

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VANESSA DA SILVA ROCHA DE QUADROS SPAT**

**O TEMPO NO COTIDIANO DA CRECHE:  
desafios e possibilidades**

**Porto Alegre  
2019**

VANESSA DA SILVA ROCHA DE QUADROS SPAT

**O TEMPO NO COTIDIANO DA CRECHE:  
desafios e possibilidades**

Proposta de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Spat, Vanessa da Silva Rocha de Quadros

O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades / Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat -- 2019.

164 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação infantil. 2. Creche. 3. Tempo. 4. Cotidiano. 5. Crianças bem pequenas. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira, orient. II. Título.

Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat

**O TEMPO NO COTIDIANO DA CRECHE:  
desafios e possibilidades**

Proposta de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de julho de 2019.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa – Orientadora

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariangela Kraemer Lenz Ziedi – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Appezzato Pinazza – USP



Aos bebês e crianças bem pequenas.

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Vera Regina, pelo afeto, pelos inúmeros momentos de acolhida, de escuta, de conselhos e incentivos. A você, meu amor e minha gratidão.

Ao meu pai, Vilson, pelas palavras motivadoras, pelo carinho e por trazer poesia ao meu dia a dia.

Aos meus amados avós, Therezinha e Ary (em memória), que partiram há poucos anos, deixando uma saudade enorme. Indubitavelmente, meus maiores mestres e incentivadores a adentrar no mundo do conhecimento, com coragem e ousadia.

Ao meu querido irmão, Vilson, pelas palavras ditas no momento certo, pelas trocas e discussões que juntos tecemos acerca da presente pesquisa.

Ao Rafael, marido, amigo e companheiro nessa jornada de vida. Por caminhar sempre ao meu lado, pela mão estendida, pelo abraço afetuoso, por ser continente quando necessário, por entender, apoiar e acolher os longos dias e noites de estudo, sobretudo nos nossos primeiros anos de casamento. Por tornar meus sonhos, também seus.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa, a “Lica”, pelo caminho que juntas trilhamos há quase quatro anos. Por seus ensinamentos, pelo afeto, sensibilidade e respeito, frente ao conhecimento e ao outro, pela acolhida, pelos momentos de orientações, pelas discussões acaloradas e produtivas, por apontar caminhos, mas não dar as respostas. Por proporcionar que seus orientandos criem asas!

Ao Prof. Dr. Rodrigo Saballa, por sua sabedoria e importantes contribuições para o enriquecimento dessa pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Pinazza, que gentilmente aceitou compor essa banca e compartilhou saberes importantes que contribuíram com o presente estudo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariângela Ziedi, que há quatro anos acompanha minha trajetória na UFRGS, como graduanda do Curso de Pedagogia (PEAD) e, hoje, formanda. Pelos ensinamentos, sensibilidade, empatia, diálogos e respeito, por compreender seus alunos como um todo, para além do que está dado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Graça Horn, que esteve presente na qualificação do projeto deste estudo e que trouxe importantes apontamentos acerca dos espaços na educação infantil.

À todas as colegas do grupo de pesquisa, pelas discussões, debates e reflexões significativas. Em especial, à Claines e à Carolina, amigas queridas, com as quais compartilhei as alegrias e angústias de compor uma dissertação, pelas longas conversas, trocas, apontamentos críticos e reflexões, ao longo desses dois anos.

À CAPES, pelos meses de financiamento concedidos, que me auxiliaram a concluir essa dissertação.

À equipe da EMEI Pequeno Príncipe, pelo acolhimento e por me permitirem estudar um contexto tão potente e vislumbrar caminhos possíveis para uma educação infantil de qualidade. Um agradecimento especial às professoras e crianças que fizeram parte desta pesquisa.

Aos meus cães amigos e companheiros, Francisco, Igor e Tobias, que incansavelmente estiveram ao meu lado, durante esses desses dois anos de estudos.

