) dedica uma parte de seu livro para alertar os pais, que as crianças em seus primeiros anos de vida, necessitam muito mais é brincar, receber estímulos (mãe/pai) e carinho do que cds, dvds, brinquedos e rotinas que os sobrecarreguem e não lhes permitem conhecer a criança de forma mais próxima.

A busca, cada vez mais cedo, de atividades extras para as crianças, dá-se numa medida pela competitividade entre os adultos, por quererem que o seu filho seja o melhor em tudo e que isso seja exposto para os demais pais. Porém para a realização destas atividades, as crianças não sabem o porquê de terem que fazer determinados exercícios e só os executam muitas vezes para agradar aos pais.

Volto com o conceito da crise familiar para essas famílias, que sobrecarregam as crianças sem terem um objetivo concreto, ou, por vezes, para que sejam melhores que as demais. A crise aqui, no sentido de conflito, só tem um lado ativo (pais) o outro é passivo até, na maioria das vezes, na adolescência (filhos). Penso na importância de os pais terem consciência do que a criança precisa para se desenvolver e não sobrecarregá-la com atividades desnecessárias para a idade.

2.5 Rotina: o ponto central da discussão

Após falarmos um pouco da história, da infância e da família, cabe voltar para o ponto principal da pesquisa: a rotina na Educação Infantil. Rotina é uma palavra derivada do francês, *routine*, que trazia o significado da noção espacial, assim como algo não estranho, já conhecido. Hoje se procurarmos pela palavra no dicionário encontramos diversos significados, cabendo destacar alguns:

1- Caminho habitualmente seguido ou trilhado; caminho já sabido. 2- Hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, maquinal ou inconscientemente, pela prática, imitação; desídia. [...] 5- Relutância contra o que é novo. 6- Costume antigo (MICHAELIS, 2009).

A rotina muitas vezes é encarada como algo sistematizado, segmentado e enraizado. Ainda escutamos muito: “Sai da rotina”, como sendo algo que não pode ser feito todos os dias. Fugir das práticas habituais não é bem visto pela sociedade, por isso, muitas pessoas optam por sempre fazer as mesmas coisas, mesmo sem saber o sentido.

A rotina sempre vai apresentar algo igual todos os dias, como o dicionário Michaelis (2009) apresenta, nem que seja almoçar no mesmo horário. Cabe deixar claro aqui, que não estou indo contra as rotinas, até porque elas são necessárias no nosso dia a dia e trazem grandes benefícios.

Parto da mesma ideia de Barbosa (2006) quanto à importância das rotinas na Educação Infantil, estas “provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação de cuidado” (p.35). O sentido de 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” (BARBOSA, 2006, p.35). Porém a rotina não é utilizada apenas pelas crianças, mas também por nós adultos, na organização do dia a dia, dos afazeres domésticos, agendas profissionais, entre outras formas de organização adulta.

As crianças de Educação Infantil sempre estão inseridas em rotinas, já em seus primeiros anos de vida tem contato com elas, sentindo-se desconfortáveis quando algo diferente acontece, modificando-a. Segundo Barbosa (2006) a rotina para uma escola infantil pode ser considerada como a espinha dorsal, é a parte fixa do cotidiano, é o cartão de visitas, todos sabem o que virá a acontecer após a situação atual.

A inserção do tempo na vida das crianças se dá através das rotinas. Uso de calendário, relógios marcando o que temos agora e o que virá depois, pois dessa forma as crianças constroem noções de duração, dia e noite.

Entretanto cabe questionar aqui: em qual momento as crianças constroem a concepção do tempo acelerado?

Como já mencionado anteriormente, mas agora enfatizando o pensamento do autor Nobert Elias (1998), a criança logo que nasce deve incorporar o sentido de noite e dia. Ao crescer as crianças vão se “familiarizando com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo” (ELIAS, 1998, p. 14). (Grifo do autor)

Hoje em dia o tempo é organizado através do relógio, que marca e organiza o dia em horas e minutos, sendo uma construção humana. Conforme Elias (1998) o relógio permite a regulação social dos comportamentos dos grupos. Quem já está disciplinado ao tempo, dificilmente acredita que é possível existir alguém que não se torne dependente dele.

A concepção de tempo está sempre em modificação, com a urbanização, que veio mais intensamente após a revolução industrial, modificou-se ainda mais o que

se pensava a respeito dele, principalmente ao se falar sobre ócio. Carl Honoré (2012, p. 38) traz a ideia de que o “relógio é o sistema operacional do capitalismo moderno, aquilo que torna tudo mais possível”.

O capitalismo, segundo Honoré (2012), trouxe para a sociedade o tempo da produção, dos lucros e conseqüentemente, a competitividade. Cada minuto em uma indústria era visto como um novo lucro para o fabricante, não era possível que se perdesse nenhuma hora de produção e para que isso ocorresse, instalaram o sistema de relógio ponto, para controlar a chegada e saída dos funcionários, inexistindo o tempo ocioso da área industrial.

As escolas não deixaram de lado a pontualidade, para elas também as crianças deveriam seguir o mundo frenético que estava se formando, tanto que cartilhas foram produzidas explicando o que poderia acontecer caso um atraso viesse a ocorrer. A sociedade passou a ser apressada, inserida na cultura da pressa, isso já no século XIX (HONORÉ, 2012).

O ponto ao qual chegamos hoje, para as crianças, é crucial. A pressa faz mal tanto para nós adultos e muito mais para os pequenos. Honoré (2012) defende o ritmo mais lento para a vida não somente das crianças, mas da sociedade em geral, porém, também diz que é preciso ter um ponto de equilíbrio, as tarefas não precisam ser totalmente lentas e nem aceleradas demais, mas sim a busca pelo ponto ideal, para também favorecer o desenvolvimento das crianças.

Analisando todo esse mundo frenético, criou-se o movimento *Devagar*, pensando no vício e na obsessão que o tempo acelerado tem trazido para nossas vidas. Esse movimento está espalhado por todo mundo. De diversas formas é possível pensá-lo para benefício da nossa sociedade, em especial para o futuro da nossa humanidade. Honoré expõe que um dos maiores desafios do movimento *Devagar* é “resolver a questão do nosso relacionamento neurótico com o próprio tempo” (HONORÉ, 2012, p.64).

Até o momento, o movimento segundo Honoré (2012), não é só pensado para diminuir o ritmo da sociedade trabalhista, favorecendo momentos de tempo ocioso,

mas também é pensado em movimentos como: *Slow Foods* (Comida Devagar), com o objetivo de diminuir o ritmo das comidas industrializadas; *Città Slow* (Cidade do bem viver), cidade que diminui o ritmo e procura resistir à pressão para viver de acordo com o relógio; *Mens sana in corpore sano* (Mente saudável em corpo saudável), práticas de relaxamento e meditação para o melhoramento da mente e corpo; *SuperSlow* (Super lento), levantamento de peso saudável e proporcional; entre outros movimentos menores que não foram nomeados, mas que também são importantes, nas questões de atendimentos médicos, lazer e familiar.

