

REVISTA INTERNACIONAL DE DEPORTES COLECTIVOS



ENTRE O TEMPO DOS RELÓGIOS E O TEMPO FENOMENOLÓGICO: A CRIANÇA E O BRINCAR ENTRE EL TIEMPO DE LOS RELOJES Y EL TIEMPO FENOMENOLÓGICO: LOS NIÑOS Y EL JUEGO BETWEEN WATCHES TIME AND PHENOMENOLOGICAL TIME: CHILDREN AND GAME

Antonio Camilo Cunha¹, Andrize Ramires-Costa¹, Roselaine Kuhn¹

¹Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: camilo@ie.uminho.pt.

RESUMEN

O que é o tempo? Como as crianças ocupam o tempo nas brincadeiras e na escola? Como as crianças sentem e percebem o tempo? Faz sentido ter "hora certa" para brincar? Estas perguntas configuram uma polaridade: o tempo regulado, cronometrado e medido pela opressão dos relógios; e o tempo fenomenológico, que eleva a reflexão a dois mundos distintos entre os adultos e a criança e seu brincar. De um lado, está o tempo concebido pela exterioridade, materializado no calendário, na objetividade dos números do relógio: um tempo situado e representante do mundo pensado (racionalizado). De outro, o mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, representante do mundo vivido (experienciado). A partir da modernidade, essa dicotomia demarca consequências devastadoras no brincar das crianças que frequentam uma escola que aspira ser produtiva através do culto da velocidade, desrespeitando as singularidades corporais e a dimensão lúdica.

PALABRAS CLAVE: tempo, brincar, fenomenologia, racionalidade.

ABSTRACT

What is time? Do children occupy their time in games and in school? How children feel and perceive time? Does it make sense to have "right time" to play? These questions embodied a polarity: the time set, timed and measured by the oppression of watches, and the phenomenological time, which raises two distinct reflections among adults and children and their play worlds. On one side, there is time designed by the externality, materialized on the calendar, the objectivity of numbers on the clock: set the time and representative of the thinking world (streamlined). On the other, the world of interiority, noun and spiritual subjectivity in lived experience, the phenomenological expression, representative of the experienced world (experienced). From modernity, this dichotomy marks the devastating consequences of playing children attending a school that aspires to be productive through the cult of speed, disregarding body singularities and playful dimension.

KEYWORDS: time, play, phenomenology, rationality.

1. INTRODUCCIÓN

O que é o tempo? Qual é o tempo das crianças? Como é que as crianças ocupam o seu tempo nas brincadeiras e na escola? Como é que as crianças sentem e percebem o tempo? Faz sentido para a criança ter “hora certa” para brincar? Por que razão/razões os adultos definem o momento apropriado de ir ao pátio ou ao parque brincar? Essas perguntas nos inquietam e configuram uma dicotomia: o tempo regulador, cronometrado e medido pelos relógios e o tempo fenomenológico.

Os conceitos de tempo para os antigos gregos, se atualizados, podem ilustrar o que ora discutimos: partindo de uma dicotomia bastante evidente, o brincar da criança é tratado em duas perspectivas diferentes de tempo. Assim como na mitologia grega, há, nos dias atuais, uma polarização com relação à experiência dos homens modernos no que diz respeito ao tempo: uma concepção de tempo matematicamente concebido pelo mundo da racionalidade instrumental que convive ao lado de um tempo vivido existencialmente e fenomenologicamente concebido.

2. O TEMPO: RAZÃO E EXPERIÊNCIA

A partir da Modernidade, sobretudo da revolução industrial e científica, a experiência e utilização do tempo se (bi) polarizam no brincar, que passa a ser vivenciado e percebido de modo diferente entre crianças e adultos. Essa bipolaridade se acentua na medida em que “dois tempos” estão em oposição: o tempo de brincar da criança está próximo de um *kairos* ou *aeon*, enquanto que os adultos, que controlam o tempo das crianças e atuam sobre essa ação orientada por uma concepção de tempo cronológico, o tempo dos relógios, o concebem como o *chronos* que a todos oprime e enquadra. Isso se deve a uma dicotomia anterior: o mundo racionalizado e o mundo experienciado. Podemos elevar dois mundos no objeto de nossa reflexão: a criança e o brincar e os universos do tempo. De um lado, o tempo concebido pela exterioridade, materializado no calendário, na objetividade e nos números: um tempo situado e *representante do mundo pensado (racionalizado)*; de outro, o mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, *representante do mundo vivido (experienciado)*.