*Troca, escuta e divisão de sentimentos e emoções constituem uma parte essencial do nosso diálogo com as crianças, que são tão diferentes de nós, mas totalmente capazes de compreender – em especial quando são bem pequenas – as “razões do coração”.*

*(Carla Rinaldi, 2016, p. 177)*

## RESUMO

A presente pesquisa busca investigar a “categoria pedagógica” do tempo (BARBOSA, 2006) na creche. A questão central deste trabalho será compreender os modos de organização do tempo na escola e como as crianças e adultos o vivenciam. Trata-se de um estudo realizado em uma escola de educação infantil, no município de Novo Hamburgo (RS), com um grupo de quinze crianças com idades entre dois e três anos, suas duas educadoras referências e uma professora de projeto. Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, configurada em “estudo de caso, com base etnográfica” (SARMENTO, 2011). Os dados foram construídos através das observações do dia a dia educativo das crianças e adultos, pela entrevista semiestruturada realizada com as docentes, além de registros escritos e fotográficos e da análise documental. O referencial teórico que sustenta este estudo foi elaborado a partir da perspectiva problematizadora da sociologia de Bauman (2001; 2007), no que se refere ao tempo na contemporaneidade em interlocução com os elementos das Pedagogias das Infâncias, no que concerne às crianças, infâncias e práticas pedagógicas (BARBOSA, 2006; 2013) e, especialmente, na abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; RINALDI, 2014; 2016). Os estudos referentes à infância e filosofia foram levados em consideração, sobretudo aqueles atinentes às diferentes temporalidades existentes (KOHAN, 2004; 2010), bem como a Pedagogia Lenta (FRANCESCH, 2011). As análises revelaram que coexistem três tempos na escola, todos de fundamental importância e que dialogam e complementam-se entre si. A escola situa-se em um tempo *chrónos*, as professoras rompem com esse tempo cronológico, construindo novas formas de viver sua temporalidade, a partir de uma perspectiva qualitativa na experiência do tempo oportuno, *kairós*. As crianças, todavia, vivenciaram suas temporalidades em um viés *aiónico*, caracterizado por liquidez muito grande. Por meio dos atores sociais que compõem a escola, principalmente as professoras e os meninos e meninas, criaram-se novas maneiras de vivenciar o tempo: tempo de estar juntos.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Creche. Tempo. Cotidiano. Crianças bem pequenas.

## ABSTRACT

The present research seeks to investigate the "pedagogical category" of time (BARBOSA, 2006) in child day care. The central question of this work will be to understand the ways of organizing time in school and how children and adults experience it. This is a study carried out at a kindergarten school, in the city of Novo Hamburgo (RS), with a group of fifteen children between the ages of two and three years, their two educators, and a project teacher. It is characterized by being a qualitative research, configured in "case study, ethnographic basis" (SARMENTO, 2011). The data were constructed through the day-to-day observations of children and adults, semi-structured interview with teachers, as well as written and photographic records and documentary analysis. The theoretical framework that supports this study was elaborated from the problematic perspective of Bauman's sociology (2001, 2007), in relation to the time in the contemporaneity in interlocution with the elements of the Pedagogies of Childhood, with regard to children, childhood and in particular the Reggio Emilia approach (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, RINALDI, 2014, 2016). The studies concerning childhood and philosophy were taken into account, especially those related to the different temporalities (KOHAN, 2004; 2010), as well as Slow Pedagogy (FRANCESCH, 2011). The analyzes revealed that three times coexist in the school, all of fundamental importance and that dialogue and complement each other. The school is located at a time *chrónos*, the teachers break with this chronological time, building new ways of living their temporality, from a qualitative perspective in the experience of opportune time, *kairós*. The children, however, experienced their temporalities in an aionic bias characterized by very large liquidity. Through the social actors that make up the school, especially the teachers and the boys and girls, new ways of experiencing time have been created: time to be together.

**Keywords:** Child education. Day care. Time. Daily. Very small children.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Posso desenhar no teu caderno também? O assentimento das crianças	50
Figura 2 – Canto da cozinha .....	56
Figura 3 – Mobiliário da sala referência .....	57
Figura 4 – Paredes que comunicam.....	58
Figura 5 – Mini-história “Vai menino!!!” .....	59
Figura 6 – Parquinho que antecede a entrada no saguão da escola .....	63
Figura 7 – Saguão na entrada da escola .....	63
Figura 8 – Entrando na sala referência .....	64
Figura 9 – Entre brincadeiras e construções na sala referência.....	66
Figura 10 – O café da manhã.....	67
Figura 11 – Meninos e meninas na pracinha da escola .....	68
Figura 12 – A organização da sessão .....	70
Figura 13 – Apresentação da consigna.....	71
Figura 14 – Entre experimentação, investigação e formulação de hipóteses .....	73
Figura 15 – A dimensão estética na organização do <i>buffet</i> .....	74
Figura 16 – Autonomia com interdependência: o momento da alimentação .....	75
Figura 17 – Do repouso ao sono .....	77
Figura 18 – O despertar brincando.....	78
Figura 19 – Entre brincadeiras e descobertas no pátio da escola.....	79
Figura 20 – O lanche da tarde.....	80
Figura 21 – O pátio de areia.....	81
Figura 22 – Viva, encontrei um caracol! .....	82
Figura 23 – O que tem do lado de dentro da casa? .....	84
Figura 24 – Descobertas e brincadeiras do lado de dentro da casa: fazer comida e dar banho .....	85
Figura 25 – Lavar, esfregar, torcer e estender: muitas ações no jogo simbólico .....	85
Figura 26 – O momento da ceia .....	87
Figura 27 – Mural das crianças localizado na pracinha da escola .....	90
Figura 28 – O lanche da tarde.....	92
Figura 29 – Professora da rede compartilhando experiências e saberes no Fórum de Educação .....	102