Esse movimento ainda está em pequena escala em nosso país. Aqui ainda são poucas as preocupações que temos com a pressa do nosso mundo, porém, algumas movimentações estão acontecendo principalmente em relação à educação das crianças, sendo que algumas escolas já incorporaram a desaceleração no seu cotidiano e buscam sempre o que é melhor para os pequenos.

É possível refletir com o seguinte trecho da obra de Barbosa (2006), que aborda a ideia da aceleração nas rotinas das crianças, sendo que o tempo algumas vezes é respeitado apenas em um ambiente em que ela frequenta, na escola e não na sociedade. Nos demais locais, o tempo que governa é o da aceleração.

É o tempo do capital que assume a prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos (BARBOSA, 2006, p. 141).

Para finalizar essas considerações iniciais e teóricas, trago o seguinte trecho de Warschauer (1993): “retomo a urgência de pensarmos na formação do homem, em sua (auto) educação. Uma educação que lhe desenvolva a integridade como sujeito respeitando a integridade do conhecimento” (p.28).

3 METODOLOGIA

Expectativas, curiosidades, ansiedade e medos, são algumas das palavras que me acompanharam na parte mais detalhista da minha pesquisa, sensações essas um tanto quanto diversas. Entretanto, existia em mim uma grande curiosidade de como o assunto seria aceito e debatido nos espaços educacionais a serem aplicados, os questionários, entrevistas e grupo focal, porém junto com ela há o medo das barreiras que poderiam se formar. Mas as expectativas precisam ser formadas e talvez superadas, por isso procurei da melhor forma propor e abordar os assuntos.

Para a realização da pesquisa, optei pela metodologia qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas, categoria essa que estrutura-se através de perguntas abertas e fechadas, em que o pesquisador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (BONI; QUARESAMA, 2005).

Essa técnica de entrevista permite ao entrevistador bastante abertura e liberdade, pois dispõem de um roteiro pré-estruturado (conforme apêndice A), mas conforme o decorrer da conversa novas perguntas vão surgindo a partir da necessidade e curiosidade do pesquisador, possibilitando assim um aprofundamento maior do assunto a ser investigado (BONI; QUARESAMA, 2005).

A opção principal por essa estrutura de pesquisa deu-se pelo desejo de pesquisar com as crianças o que elas pensam a respeito do assunto. Levando em consideração o que Rocha (2008) expõe: “As crianças não só reproduzem, mas

produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência” (p.46).

Escutar as crianças não é uma tarefa corriqueira, pois segundo Rocha (2008), escutar uma criança não é somente receber as informações auditivamente, mas sim, interpretar o que elas estão querendo nos dizer, sendo que nem sempre o canal auditivo será utilizado, mas também expressões corporais, gestuais e faciais. Há também a possibilidade da escuta acontecer com desenhos, pinturas, interpretações de papéis nas brincadeiras, entre outros momentos em que as crianças possam se sentir mais confortáveis.

Focando em meus objetivos específicos, que envolvem mais a comunidade escolar, direcionei-me às mães e professoras com a pesquisa focal, destaco que algumas participantes eram mães e também funcionárias da instituição. A metodologia do grupo focal é definida por Melo e Araújo (2010, p.3) como:

[...] uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Essa proposta visa uma conversa de trocas efetivas entre os participantes, a respeito do assunto a ser abordado. O pesquisador deve procurar ser neutro, flexível e imprescindível, pois diversas situações inusitadas podem vir a acontecer no decorrer da conversa. Sempre deve primar pela tranquilidade e consciência do grupo (MELO e ARAÚJO, 2010). Conforme o apêndice B é possível identificar sugestões de questionamentos elaborados para essa metodologia.

Para a realização de análise dos dados obtidos a partir desses dois métodos utilizados, procurei voltar para as gravações, desenhos, anotações que foram ocorrendo no decorrer das situações e focar na pesquisa qualitativa, pois aqui o que me interessa é o conteúdo que cada abordagem me proporcionou e não as quantidades.

Ainda assim constada a falta de interesse e tempo da grande maioria dos pais

participantes, elaborou-se um questionário rápido, com perguntas abertas e fechadas (conforme apêndice C), sendo uma alternativa para os pais mais ocupados e interessados, em também participarem da pesquisa.

Procurei através dessas estratégias, conhecer as crianças e o contexto em que elas estão inseridas e o que elas pensam a respeito da aceleração e multitarefas que estão executando. Para chegar nessas questões procurei me embasar, realizando pesquisas bibliográficas e documentais, em diferentes autores que pensam a infância como sendo uma etapa de desenvolvimento, experiência e vivências, revolucionando a infância, necessitando de atenção, em especial, em relação à aceleração das rotinas.

4 ANALISAR, COMPREENDER E REPENSAR...

Com a pesquisa de campo já realizada, deparei-me com uma grande variedade de materiais a serem analisados, pois não queria apenas ter a percepção adulta do assunto, mas também a infantil.

A análise foi fragmentada em dois grupos, crianças e adultos, entretanto sempre que possível foram sinalizadas e pontuadas convergências ou divergências das diferentes percepções sobre o assunto analisado.

Quanto aos grupos analisados, o infantil compreende crianças de duas turmas da escola pesquisada, sendo que a idade varia entre 4 e 6 anos. Os grupos foram escolhidos devido a própria faixa etária, que possibilita uma maior interação, em especial em relação às entrevistas. Os grupos de intervenção respeitaram a idade e a turma dos participantes, não sendo reunidas crianças que não possuem o convívio na mesma sala de aula.

O grupo adulto foi dividido novamente em dois, o grupo focal e o grupo dos questionários. Para o grupo focal reuniram-se funcionárias mães da instituição pesquisada, para conversar a respeito do assunto. Poucas demonstraram interesse, entretanto aquelas que aceitaram fizeram-no com satisfação. Com o grupo dos questionários foram selecionados pais que chamaram a minha atenção na lida diária com seus filhos, para responderem as perguntas. Para dar início a análise, trago um fragmento do livro *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carroll (2007), sendo esse o mesmo fragmento que deu início a conversa do grupo focal:

Não havia nada de muito extraordinário nisso. Nem Alice não achou assim tão estranho escutar o Coelho dizer para si mesmo “Oh meu Deus! Oh meu Deus! Vou chegar tarde!” (Quando ela refletiu mais tarde a respeito, ocorreu-lhe que deveria ter se admirado disso, mas no momento tudo lhe parecia bem natural.) Mas quando o Coelho tirou um relógio do bolso do colete, deu uma olhada no mostrador e seguiu adiante apressado, Alice levantou-se num átimo, pois lhe passou pela cabeça que nunca tinha visto um coelho com bolso no colete, nem com um relógio para tirar do bolso, e, ardendo de curiosidade, correu pelo campo atrás dele, chegando bem a tempo de vê-lo sumir numa grande toca embaixo da cerca viva (CARROLL, 2007, p.12).