A razão e os números parecem atrapalhar a busca da verdade, do bem do indivíduo e do mundo experienciado/fenomenológico. É neste contexto que emergem alguns

pensadores que criticam a forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o "império" das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números, a mensurabilidade absoluta dos fenômenos, a generalização por excelência. O elogio fenomenológico, ou seja, ao ser ontológico, às singularidades, à experiência de cada homem, aos impulsos, às emoções, às vontades, às paixões podem ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação. E o mundo vivido entendido como ser-no-mundo-em-ação, mundo-experiência, sensível e subjetivo. O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta.

3. AS CRIANÇAS E O BRINCAR: OS PRISIONEIROS DO TEMPO

No brincar, o tempo para a criança é orientado por um sentimento de duração com relação à ação. É experimentado por uma sensação duradoura, quando a ação é marcada intensamente pelo prazer, tanto que a criança é capaz de repetir inúmeras vezes a mesma ação, desde que esse brincar seja um eterno recomeço saboroso, que "vai e volta" e dá a sensação de que nunca acaba. A sensação do tempo é mais alargada e intensa, pois o sentimento de duração, no ato de brincar, não permite à criança que ela tenha preocupação (pré-ocupação!) nenhuma com relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como o relógio e o calendário. Então, a percepção da criança sobre o tempo (no momento) de brincar é completamente diferente (quicá, oposta) à percepção dos adultos.

Os adultos têm outra relação com o tempo: estabelecida pelo processo de incorporação das aprendizagens e experiências orientadas pela regulação das atividades e por instrumentos de medição utilizados para controlar a vida cheia de compromissos a serem cumpridos, tratam o brincar da criança medido (e permitido) pelo relógio (e calendário) linearmente como uma sucessão de acontecimentos com início e fim. Assim, o fenômeno de brincar das crianças que eles educam tende a ser cronometrado na sua realização, determinando o momento em que é apropriado, como se a criança utilizasse o tempo para estipular quando é a hora própria para brincar ou, ainda, quando é hora de começar ou acabar a brincadeira.

O tempo foi, desde sempre, uma dimensão indissociável da vida escolar, porque a sua estruturação global foi estabelecida por um conjunto de finalidades curriculares e definia a vigência do cenário cotidiano da troca e aquisição de saberes. O tempo

subjetivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem, ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível.¹ O tempo faz parte de uma configuração cultural e social da escola através de inúmeros dispositivos: da jornada escolar, do ritmo das atividades, dos horários, dos diários, dos rituais, do currículo, das unidades de ensino, do calendário anual, dos ciclos, das datas marcantes, da distribuição das atividades, dos conteúdos e da regulação das relações sociais e pessoais.

O tempo da escola é, portanto, multidimensional e tem uma identidade própria decorrente da construção social e histórica da escola. Esse tempo está tão enraizado em nossas estruturas mentais, na forma de uma regulamentação severa, adotada para assegurar o cumprimento das normas escolares, que a nossa adaptação a ele foi quase naturalizada, como se fosse dotado de uma natureza própria a autônoma, sem nos dar conta de que esse "cronossistema" faz parte de uma estratégia civilizatória, em que a escola funciona como um dispositivo resultante do processo acelerado de industrialização e urbanização.

Esse uso racional e rigoroso do tempo na escola repercute em uma concepção de infância, de criança e da própria escola, enquanto um lugar ou sistema meramente produtivo que não parece comportar (ou suportar) outras temporalidades, outros ritmos, mais alongados, consoantes com as horas absorventes. Ao contrário, a escola se limita somente à medição mecânica ou digital do tempo.²

4. O TEMPO COMO CATEGORIA ANTROPOLÓGICA E SOCIOLÓGICA

A necessidade de medir o tempo a partir da era moderna das civilizações industriais surge num impulso coletivo para a diferenciação e uma integração crescente somados a um fenômeno complexo de auto-regulação e sensibilização em relação ao tempo, através de instrumentos que passam a exercer uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos, sob uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de

¹ FERNANDES, R. A borboleta e o tempo escolar. En FERNANDES, R., MIGNOT, A. C. V. (Orgs.) *O tempo na escola*. 1ª ed., Porto: Profedições, Ida, 2008, pp. 17-31.

² FERNANDES, R., MIGNOT, A. C. V. (Orgs.) *O tempo na escola*. 1ª ed., Porto: Profedições, Ida, 2008, 246 p.

violência, mas que nem por isso é menos onipresente e da qual é impossível de escapar.³

Esse é o resultado de uma forma de comportamento humano que foi forjado pela própria modernidade, ou seja, a nossa forma de (com) viver em sociedade e de controlar nossas vidas, e acabamos incidindo sobre uma cultura do culto à velocidade nos dias atuais.