Figura 30 – Professora V. compartilhando no planejamento coletivo o processo documental realizado .....	103
Figura 31 – A rodinha como um momento de interações e escutas compartilhadas .....	107
Figura 32 – O trajeto escuta-observação-interpretação-documentação.....	108
Figura 33 – Professora referência registrando os processos das crianças .....	109
Figura 34 – Ficha individual de observação da Bandeja de Experimentação .....	113
Figura 35 – Instrumento de planejamento de sessão.....	115
Figura 36 – Organização do dia .....	118
Figura 37 – A alegria e o encantamento do sentir, experimentar e descobrir novas cores .....	120
Figura 38 – João e suas experiências em uma sessão com argila e água .....	123
Figura 39 – A experiência que passa pelo corpo .....	125
Figura 40 – Do lado de fora é mais divertido: as múltiplas brincadeiras vivenciadas nos pátios da escola .....	127
Figura 41 – Antônio em um momento de “distanciamento” .....	130
Figura 42 – As crianças preparam a mesa para o café.....	134
Figura 43 – Entre interações e brincadeiras: o momento da higiene .....	136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nome e idade das crianças do grupo .....	60
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 ESTUDOS SOBRE O TEMPO NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS</b> .....	<b>22</b>
2.1 UM TEMPO MARCADO POR ROTINAS RÍGIDAS E POUCO FLEXÍVEIS .....	23
2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA	25
2.3 O TEMPO E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS COTIDIANAS .....	27
<b>2.3.1 Sono, alimentação e higiene</b> .....	<b>27</b>
<b>2.3.2 As interações e brincadeiras</b> .....	<b>28</b>
<b>3 DIÁLOGOS COM O TEMPO: O ENTRELAÇAR DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b> .....	<b>30</b>
3.1 PARA COMEÇO DE CONVERSA .....	30
3.2 TEMPOS LÍQUIDOS: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO TEMPO .....	31
3.3 INTERLOCUÇÕES SOBRE O TEMPO PEDAGÓGICO .....	36
<b>3.3.1 O tempo na abordagem de Reggio Emilia</b> .....	<b>40</b>
<b>3.3.2 O tempo na Pedagogia Lenta</b> .....	<b>42</b>
<b>4 PERCURSOS DE PESQUISA</b> .....	<b>46</b>
4.1 ADENTRANDO NA EMEI PEQUENO PRÍNCIPE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES NO <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA .....	51
4.2 CONTEXTO DE PESQUISA .....	53
<b>4.2.1 Histórico da comunidade e escola</b> .....	<b>53</b>
<b>4.2.2 Caracterização do espaço escolar</b> .....	<b>54</b>
<b>4.2.3 A sala referência da Faixa Etária 2B</b> .....	<b>56</b>
<b>4.2.4 Sujeitos do grupo de pesquisa</b> .....	<b>59</b>
4.3 NARRATIVAS DE UM COTIDIANO QUE PULSA: A JORNADA NA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	61
4.4 A JORNADA DIÁRIA DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS.....	62
<b>4.4.1 Uma escola que acolhe (7h00min)</b> .....	<b>62</b>
<b>4.4.2 A entrada na sala referência (7h30min)</b> .....	<b>64</b>
<b>4.4.3 O café da manhã (8h10min)</b> .....	<b>66</b>
<b>4.4.4 Indo para a pracinha (8h30min)</b> .....	<b>67</b>
<b>4.4.5 Sessão: bandejas de experimentação</b> .....	<b>69</b>
4.4.5.1 A organização da sessão (8h50min) .....	69
4.4.5.2 Iniciando a sessão: o convite e a apresentação da consigna (9h30min) .....	70