Coelho apressado, com relógio e falante, só mesmo no livro *Alice no país das Maravilhas*, entretanto pessoas apressadas, com relógios, fugindo de novos compromissos, pois suas agendas já estão cheias, isso sim é a realidade. Convidooos, para junto comigo deliciarem-se em falas, questionamentos e reflexões do material empírico e bibliográfico cujas análises trago a seguir.

4.1 Tempo é: muito correr para...

Tempo é muito correr para... respondeu uma criança, quando questionada sobre o que é o tempo.

Para quê? Com qual sentido corremos tanto, apressamos e vivemos freneticamente? E de que forma uma criança de quatro anos já possui essa percepção?

Assim como mencionado anteriormente, volto para a concepção de tempo de Nobert Elias (1998), o qual afirma que esse conceito é interiorizado e assimilado pelas crianças desde muito cedo e conforme vão crescendo em uma determinada sociedade.

Ao serem questionadas sobre o que é tempo, surgiram diversas formas de reflexão entre as crianças, pois algumas relacionaram o tempo com o clima, já outras, abordaram o tempo como as seguintes descrições: *tempo é quando passa; um tempo é quando tu fica velho; o tempo é quando tem um relógio.*

Destaco algumas respostas que chamaram a atenção pela sua clareza em

expressar as diferentes formas de tempo, que para nós no mundo adulto não caberiam como definições, como por exemplo: *o tempo é uma coisa de pega-pega; ou então pisar no tempo*, quando questionada como pisar no tempo a criança respondeu: *ó, é só fazer assim com a perna.*

Três definições de tempo distintas, mas ainda assim todas coerentes. Percebo o conceito de tempo como construção social de Nobeit Elias (1998) muito presente nas falas das crianças. Existe certa simplicidade, entretanto também há certa complexidade, pois as crianças já relacionam o tempo muitas vezes com relógios, dias, meses e anos, concepção essa um pouco mais difícil de ser compreendida por elas, do que o tempo da brincadeira, por exemplo.

Para que as crianças possam ter hipóteses sobre o que é tempo, precisam necessariamente, ter contato com diferentes pessoas/culturas, como menciona Elias (1998): “O tempo tornou-se, portanto, a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico” (p.17).

Logo que nascem as crianças já possuem o contato com seus parentes, mais especificamente com seus pais, sendo esses muitas vezes fundamentais para que a criança compreenda conceitos e situações do seu dia a dia. Assim que vão crescendo, ampliam seus contatos e introduzem-se mais intensamente na sociedade.

Ponderando as diversas falas das crianças é possível perceber certa aflição com o tempo, pois com algumas realizei as entrevistas antes do lanche, essas estavam preocupadas se o receberiam. Mesmo tranquilizando-as, algumas crianças realizaram o desenho da parte do dia que mais gostavam rapidamente, para poder ir lanchar. Com outras houve a aflição da demora em fazerem o “trabalhinho”, assim chamado por elas, sendo que fui questionada algumas vezes, *então o que a gente vai fazer de trabalhinho*, sendo que no momento, estávamos conversando sobre a definição de tempo para elas.

Essa aflição e preocupação também puderam ser constatadas, quando

realizado o grupo focal, ao questionar as mães se somos pessoas aceleradas, uma das falas me chamou a atenção: *às vezes eu acho que eu tenho que, às vezes eu acabo cobrando do filho, sabe, vamos a mãe já tá quase atrasada, ligeiro, de manhã cedo eu tenho pena dele, porque ele tem sono, mas eu não quero chega um minuto atrasada e eu acabo acelerando ele, e eu chego aqui dai eu paro, chego na minha sala não pára, agora a mãe vai te dar o pão, sabe, depois eu me culpo, mas é que é o pique do dia a dia.* Chamou a minha atenção, pois na própria fala, algumas frases ficam soltas, de tão rápido que ela desejava falar. Muitas vezes é o que acaba acontecendo, passamos a nossa preocupação para às crianças, mais tarde na conversa a mesma mãe relatou: *às vezes eu passo para ele a minha angústia do horário, tudo, acabo passando para ele isso.*

Uma das primeiras respostas para minha pergunta de sermos ou não pessoas aceleradas, foi logo após o primeiro desabafo relatado acima, me tranquilizando quando uma das mães respondeu: *eles não têm esse pique, esse ritmo.* Ritmo acelerado, apressado e inquieto, que desde os primeiros anos de vida expomos às crianças. O vamos, vamos, ligeiro...

É inevitável que uma vida de correrias acabe se tornando superficial. Quando nos apressamos, podemos apenas aflorar a superfície, deixando de estabelecer uma ligação efetiva com o mundo e com as outras pessoas (HONORÉ, 2012, p. 20).

Mesmo tendo a percepção do pique acelerado e de que isso não é saudável, apenas uma das mães relatou que acredita conseguir separar a sua vida acelerada das vivências com o filho. *Eu não vejo assim acelerado no trato com ele, mas a minha vida pessoal, tal hora aqui, porque eu tenho que comer a essa hora, porque tal hora eu tenho que sair, tal hora eu tenho que tá lá, porque ai eu tenho que voltar, porque ai eu...para mim é acelerado, agora para ele eu não vejo como acelerado.* Essa mãe mencionou que se organiza para ter tempo suficiente de ir a um lugar ao outro, sem precisar apressar seu filho, podendo assim usufruir de mais tempo com ele.

As demais mães relataram que em alguns momentos acabam, por conta dos horários e dia a dia, apressando seus filhos, mas procuram dialogar e respeitar o

tempo deles.

Todo esse pique adulto em relação ao tempo pode ser pensado a partir das respostas das crianças quando as questioneei, se elas sabiam me dizer o que é um atraso, ou: o que significava estar atrasado?