Há muito pouco tempo que o relógio passa a desempenhar um papel importante nos mais diversos fenômenos humanos, quiçá, na totalidade da vida do homem moderno. Para Elias⁴, os "mistérios" em torno do tempo se acentuam na forma de algumas interrogações: Que os relógios sejam instrumentos construídos e utilizados pelos homens em função das exigências de sua vida comunitária, é fácil de entender. Mas que o tempo tenha igualmente um caráter instrumental, é algo que não se entende com facilidade.

As reflexões de Elias⁵ se empenham em reconhecer que nosso saber resulta de um longo processo de aprendizagem e todo indivíduo, por maior que seja a sua contribuição criadora, constrói o conhecimento a partir de um patrimônio de saber já adquirido que contribui para aumentar e isso não é diferente no que concerne ao conhecimento do tempo. Afirmamos que o mesmo mistério ronda os estudos sobre o universo do brincar das crianças pequenas: será o brincar e a brincadeira uma atividade imanente à condição humana? Será o brincar aprendido? Será ato ontológico ou ontogenético? Quando ele começa?

Da criação dos relógios como meio de orientação e da generalização do seu uso, surge uma questão que, refletida com base no estilo de vida das pessoas em nossa sociedade, tem se tornado cada vez mais proeminente: o tempo está tão enraizado na nossa consciência, que parece materializar-se a ponto de ser possível tocá-lo. Temos a impressão que o tempo passa, quando, na verdade, o que acontece é o transcorrer das nossas vidas.

³ ELIAS, N. *Sobre o tempo*. 1ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 22.

⁴ ELIAS, N. *Sobre o tempo*. 1ª ed., Rio de Janeiro (Brasil): Jorge Zahar Editor, 1998.

⁵ ELIAS, N. *Sobre o tempo*. 1ª ed., Rio de Janeiro (Brasil): Jorge Zahar Editor, 1998, p. 10.

5. A EMERGÊNCIA DOS RELÓGIOS E O BRINCAR

Nós, educadores, compreendemos certa necessidade de organização (racionalização), disciplinarização e regulação do tempo para que possamos coexistir e conviver na escola (e há até quem afirme a necessidade da rigorosidade do tempo como meio regulador e disciplinador de hábitos), com o intuito de educarmos as crianças pequenas e de conseguirmos compartilhar espaços harmoniosamente. Isso nós até podemos compreender. O problema está exatamente no momento em que passamos a fazer do tempo, através do uso implacável do relógio, uma espécie de "deus", a quem devemos uma obediência incondicional, como se todas as nossas atividades e modo de sentir, pensar e agir, pudessem ser reguladas e cronometradas pelo relógio.

Situando o tempo cronometrado em oposição ao tempo sentido e percebido da criança no ato de brincar, o tema do tempo perpassa um profundo paradoxo que a própria reflexão sociológica exige acerca do assunto: duas posições diametralmente opostas em torno do tempo articulado com o fenômeno do brincar. O tempo como um dado objetivo do mundo criado, portanto passível de quantificação, medição e aferição exata não se distingue dos demais objetos da natureza, exceto por não ser percebido pelos sentidos corporais.

Nesse sentido, poderíamos perguntar: quem ou o que determina a duração da brincadeira? Será o tempo pré-determinado pelo relógio dos adultos? Ou será um sentimento de duração da criança com relação ao ato de brincar? Ou ainda, será a percepção que a criança tem diante ou em relação ao tempo da própria brincadeira? Será, ainda, o tempo objetivo ou o subjetivo que regula o ato de brincar e da brincadeira?

Não será possível responder a todas essas questões. No entanto, situar a ação de brincar em relação ao elemento que mais o restringe e o aprisiona, pode ajudar a compreender sobre como temos lidado com essa questão na escola, de modo mais aproximado, como as crianças produzem e promovem essa ação, e porque é importante brincar em liberdade sem o constrangimento da delimitação incondicional do tempo por parte dos adultos educadores ou de outras exigências da ordem da produtividade escolar.