4.4.5.3 Término da sessão (9h50min).....	73
4.4.6 O almoço (10h30min).....	74
4.4.7 Dormitório (10h50min).....	76
4.4.8 O despertar (13h30min).....	77
4.4.9 Indo para o “pátio do ônibus” (13h45min).....	78
4.4.10 Lanche da tarde (14h30min).....	79
4.4.11 Indo para o “pátio de areia” (14h50min).....	80
4.4.12 Sessão investigativa.....	82
4.4.13 Iniciando a sessão investigativa: vivendo e brincando no lado de dentro da casa (15h30min).....	83
4.4.14 Retorno ao “pátio de areia” (16h10min).....	86
4.4.15 Fruta (16h55min).....	86
4.4.16 Término da jornada (17h15min).....	87
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS.....</b>	<b>88</b>
5.1 O TEMPO DA ESCOLA.....	89
5.1.1 Da proposição às mudanças na organização e vivência do tempo.....	96
5.2 O TEMPO DAS PROFESSORAS.....	98
5.2.1 As professoras e suas experiências no e com o tempo.....	100
5.2.2 Da formação continuada à formação em contexto.....	101
5.2.3 Da documentação pedagógica.....	106
5.2.4 Do planejamento.....	111
5.3 O TEMPO DA CRIANÇA.....	118
5.3.1 As crianças e suas experiências no e com o tempo.....	121
5.3.2 Entre interações e brincadeiras.....	126
5.3.3 As crianças e suas experiências com práticas cotidianas do sono, alimentação e higiene.....	131
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A – ORGANIZAÇÃO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (REALIZADA COM AS PROFESSORAS).....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA MANTENEDORA.....</b>	<b>160</b>

<b>APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIRETOS (LEI Nº 9.610/98) (PARA A DIREÇÃO ESCOLAR).....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIRETOS (LEI Nº 9.610/98) (PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS) .....</b>	<b>163</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o intuito de investigar a “categoria pedagógica” do tempo no cotidiano da creche (BARBOSA, 2006), a partir da observação e análise de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, compreender os modos de organização do tempo e como as crianças e adultos o vivenciam será a questão central deste trabalho.

O interesse pelo referido tema surgiu a partir da minha prática – durante dez anos – enquanto professora de educação infantil, sobretudo de bebês e crianças bem pequenas. O período em que estive frente à gestão escolar, especificamente no ano de 2012, também foi muito importante para que meu interesse pelas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano crescesse, principalmente no que se referia à organização do tempo na escola de educação infantil, o que me levou a um aprofundamento nos estudos.

Os tensionamentos e reflexões propostos por diversos momentos de formação foram imprescindíveis na constituição de caminhos possíveis, para o achado de respostas e, principalmente, para a alegria do encontro de novas perguntas, reflexões e (re)construções. A especialização em Educação Infantil foi outro momento crucial na minha formação acadêmica e profissional, onde pesquisei sobre a prática cotidiana da retirada de fraldas na escola, em uma perspectiva pedagógica (QUADROS, 2016).

Nos diferentes locais por onde transitei ao longo da minha trajetória profissional, em municípios distintos, tanto na rede privada, quanto na pública, deparava-me com um cenário bastante alarmante no que condizia aos modos de organização do tempo e seu profundo impacto nos sujeitos implicados nesse processo (adultos e crianças). Espaços e realidades diferentes, porém com uma perspectiva preocupante em comum, a de controle e aceleração dos tempos de vida das principais interlocutoras do processo educativo, as crianças.

Não raro, presenciava crianças que mal haviam aprendido a segurar e coordenar o movimento do talher a fim de levar o alimento à boca, sendo “apressadas” para comer rápido, pois precisavam seguir um horário estipulado, uma vez que, muito em breve, outro grupo de crianças ocuparia aquele espaço. E, na sequência, novamente eram apressadas para “lavar as mãos e a boca”, de uma maneira tão mecânica que quase se assemelhava a uma empresa de produção em série. Como

se não bastasse, depois de vivenciarem todo esse processo, aproximava-se a “hora do sono”<sup>1</sup>, onde novamente eram obrigadas a dormir, sem as pausas e a tranquilidade necessárias para que pudessem adormecer naturalmente, sem que pudessem vivenciá-lo como um “ritual que acolhe” (STACCIOLI, 2013), dentre tantos outros exemplos que lembro neste momento e que estão presentes em diversas pesquisas na área da educação infantil.