De oito diferentes grupos entrevistados destaco as seguintes falas: *a gente vai na hora errada; o atraso é quando tu tá atrasado para o trabalho – para todas as coisas; é quando demora muito; eu sei o que é atrasado é quando a gente demora para ir nos aniversários; atraso é demorar muito, quanto mais tempo a gente espera mais tempo a gente demora; é para ir para escola a gente fica se arrumando e aí a gente perde tempo; é... mas um dia eu fico muito atrasado quando eu venho “praqui” (escola), eu durmo uma noite inteira.*

Apenas um dos grupos não demonstrou de forma clara o que é um atraso, relatando outras hipóteses, como: *eu acho que é um desenho; o meu pai sempre fala para minha mãe que a loja vai fechar...; a minha vó, a minha mãe demora muito...*

A definição de atraso parece estar clara para a grande maioria das crianças e quando questionadas sobre quem lhes havia explicado o que é o atraso a grande maioria relatou que foram seus pais. Vale ressaltar que as percepções infantis sobre o tempo não se constituem somente a partir de explicações, mas a partir de uma ampla gama de relações que “ensinam” e transmitem significados e representações culturais construídas em diferentes contextos históricos e sociais. Então cabe aqui voltar e pensar se realmente o pique do dia a dia adulto faz bem às crianças, pois como Kohan (2004b) afirma, a infância é uma etapa única de experiência e vivências. Descobertas essas que são importantes para as crianças. Entretanto acredito que na idade em que se encontram é bastante precipitado saberem responder com clareza sobre esses assuntos.

Contudo finalizo essa parte, trazendo algumas respostas de como o tempo vago é utilizado pela família. Dos oito questionários respondidos, apenas um não mencionou os passeios como sendo uma das atividades frequentes no tempo vago.

As brincadeiras e os filmes apareceram praticamente em todas as respostas, assim como os jogos, desenho e leitura de livros. Uma mãe relatou que: *apesar de que temos poucos momentos destes durante a semana. São mais frequentes aos finais de semana, quando estamos todos juntos.* Outra já relatou que: *somos muito envolvidos dentro de nossa família, nosso tempo vago geralmente estamos em atividade ou eventos familiares.*

Em todas as respostas é possível perceber que o tempo vago é utilizado e dedicado às crianças, por todas as famílias que responderam ao questionário.

Destaco ainda alguns desenhos das crianças, sobre a parte do dia de que mais gostam, e que demonstram algumas formas criativas de aproveitar o dia a dia, sem ter a cobrança e preocupação com o tempo.

Os desenhos não foram utilizados como forma de análise, mas sim como uma nova possibilidade de expressão das crianças sobre o tema. Segue cinco imagens destacadas por mim:

Figura 1 – Criança C (Assistir televisão)



Fonte: Pesquisadora

Figura 2 – Criança D (Brincar com os cachorros)



Fonte: Pesquisadora

Figura 3 – Criança G (Brincar na rua)



Fonte: Pesquisadora

Figura 4 – Criança M (Olhar televisão com a família)



Fonte: Pesquisadora

Observando esses quatro desenhos, pude perceber que as crianças também dão valor às situações de lazer do dia a dia, e que não precisam de grande tempo e dedicação da família para também se divertirem. Nem todos citaram situações com a família, alguns mencionaram que fazem o que mais gostam sozinhos, como por exemplo: andar de patins, ou brincar na rua.

O tempo vago é muito importante para as crianças, como diz Honoré, é nesses momentos que:

[...] as crianças se desenvolvem quando têm o tempo e o espaço para

respirar, para ficar à toa e para se aborrecer algumas vezes, para relaxar, assumir riscos e cometer erros, sonhar e ter prazer com suas próprias coisas, e até mesmo para fracassar (HONORÉ, 2009, p.33).

Dessa forma é preciso valorizar o tempo vago no cotidiano infantil, não sendo uma obrigatoriedade, mas um momento de exploração, valorização e aprendizagem para as crianças. Por último destaco a resposta de um questionário, depois de relatar algumas situações já citadas acima a mãe colocou: *e muitas vezes “não fazemos nada” que é bom também.*

4.2 Rotina: ordem, mesmas tarefas e horários...

Para mim rotina é aquela coisa de ordem, mesmas tarefas, horários... Respondeu uma das mães quando questionada sobre o que é rotina, para o grupo focal.

Tendo a rotina já definida anteriormente por Barbosa (2006), como sendo a categoria responsável pela estruturação do trabalho pedagógico, fui em busca das famílias para averiguar o que pensam a respeito dessa categoria.

Podendo constatar que a rotina para o grupo focal, serve para: *organizar o tempo e coisas que tu faz diariamente. Uma rotina é algo que se repete.* Quando questionadas se a rotina é importante, a primeira resposta que recebi, tão logo terminei a pergunta, é de que: *é necessária! É utilizada para se organizar, para poder cumprir tudo que tu tem para cumprir, tem que ter e respeitar.*

Barbosa (2006) destaca que uma das características importantes da rotina é de que “o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para sua efetivação” (p.45).

A criança desde pequena tem o contato com a rotina que os pais organizam para o bem delas. É possível perceber isso nos questionários, pois sete mães responderam que procuram organizar as atividades do dia a dia com a família,

apenas uma delas respondeu que às vezes as organiza.

Foi possível perceber que a grande maioria dos pais respondeu que as crianças lidam bem e naturalmente com a rotina imposta. Destaco uma das respostas: *lida muito bem, pois possui horários para comer e dormir. Percebo no fim do dia quando está cansada da escola e quer descansar. Quando passa do seu horário fica muito aborrecida e entediada.* (Criança com idade entre 0 a 3 anos).

Também é possível perceber a importância da rotina para a criança, com a fala de uma mãe do grupo focal ao relatar que quando seu filho era menor, era muito necessário ter uma rotina mais rígida: *eu sentia no filho que quando a gente saía da rotina quando bebê, a coisa não funcionava tão bem, tanto ele reagia diferente, como a minha organização, parecia que a coisa tinha... Estava fora do controle.*

Para Barbosa (2006), a rotina traz a ideia de repetição e a resistência ao novo. A rotina dá a ordem, o norte que muitas vezes é necessário para termos o controle da situação, porém é importante também deixar em alguns momentos a rotina do dia a dia de lado e sair dela.

Para sairmos da rotina, segundo Pais (1986), necessariamente precisamos estar inseridos em uma rotina, deixar para trás algumas tarefas diárias e ir em busca de algo novo. Para o grupo focal o sair da rotina é importante, pois *a rotina é aquela coisa de compromisso, e sair da rotina justamente o contrário, é não ter aquele compromisso.*

As crianças esperam os momentos que sabem que sairão da rotina, como por exemplos sábados e domingos, é possível perceber isso no relato de duas mães: *eu percebo na filha que ela calcula aqueles dias da escola, então cinco dias é a rotina e ela conta o sábado e domingo, o que vamos fazer no sábado? E no domingo? Esperando algo diferente da rotina, essa visão eles já tem.* E a outra: *é, tanto que o filho organiza a semana na mão dele, são esses cinco dias, desde pequeno, da segunda até a sexta, o sábado e domingo nem conta, porque sabe que não vai ter escolinha, que ele não vai precisar dormir cedo, isso já faz parte dele.*

Para Barbosa (2006) a rotina:

[...] permite que as crianças possam compreender o tempo, tomando consciência da ordem das atividades do dia, da semana ou do mês, e saibam que podem organizar esse tempo para usufruí-lo naquilo que lhes parece o mais interessante (p.156).