Então, por que razão, cada vez mais, se torna frequente o tempo que é determinado especificamente para se brincar na escola, sendo rigorosamente administrado, geralmente exíguo e espremido entre dois outros momentos destinados a se trabalhar? Além disso, o tempo destinado a brincar está situado entre dois outros momentos que devem ser cansativos e estafantes e, portanto, o tempo do recreio serve para se recuperar as forças e a energia que esgota o corpo da criança durante as aulas. Assim sendo, de fato, o recreio não serve para brincar, mas para se descansar, restaurar, restabelecer e revitalizar; não vale para si ou por si mesmo enquanto hora destinada e “apropriada” para brincar, mas para outro tempo: o do trabalho escolar, o que corresponde às teorias funcionalistas e suas demandas na cultura escolar. Desse modo, o brincar na escola parece encontrar-se sempre em um tempo que não é para ser vivido plenamente, porque ele está sempre à serviço de algo que é mais importante: produzir e restabelecer.

Isso nos leva a pensar e perceber que o brincar não é fundamental na escola de crianças. O brincar é instrumental assim como tempo destinado para este. Realmente, na escola, o tempo de brincar não é importante por ele mesmo, ele somente se torna importante quando ganha um caráter pedagógico, funcional e instrumental. Além disso, as crianças aprendem desde cedo que além da hora do recreio para brincar, há um tempo próprio (e exíguo) durante a semana que é o final de semana; há outro tempo apropriado para tal durante o ano, que são as férias anuais e assim, por diante, até se chegar ao final de uma vida inteira de contribuição com a esfera do trabalho produtivo quando, finalmente podemos nos aposentar e teoricamente, ter “todo o tempo do mundo” para o ócio e o lazer, quiçá, para brincar.

Para Sarmiento⁶, “[...] as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.” Um desses traços distintivos das culturas da infância é a *temporalidade recursiva*, onde o passado tem um significado autônomo, elaborado por um processo de

⁶ SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. En *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação*. 1ª ed., Porto: Asa, 2004, p. 12-13.

referenciação e significação próprios, em que o “era uma vez” do passado é sempre a vez em que é anunciado – o que denota uma diferenciação semântica no sentido de passado, presente e futuro.

De um lado, a criança tem a sensação de um sentimento de duração e percepção ora mais denso e alongado do tempo, um tempo fluido, que se dilui e se mistura com o “eu” da criança no ato de brincar e, de outro, há uma necessidade (quase não interrogada) dos adultos ignorarem a percepção subjetiva do tempo da criança. Os adultos tentam administrar tudo que a criança faz em função de uma objetividade quantificável imposta pelo cronômetro. Como sinônimo de exatidão, disciplina e organização, o *cronos* invade as formas mais particulares das crianças se relacionarem com a vida. O caráter instrumental do tempo exerce uma profunda pressão sobre o brincar entre as crianças escolares, e talvez nada disso condiga com a natureza e especificidade do brincar, principalmente entre as crianças menores que, por essência, brincam com o tempo.

Assim, as crianças também estão submetidas a uma disciplina anteriormente desconhecida: em nome das exigências que lhes são impostas em virtude do cumprimento de atividades que dependem do rendimento delas, determinadas por necessidades práticas de caráter social que remetem não ao “eu” de cada indivíduo, mas ao “eu” do grupo que tem que resolver um problema de determinação do tempo. Mas isso se coloca numa condição artificial, pois terminar uma tarefa no tempo determinado pela professora não respeita o “eu” do indivíduo, nem tampouco garante a responsabilidade do “eu” do grupo, pois em nada afeta ao grupo se “eu” não terminar a tarefa – a não ser o problema que se cria para a professora que aspira que todos acabem uniformemente ao mesmo tempo. O contrário disso implica num desdobramento da professora, pois a padronização das atividades dá “menos trabalho” à professora. Portanto, não há uma imbricação social entre as atividades numa sala de aula que necessita do ajuste da administração do tempo de modo padronizado e uniforme e, portanto, o rigor no início e término das tarefas de modo igual, cronometradamente. Não há, portanto, a necessidade de uma determinação e sincronização ativa do tempo, porque ninguém será prejudicado se o “seu” tempo de produção, trabalho, divertimento, enfim, o ritmo próprio de cada um for respeitado.

Por conseguinte, a coordenação das atividades das crianças como se fosse um ciclo contínuo interdependente não faz o menor sentido. O que faz sentido é respeitar o ritmo de crescimento de cada criança que se preocupa com o aqui e agora, o imediato,

porque elas vivenciam intensamente o que fazem quando o fazem (no presente) com liberdade e prazer e não por imposição ou obrigação.