Entendo que assim como a rotina descrita acima, o sair dela também faz com que as crianças entendam o que é uma rotina diária e os finais de semana. Como atividades relatadas nos questionários, dos momentos em que a família procura sair da rotina, destaco algumas como: passeios, refeições sem horários e com a participação das crianças, viagens, pracinhas, entre outras. Cabe ainda destacar que em cinco, dos oito questionários respondidos, foi relatado que o sair da rotina ocorre com mais frequência nos finais de semanas, feriados ou férias, seguindo a rotina diária durante a semana.

Esperar algo diferente muitas vezes é entendido pelos pais como uma atividade além do que a escola oferece uma atividade extra. Nos oito questionários respondidos quatro crianças praticam uma ou mais atividades extras. Em outros três questionários em que as respostas indicam que as crianças não praticam atividade no momento, os pais optaram pela natação como sendo uma atividade que gostariam que o filho fizesse. Em um dos questionários respondidos, foi relatado que mesmo já praticando uma atividade extra, a mãe gostaria de mais uma: a ginástica olímpica. Uma das famílias não demonstrou interesse nas atividades extras, apenas se a escola oferecesse alguma.

No grupo focal, três das cinco mães participantes relataram que seus filhos praticam atividades extras. Já conversando com as crianças, poucas relataram o que faziam, acredito que houve dificuldade na compreensão da pergunta, pois as questioneei: o que fazem quando chegam em suas casas? Vão para alguma escolinha de futebol, patinação, natação.... Muitas crianças apenas responderam que brincam, embora eu tenha conhecimento que fazem uma atividade extra.

Perguntando às mães do grupo focal, qual o objetivo da atividade extra, me surpreendi com a seguinte resposta: *porque ele tem o convívio com outras crianças*

que ele não está acostumado no dia a dia dele, ele faz uma atividade onde desenvolve outras coisas fora da escola, ele aprende culturas, diferenças, que não são da rotina dele, essa atividade extra justamente é para mim uma quebra de rotina [...] e ele gosta, ele sente prazer, uma coisa que ele faz com muito mais prazer do que ir para escola.

Entendo a atividade extra como uma alternativa para ocupar o tempo vago das crianças, mas no momento em que essa mãe relatou as alternativas da atividade extra, pensei a respeito. Acredito que pode ser uma forma de ocupar as crianças, mas também que elas não só estão aprendendo o que lhes está sendo ensinado, mas também a conviver com diferentes pessoas do seu dia a dia.

Mas como outra mãe ressaltou: *eu acho que eles estão aprendendo, mas de uma maneira totalmente diferente, estão aprendendo a fazer amizades, disciplina, esforço, competição... Várias coisas de um jeito diferente da escola. Eu acho bacana, só que não pode ser em excesso, não pode ser demais, muitas coisas, podem prejudicar. Tendo logo como complemento de outra participante: Tem que ver até onde fica confortável para eles e que dê prazer, tu tem que fazer alguma coisa que gosta não uma coisa que o pai e a mãe gostam.*

Cabe também ressaltar a fala de Honoré, “ninguém está dizendo que as atividades extracurriculares são ruins. Pelo contrário, elas são parte integrante de uma infância rica e feliz” (HONORÉ, 2009, p.223).

Quatro das crianças que responderam detalhadamente sobre a atividade extra, responderam que gostam de praticar as atividades, ao questioná-las a respeito, uma das crianças disse: *eu faço (patinação), eu vou bem rápido shh shh shh. E da natação tu também gosta? Gosto. Estou aprendendo a nadar e também fico de olhos abertos embaixo da água.*

Uma das mães do grupo focal relatou: *eu tentei incluir a natação na rotina do filho, mas veio de mim e não dele. E não funcionou, era uma coisa assim estressante para mim e para ele, porque eu estava exigindo uma coisa dele que ele não estava a fim de fazer no momento.* As crianças que relataram fazer uma

atividade extra, na grande maioria parecem ser por sua opção ou por influência de alguém conhecido que pratica a atividade. Apenas uma delas faz porque a mãe optou, mas mesmo assim é uma atividade que aprecia fazer.

Deve-se ter o cuidado para as atividades extras inclusas nas rotinas diárias não sobrecarregarem as crianças, pois como ressalta o autor:

A sobrecarga de atividades também limita o tempo para as coisas simples e sem horários que mantêm as famílias unidas, como conversa informal, carinho, refeições compartilhadas ou apenas conviver em amistoso silêncio (HONORÉ, 2009, p. 227).

Os momentos em família devem ter também um espaço especial na rotina das crianças. Das vinte e quatro crianças entrevistadas, sete delas desenharam integrantes da sua família nas situações que mais gostam de realizar. Uma delas desenhou a sua casa, subentendendo também que a sua família seja importante.

A rotina é importante para as crianças, mas precisa ser bem pensada, para não sobrecarregar e nem ser sem sentido para os pequenos, propiciando segurança afetiva para eles seguirem nas atividades diárias levando em consideração também que:

A rotina tem sido constituidora dos sujeitos, dando a todos aqueles que a (re)conhecem referenciais de comportamento social e padrões culturais, pela maneira como divide os tempos, seleciona as atividades, organiza os espaços, propõe os usos dos materiais (BARBOSA, 2006, p. 202).

Por fim, cabe ainda ressaltar o que as rotinas são e significam para as crianças, então procurei analisar também a visão delas a respeito da organização, podendo assim, conforme Barbosa (2006) deixar a visão adultocêntrica de lado e estabelecer novas relações entre adultos e crianças, não somente de autoritarismo.

4.3 Brincadeira de criança X Brincadeira adulta

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (Carlos Drummond de Andrade).

Como dizia o poeta Drummond a brincadeira não é uma perda de tempo, mas sim uma ótima forma de aproveitá-lo. Essa atividade já foi muito banalizada por diversos autores como sendo uma forma inválida de ocupar o tempo, pois não haveria a aprendizagem.

Contudo trago para a reflexão a autora Tânia Fortuna (2012) quando defende: “Brincamos/jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, [...], estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade” (p.34). É através da brincadeira que a criança irá se desenvolver e compreender a sociedade que a cerca.

A brincadeira é o centro das atenções para as crianças, dessa forma, questionei-as do que mais gostam de brincar em casa, pois assim como Moyles diz: “O brincar na escola é e deve ser muito diferente do brincar em casa: os pais têm o direito de querer isso, e a variedade e o interesse devem ser mantidos para as crianças em ambos os ambientes” (MOYLES, 2002 p.180-181). Pude perceber na variada gama de possibilidades de brincadeiras que recebi como respostas, que o brincar em casa de fato é diferente do brincar na escola, algumas das crianças me responderam narrando situações que sabiam que não poderiam executar na escola, podendo assim ter um interesse diferente na escola com situações realizadas mais em grupos.

Dentre as respostas destaco algumas: *Eu gosto de montar quebra cabeças; Eu gosto de olhar desenhos e ficar em casa; Eu gosto de brincar no computador; Eu só gosto de pintar de brincar no computador; Eu gosto de brincar também de bola e junto com os fulanos; A gente brinca de boneca, eu faço muita bagunça e ajudo a minha mãe a guardar tudo; Eu brinco de esconder, e também eu brinco de subir em árvores com a irmã; Com o pai; E eu gosto de ir lá na rua de cima brincar com meus amigos de bici.*

É possível perceber que nem todas as crianças citam brincadeiras tecnológicas, ou seja, que envolvam alguma tecnologia houve também várias que citaram brincadeiras livres e que envolvem a sua família.

Carl Honoré (2009) destaca em um dos seus capítulos “Brinquedos: é só apertar o botão” o quanto a nova geração de brinquedos está sendo produzida, com a ideia de que as crianças apenas sentam e apertam um ou dois botões para divertirem-se. Entretanto ressalta que esses brinquedos segundo as crianças logo perdem a graça, por não estimular a criatividade e sempre serem a mesma coisa.

Mariano Narodowski (1999) abordando a ideia de que “a infância é um fenômeno histórico e não meramente “natural”” (p.173) (Grifo do autor), afirma que está é uma fase de dependência, e obediência ao adulto resultando na proteção. Trago esse trecho para pensar na infância hiper-realizada que para o autor trata-se das crianças inclusas em uma realidade virtual exagerada, *internet*, computadores, televisão a cabo, sendo essa, muitas vezes, a interação mais presente na vida das crianças.

Há um grande impasse em relação à tecnologia e os brinquedos e brincadeiras das crianças de hoje em dia, pois se perguntarmos em uma loja de brinquedos qual a criança/adulto irá querer, por exemplo, uma motoca com pedais ou uma motorizada, é bem mais provável que uma motorizada.

Aqui é possível também pensar na competitividade, querendo sempre que o seu filho seja o melhor em tudo, tendo as melhores condições e os melhores brinquedos. “Em nosso mundo implacável, a escola é um campo de batalha onde a única coisa que importa é ser o primeiro da turma” (HONORÉ, 2012, p. 284). As escolas acabam sendo os locais de maior competição para as crianças, através das notas, roupas, atividades extras, brinquedos, entre outras situações.

Ao tocar no assunto com o grupo de mães, recebi como resposta: *isso é de pessoa a pessoa; personalidade*. Mais adiante na conversa uma das mães comentou: *aquilo que a gente estava falando aquele dia também, sobre a questão da escola, eu vou colocar meu filho lá porque é uma escola top e a criança não ter a capacidade de suportar aquela carga*. Nesse grupo é possível perceber uma preocupação com os seus filhos e não com o que os outros pensam sobre eles. Aqui me parece que querem o melhor para eles, quando esse assunto chega ao final uma das mães se pronunciou comentando: *essa é a nossa realidade talvez se tu*

(pesquisadora) fosses conversar com outro grupo, viriam outras coisas também.

A competitividade também pode ser vista na aquisição dos brinquedos quando a mãe relatou como o seu filho de idade entre 0 a 3 anos brinca: *ele tem muito brinquedo comercial, lindos, maravilhosos, coloridos. Ele tem uma entrada da porta assim do quarto cheia, ele não quer nenhum deles, sabe aonde é que ele vai... na minha cozinha, nos potes, ele quer os meus grampos de fechar embalagens, ele quer meus grampos de roupa e revistas, ele quer folhear revistas... ele não quer nenhum daqueles brinquedos ele quer uma garrafa pet com uma tampinha abrindo e fechando.* Com esse relato me pergunto com que razão compramos inúmeros brinquedos que fazem diversos sons e acendem diferentes luzes se as crianças não tem interesse por eles?

Honoré (2009) explica que o consumo também afeta as crianças, principalmente a partir da televisão com as propagandas infantis. É possível refletir ainda com a seguinte citação:

O efeito final é que as crianças agora são consumidores totalmente preparados, que conhecem e têm preferências por marcas, esperam que seus caprichos de comprar sejam satisfeitos e têm voz nas decisões de gastos da família, que variam de para onde ir nas férias até que sofá comprar (HONORÉ, 2009, p.290).

O consumo afetando as crianças diretamente gera mais compras e acúmulos de objetos, que algumas vezes, são utilizados apenas uma vez. É possível aqui responder ao meu questionamento anterior, do porque comprarmos tantos brinquedos, mesmo às crianças não tendo esse interesse e também pensando novamente no que foi dito anteriormente sobre a crise familiar, consumir e consumir e não se preocupar com o amanhã.

Complementando com a fala de Narodowski (1999) com a infância hiper-realizada ou a infância da realidade virtual. O que as crianças estão vendo, querem consumir e assim, na grande maioria das vezes, já o ganham, pois é a sua realidade ter várias possibilidades. *Internet, tablet, celular, vídeo game*, entre outros meios tecnológicos que muitas vezes são considerados necessários pelos adultos e crianças.