6. CONCLUSÃO: TEMPORALIDADES (IM)POSSÍVEIS

O campo da dicotomia confirma a existência de um tempo que transita na esfera existencial entre o objetivo (tempo medido, cronometrado) e o subjetivo (tempo sentido, percebido, vivido, como sentimento de duração, como alargado e substancial). Ou seja, para a criança, o tempo reflete como um sentimento de duração, menos aparente, não quantificável, não objetivado, enquanto que, na realidade física e no universo dos adultos, o tempo se apresenta de modo matematicamente concebido como uma experiência passível de ser medida, verificada e quantificada.

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

Isso pode nos ajudar a compreender a questão da “futuração” da criança tão intensamente difundida nas escolas: a criança “não é aqui e agora” aos olhos do adulto, mas será “alguém” somente quando crescer, quando for “gente grande” e produtiva. Assim, não se pode permitir que a criança seja o que ela quer ser agora, e se a trata como um adulto em miniatura, “adultizando-a” antecipadamente, pensando no que ela deverá ser: um adulto (produtivo) com uma profissão – então se antecipam as suas pré-ocupações, no intuito de qualificá-la para ser. Não é à toa que é comum se perguntar às crianças o que elas querem ser quando crescer.

Portanto, é necessário compreendermos os abusos que se cometem na relação de poder que se instaura entre adultos e crianças escolares, quando os primeiros se auto-

intitulam no direito de restringir o tempo de duração da brincadeira dos pequenos e, até mesmo, suprimindo esse tempo (como castigo, por exemplo) ou colocando-o numa dimensão quase residual e/ou exígua.

A criança tem direito à liberdade de brincar e sem constrangimentos pelos adultos, de modo a deixar fluir plenamente a imaginação, a fantasia, o prazer, a repetição, a criatividade, a alegria ao seu modo, orientada pelas suas formas particulares de lidar com essa linguagem que é original e singular no seu universo.

A natureza ainda continua a ser como a própria encarnação da ordem enquanto a sociedade humana (e as crianças a serem “civilizadas”) parece caótica, desordenada, indisciplinada, desorganizada. No entanto, nos parece que há certa dose necessariamente salutar no aparente caos e irregularidade que imperam no universo da brincadeira das crianças:

[...] a pressão do tempo, em sua qualidade do aspecto do código social, gera, em sua forma atual, problemas que ainda estão à espera de uma solução. Estes, provavelmente, é que irão suscitar os desenvolvimentos que levarão ao nível imediatamente superior [...] O que foi dito mostra que o processo de desenvolvimento, a ordem de sucessão das etapas, não se impôs como que de fora para dentro sobre um material histórico inerte e desprovido de estrutura, mas que essa estrutura encontra-se no próprio material, e pode ser deduzida dele sob a forma de um modelo teórico, de uma representação simbólica verificável do processo de desenvolvimento, tal como este se desenrolou.⁷

Ao que nos parece o *chronos* como referência de um tempo seqüencial e linear e que pode ser medido permanece quase que como um deus moderno reinventado pelos adultos urbanos das sociedades industrializadas, enquanto que as crianças acreditam e veneram outros deuses, que se parecem muito mais com *kairos* e *aeon* dos gregos. Assim como para *kairos* e *aeon* o brincar refere-se a um momento indeterminado no tempo de *chronos*, ou seja, que nunca tem hora para começar e muito menos para acabar. A isso Huizinga⁸ designou como o caráter desinteressado do jogo, porque essa experiência não carece de uma justificação que seja exterior a ela e, portanto,

⁷ ELIAS, N. *Sobre o tempo*. 1ª ed., Rio de Janeiro (Brasil): Jorge Zahar Editor, 199, p. 157-158.

⁸ HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4ª ed., reimpressão, São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000, 152 p.

interessa somente ao jogador, ao brincante a quem nada mais “entra em jogo” no momento e ato. Por isso, é um momento em que algo especial acontece, assim como em *kairos*.

Na mesma medida é um tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, um tempo da criatividade onde as horas não passam cronologicamente. Assim já era em *aeon*: é sagrado, porque é ritualístico e absolutamente extraordinário para quem brinca e a quem mais nada importa. É onde e quando a vida pulsa, fomentada pela magia e fantasia, onde tudo pode e acontece. Portanto, é matéria do imprevisível, do incomunicável, do não dito e do acaso; se é assim, não se submete aos instrumentos de medição e regulação mecânica do tempo, porque assim o tempo na ação é o tempo da fruição.