Finalizando questioneei o grupo focal de como julgam os brinquedos e brincadeiras que seus filhos fazem/usam hoje, recebi a seguinte resposta: *por mim podia voltar tudo como era no tempo de antigamente, porque eu vejo assim, que nem o filho, computador, o vídeo game, a televisão para mim não precisaria existir lá em casa... porque a gente fica sentado horas na frente da televisão e deixa de curtir a família [...] a gente precisa tirar um tempo para brincar com eles e isso também é bem complicado a gente trabalha fora, chega em casa tem roupa para lavar, tem tudo para ajeitar... Às vezes peca nessa parte...*

É possível perceber na fala dessa mãe a angústia com a falta de tempo para aproveitar com seus filhos, no entanto trago uma pequena divergência que aconteceu no decorrer dessa conversa: *eu acho que é um desafio muito grande para a gente hoje em dia, isso sim, porque eu procuro aprender algumas coisinhas mínimas, tanto quanto vídeo game, coisa assim, porque **eu sei que é uma maneira de ficar mais próxima**. Ele não vai deixar de aprender isso, porque ele já nasceu nessa geração, **isso não vai deixar de existir, então eu tenho que tentar chegar o mais próximo possível para poder acompanhar**, não vou ter essa velocidade nunca, mas é uma maneira de conciliar as coisas...(Grifo meu)*

Com esses dois relatos é possível perceber a participação diferente das mães, sendo que a primeira relatou ainda algumas situações de brinquedos como pé de lata e o quanto as crianças gostaram disso, entretanto o que eu gostaria de enfatizar é o interesse nas novas tecnologias e o fato de que as crianças de hoje já nascem inseridas nesse contexto, como mencionando pela segunda mãe. É praticamente impossível bani-las do contato com a tecnologia, pois tudo que está nos rodeando hoje a envolve.

“Dar a uma criança “o melhor de tudo” tira dela a chance de aprender a fazer o melhor uso do que tem” (HONORÉ, 2009, p.294) (Grifo do autor). Não precisamos dar o melhor em todos os momentos para as crianças, pois dessa forma criaremos seres capazes de lidar com os “nãos” e assim como as mães do grupo focal comentaram: *não precisa ter nenhum brinquedo, sentar e fazer um desenho, um recorte, catar objetos em um desenho das revistas, já é o suficiente... Complementando: quando tu vê neles (crianças) a satisfação de ver ambos*

sentados juntos (pais e filho), tu quer fazer todos os dias para ver os olhinhos brilharem.

Ao concluir as análises com estas frases destaco que, para além dos referenciais teóricos consultados e dos relatos das mães durante o grupo focal, as crianças não destacaram os artefatos tecnológicos entre as suas brincadeiras, podendo relacionar uma preocupação adulta com esse meio, também importante para as crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa estabeleci novos conhecimentos, que contribuíram efetivamente para a minha formação. Pesquisar independentemente de uma disciplina, desafia e instiga a busca do conhecimento que se deseja. Conhecer melhor autores como: Honoré, Kohan, Barbosa, Kuhlmann, Elias e outros já estudados, na graduação, fizeram com que abrangesse o olhar para o pensamento filosófico do assunto.

Pesquisar sobre a frenética do tempo em que estamos inseridos, me fez em vários momentos refletir sobre o modo como estou lidando com ele. Esse estudo gerou algumas crises, pois sei que é muito difícil não cairmos na onda delirante do tempo, mas também me fez parar de acelerar tanto tudo que está ao meu redor, pois tudo tem o seu tempo.

A concepção reflexiva de tempo de Nobeit Elias permite compreender o tempo e em outra dimensão, em sua construção social e histórica e conforme as diferenças culturais. Para compreender as percepções do tempo e sua relação com o conceito de infância e o que estabelecemos com as crianças da contemporaneidade, é fundamental fazer um retrospecto histórico. Nesse sentido, procurei contemplar neste trabalho a história da Educação Infantil indo do assistencialismo a filantropia através dos estudos de Moisés Kuhlmann Jr..

Maria Carmen Silveira Barbosa, em seus estudos aprofunda o conhecimento a respeito do tempo interligado com a rotina, sempre tendo como ponto principal as

crianças. Crianças estas que para Walter Kohan, possuem uma infância rica em experiências e vivências, em diferentes tempos.

Colocando em prática o que aprendi com esse trabalho foi possível perceber a relação que os adultos têm com o tempo e conseqüentemente com a rotina, tendo como referência a fala das crianças, no momento em que relatam as várias horas, os relógios... Da mesma forma como apresentam tendo como parâmetro seus pais nas explicações sobre tempo e atraso.

Retomo o problema de pesquisa apresentado no começo dos meus escritos “De que maneira a forma acelerada tem influenciado o modo de constituir-se criança na contemporaneidade”. Concluo agora, após o estudo teórico e prático, com a coleta de dados, que o tempo e a aceleração influenciam sim o modo que a criança se constitui hoje.

As crianças da contemporaneidade são influenciadas por vários meios, não somente pela família, mas também pela tecnologia que está ao seu redor. Muitas vezes é essa que diz de que forma devem ser influenciando a sua personalidade.

Embora, a partir dos dados coletados no grupo de crianças que participaram da pesquisa, a tecnologia não pareceu ser um ponto muito relevante. É possível perceber na fala das seguintes crianças: *Eu gosto de pular, eu gosto de que tem uma coisa que a gente, tipo uma prancha e daí a gente pula e cai na piscina; Eu brinco de esconde-esconde, e também de subir em árvore com a irmã.*

A aceleração está em alta, muitas vezes não pensamos nos malefícios que ela traz apenas no benefício, a renda, sendo que esta ainda pode ser questionada sobre os “reais” benefícios. A falta de tempo, as relações superficiais e a vida líquida, aspectos já apontados por Bauman (2007), influenciam os pequenos, no seu modo de constituir-se na contemporaneidade.

O uso do tempo da forma acelerada e regrada excessivamente, também é uma preocupação para as mães que participaram do grupo focal. Pois sabem que vivemos em mundo que dificilmente deixará de cobrar agendas organizadas para

cumprir tudo que lhes é cobrado, contudo tentam de alguma forma agora na infância, dos seus filhos, aproveitar a liberdade que o tempo lhes oferece.

As crianças aprendem com muita facilidade tudo que lhes é ensinado, por isso é necessário o cuidado com o que demonstramos a elas. Pois como as crianças me diziam: *atrasado é quando a gente demora para ir nos aniversários*. Inclusive na sua realidade o significado de uma palavra que normalmente é usada apenas pelos adultos.

A partir de demais falas das crianças é possível concluir que os adultos do seu convívio imprimem de certa forma uma lógica de uso do tempo acelerado. Cabe a nós questionar também o quanto a noção de tempo que construímos e transmitimos às crianças está associada quase que estritamente aos compromissos que dependem do horário fixo do relógio.

Em que medida transmitimos o uso prazeroso do tempo ocioso? Ou o simples “esquecer” um pouco do relógio.

A partir dos relatos obtidos com o grupo focal concluo que é importante desligar o botão da aceleração, viver uma vida mais calma e livrar-se das agendas lotadas de compromissos sem sentidos. Pois é possível perceber claramente as crianças que possuem uma rotina mais agitada e as mais calmas. O benefício não será somente nosso, mas também delas, que poderão usufruir de mais tempo com a família, com brincadeiras e brinquedos que façam sentido a elas.

Como pesquisadora, após fazer o levantamento das percepções de tempo e dos seus usos por parte de crianças e adultos também não posso negar que “desacelerar” não é um movimento tão simples. As crianças, inseridas no contexto familiar, escolar e social são fruto das nossas ações. Nós, adultos, da mesma forma estamos inseridos em um contexto histórico cultural que dita modos específicos de viver. De certo modo estamos condicionados a algumas formas possíveis de viver, não somos tão livres quanto gostaríamos em nossas escolhas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **[Sem título]** Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/Njl2MzYw/>> Acessado em: 15 de set 2014

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida & PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95 – 114.

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Felipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida & PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 115 – 144.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BELLOTTO, Tony; ANTUNES, Arnaldo. Família. Intérprete: Titãs. In: TITÃS. **Cabeça dinossauro**. São Paulo: WEA, 1986.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistas: como fazer

entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica do Pós-Graduando em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p.68,80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 29 maio 2014.

BRASIL, **Constituição Da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acessado em 01 de abr 2014.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Básica**. Moll, Jaqueline (org). Brasília: MEC,SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152>. Acessado em 18 de fev de 2014.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dez de 1996. **Diretrizes e bases da educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em 18 fev 2014.

_____. Lei nº 8089, de 13 de jul de 1990. **Estatuto da criança e adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acessado em 21 abr 2014.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Charles Lutwidge Dogson. Porto Alegre: L&PM, 2007.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. In: Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v.18, n.73 p. 11-28, Brasília: 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997 (2005).

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1988.

ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização do discurso sobre a infância e família. In: SOUSA, Edson Luiza André de (org). **Psicanálise e Colonização: leituras do sintoma social no Brasil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios,

1999. p. 255-274.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês [et al]. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 13-44.

GALANO, Mônica Haydée. Família e história: a história da família. In: CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira. **Família e...** Narrativas, Gênero, Parentalidade, irmãos, Filhos no divórcio, Genealogia, História, Estrutura, Violência, Intervenção sistêmica, Rede Social. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2010. p. 115 – 147.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro: v.14, n.50, p. 27-38, jan/mar, 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>. Acessado em: 20 de out 2014.

HONORÉ, Carl. **Devagar**: como um movimento mundial está desafiando o culto da velocidade. Tradução Clóvis Marques. 7ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2012.

_____. **Sob Pressão**: criança nenhuma merece superpais. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida & PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs). **Pedagogia (s) da infância**: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. p. 11-24.

KOHAN, Walter O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: **27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: 2004(a). Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf> Acessado em 15 de abr 2014.

_____. Imagens da infância para (re) pensar o currículo. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. DF: Universidade de Brasília, v.1, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5409>>

Acessado em 19 de abr 2014.

_____. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. (org). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004(b).

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Meditação, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13ª ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, Patrícia Sara Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. **Grupo focal na pesquisa em educação**. Piauí, 2010. p.1-13. Disponível em:< http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf> Acessado em: 09 de jun 2014.

MICHAELIS. Dicionário de língua portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda. 1998-2009. Disponível em < <http://michaelis.uol.com.br/>>

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NARODOWISKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron da (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 172 – 177.

PAIS, José Machado. **Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana**: uma introdução. *Análise Social*, v. XXII (90). n.1,1986. p. 7-57.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie. **O pequeno príncipe**. 48ª ed. / 26ª imp. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teórico-conceituais. In: **Anais XII Simpósio Internacional Processo**

Civilizador. Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, v. 1. p. 1-15, 2009. Disponível em: < http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Veiga.pdf> Acessado em: 19 de abr 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas São Paulo: Papirus, 1995. p. 11-35.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceira entre professor, alunos e conhecimento. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICE

LISTA DE APÊNDICE

| | |
|---|----|
| APÊNDICE A – Entrevista semi-estruturada..... | 64 |
| APÊNDICE B – Grupo focal..... | 65 |
| APÊNDICE C – Questionário..... | 67 |

APÊNDICE A - Entrevista semi-estruturada¹

- 1- O que mais gosta de fazer?
- 2- O que é um atraso?
- 3- De que brincam em casa?
- 4- O que é o tempo?
- 5- Faz alguma atividade extra? (utilizar o nome da atividade)
- 6- Gosta de fazer a atividade extra? (utilizar o nome da atividade)
- 7- Desenhe a parte do dia em que você mais gosta

Utilização de imagens relacionadas a tempo e pressa.

¹ As perguntas não necessariamente seguiram essa ordem no momento da intervenção.

APÊNDICE B - Grupo focal

Não havia nada de muito extraordinário nisso. Nem Alice não achou assim tão estranho escutar o Coelho dizer para si mesmo “Oh meu Deus! Oh meu Deus! Vou chegar tarde!” (Quando ela refletiu mais tarde a respeito, ocorreu-lhe que deveria ter se admirado disso, mas no momento tudo lhe parecia bem natural.) Mas quando o Coelho tirou um relógio do bolso do colete, deu uma olhada no mostrador e seguiu adiante apressado, Alice levantou-se num átimo, pois lhe passou pela cabeça que nunca tinha visto um coelho com bolso no colete, nem com um relógio para tirar do bolso, e, ardendo de curiosidade, correu pelo campo atrás dele, chegando bem a tempo de vê-lo sumir numa grande toca embaixo da cerca viva. (CARROLL, 2007, p.12)

1. O que é uma rotina?

- É importante?
- E sair dela é importante?
- E para as crianças?

2. Atividade extraescolar para que?

- Opção de quem?
- Influencia?
- Aprendizagem?
- Sobrecarga?

3. Somos acelerados?

- Passamos o nosso tempo acelerado para as crianças?
- De que forma?

4. Comente a respeito dos brinquedos e brincadeiras

- Aceleração?

- Indústria?

- E a brincadeira livre?

5. De que forma estamos competindo hoje em dia?

- Escola?

- Atividade extra?

- Melhores em tudo?

APÊNDICE C - Questionário

Qual a idade de seu filho (a)?

() 0 à 3 () 4 à 6

Procura organizar as atividades do seu dia a dia com a família?

() Sim () Não () Às vezes

Como a família procura sair da rotina?

De que forma seu filho (a) lida com a rotina (na escola e em casa)? Como você percebe isso?

Seu filho (a) pratica alguma atividade extraescolar?

() Sim () Não

Qual? _____

Frequência na semana? _____

Caso seu filho (a) não pratica atividade extraescolar gostaria que praticasse?

() Sim () Não

Qual? _____

Caso a escola oferecesse aulas com especialistas (música, educação física, inglês) você optaria por mais uma aula extra?

() Sim () Não

Qual? _____

Como o tempo vago é utilizado pela família?