Talvez essa tenha sido uma das razões pela qual a teogonia órfica colocou ao lado de Chronos uma companheira: Ananke, a inevitabilidade, pois talvez nem mesmo esse tempo, que nos aprisiona, pressiona e até oprime, não seja por si só independente da própria casualidade de si mesmo e da vida. Sendo assim, cremos plenamente que há, sem dúvida, uma premência de discutirmos essa questão no interior de uma das atividades humanas menos previsíveis e predeterminadas: o brincar das crianças.

É preciso reconhecer que as crianças não são absolutamente *assujeitadas* pelas condições radicais em que a segunda modernidade lhes imputa, haja vista que elas realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização das ações que são específicos e genuínos, a exemplo do mundo da fantasia.⁹ No entanto, a nós ainda cabe digerir e compreender como isso arroga efeitos na administração do tempo imposta pelo adulto na direção da criança, no sentido de entender como isso seria ressignificado pela criança e qual seria a representação disso talvez numa perspectiva relacional, haja vista que a criança nunca brinca só, mesmo quando brinca sozinha.

Se existem condições em que a humanidade adquire seu saber e desenvolve os símbolos sociais que funcionam como instrumentos de orientação e regulação do tempo, cabe à escola, como instituição que promove a construção e difusão dos saberes, não coagir sobre os sujeitos aprendentes de modo a naturalizar a coerção do

⁹ SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. En *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação*. 1ª ed., Porto: Asa, 2004, p. 11.

relógio: à escola também interessa problematizar as transformações da humanidade perante os objetos do saber e os símbolos sociais e culturais.

Portanto, refletir sobre a coação do tempo sobre o fenômeno do brincar entre as crianças escolares deve ser uma constante na prática pedagógica da escola de Educação Infantil. A escola é uma agência de veiculação dos símbolos sociais e, portanto, não pode operar com os mesmos sentidos sociais que oprimem os saberes e fazeres da criança no tempo. Essa tirania do tempo cronometrado não pode ser naturalizada, funcionando como mera condicionante e determinante sócio-simbólica, para com a qual se deve obediência incondicional e que, indiferentemente aos desejos e interesses da criança, restringe a liberdade, sobretudo, porque a criança é o sujeito do saber na instituição escolar. Para tanto, podemos promover o tempo da liberdade e da espontaneidade para que as crianças desenvolvam sensibilidade e intuição livremente e, por conseqüência, a sua humanidade, naturalmente.

Por fim, é imprescindível refletir e agir sobre esse impulso que temos dado na direção quase inconsciente de submergir numa espécie de culto à velocidade, quando os templos e deuses não mais são mitológicos, mas estão materializados entre nós na forma de instrumentos de medição do tempo que aceleram nossas vidas e nos convocam ao império da quantidade, em detrimento da qualidade. Justamente porque a qualidade é aquela que necessita que o tempo seja, sobretudo, “o tempo de viver”, principalmente quando falamos das crianças pequenas: “Considerando a forma peculiar como a criança concebe o seu viver – com a atenção para o momento presente de sua vida e sem esperar por resultados”.¹⁰ Talvez o caminho seja o de deixar as crianças viver plenamente o seu tempo de ser criança e, ao invés de oprimi-las e tentar ensiná-las, deveríamos amá-las e escutá-las mais.

7. REFERÊNCIAS

- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. 1ª ed., Rio de Janeiro (Brasil): Jorge Zahar Editor, 1998, 165 p. ISBN: 85-7110-478-5.

¹⁰ KUNZ, E., STAVISKI, G., SURDI, A. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 2013, no. 1, V. 35, pp. 113-128, Florianópolis, Brasil.

- FERNANDES, R., MIGNOT, A. C. V. (Orgs.) *O tempo na escola. 1ª ed.*, Porto (Portugal): Profedições, Ida, 2008, 246 p. ISBN: 978-972-8562-57-1.
- FERNANDES, R. A borboleta e o tempo escolar. En *O tempo na escola. 1ª ed.*, Porto (Portugal): Profedições, Ida, 2008, pp. 17-31, 246 p. ISBN: 978-972-8562-57-1.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens. 4ª ed.*, reimpressão, São Paulo (Brasil): Ed. Perspectiva, 2000, Coleção Estudos, 152 p. ISBN: 85-273-0075-3.
- KUNZ, E., STAVISKI, G., SURDI, A. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 2013, no. 1, V. 35, pp. 113-128, Florianópolis (Brasil). ISSN: 2179-3255.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. En *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação. 1ª ed.*, Porto (Portugal): Asa, 2004, pp. 9-34. [s.i.]