Da mesma forma, nestas situações deparava-me com professoras(es) cansadas(os), desestimuladas(os) e, também, aceleradas(os) nos seus afazeres cotidianos. Nessa lógica, é preciso correr, “dar conta de um fazer pedagógico”, por vezes automatizado e sem significado para todos os envolvidos. O resultado disso são as práticas cotidianas verticalizadas e impositivas, que pouco dialogam com os diferentes membros da escola. Rinaldi (2016, p. 202) propõe uma série de questionamentos, que nós educadores e adultos devemos nos fazer, com o objetivo de auxiliar as crianças nos processos de busca de sentidos, os sentidos da vida, e aqui eu acrescentaria, os sentidos dos tempos vividos na escola.

Como podemos ajudar as crianças a encontrar o sentido daquilo que fazem e vivenciam? Como podemos responder à sua busca pelo sentido das coisas, pelo sentido da própria vida? Como podemos dar respostas às suas constantes perguntas, aos seus ‘por quês’ e ‘comos’, à sua procura por aquilo que gostamos de pensar que é não apenas o sentido das coisas, mas o sentido da própria vida, uma procura que começa no nascimento, no primeiro ‘por quê’ silencioso da criança, e vai até aquilo que, para nós, é o sentido da vida?

Estando no Mestrado e já envolvida com a elaboração da presente dissertação, comecei a trabalhar em uma nova escola<sup>2</sup>. Para minha alegria e surpresa, encantei-me com a nova realidade, que apresentou uma proposta humanizada de trabalho, com espaços, TEMPOS e materiais intencionalmente organizados e pensados para e com as crianças. Encontrava, assim, em meados de março de 2018, meu *lócus* de pesquisa.

Essa organização espaço-temporal diferenciada e sensível foi constatada já nos primeiros dias de inserção na escola. Não havia uma rigidez, o que infelizmente

---

<sup>1</sup> Optei por utilizar a nomenclatura “hora do sono”, por ser o modo como em minha realidade é chamado o momento de descanso após o almoço e, também, pela necessidade vital dos bebês e crianças bem pequenas de desfrutá-lo, como de fato o fazem nos contextos educativos.

<sup>2</sup> Ressalto que fui professora de educação infantil por mais de cinco anos, na rede municipal de Novo Hamburgo, tendo a oportunidade de trabalhar em diferentes escolas. Atualmente, sigo como servidora pública, porém como professora de educação infantil no município de Porto Alegre.

é ainda muito comum nas escolas de educação infantil. Aquela ultrapassada ideia de que todos devem fazer as mesmas coisas, ao mesmo tempo, ou seja, comer na mesma hora, se higienizar, se alimentar e brincar ao mesmo tempo, como se os interesses, desejos e vontades das crianças fossem iguais.

Os ritmos biológicos, que, em geral, são atendidos nas rotinas dos primeiros anos – as crianças dormem quando desejam, comem com os colegas, mas também podem comer fora do horário – são progressivamente abandonados por outras atitudes: não é hora de ir ao banheiro, não se pode tomar água, não se pode mexer na lancheira antes da hora da merenda, está na hora da sesta e tem que dormir obrigatoriamente (BARBOSA, 2006, p. 148).

Por trás disso, existe uma concepção cruel e, algumas vezes, homogeneizadora. Destitui-se assim a dimensão que legitima as diferentes infâncias, desconsiderando as crianças como sujeito de direitos, criadoras de culturas e saberes. Sarmiento, Soares e Tomás (2004, p. 1) consideram que “[...] a Sociologia da Infância tem vindo a considerar a infância como uma construção social e a compreender as crianças como atores sociais, plenos, competentes, ativos e com voz”.

Tornar esses tempos do cotidiano – hora disso, hora daquilo – mais plausíveis, mais próximos e respeitosos com as diferentes infâncias que habitam as escolas é um desafio constante, conforme indicam inúmeros estudos recentes. Para além de simplesmente apontar a “rotinização”<sup>3</sup> do tempo (MAFRA, 2015; NASCIMENTO, 2015; SILVA, 2015; WOLFF, 2015), tal qual inúmeras pesquisas já o fazem, esse trabalho visará compreender outros modos de pensar e organizar o tempo, mostrando caminhos possíveis a partir da realidade de uma creche pública destinada a bebês e crianças bem pequenas.

A organização do tempo, sem dúvidas, é uma das categorias pedagógicas fundamentais para que a vida aconteça nas creches e pré-escolas. Um tempo marcado pela diversidade das crianças em suas diferentes experiências de infâncias. Todavia, esse mesmo tempo, tão importante para o desenvolvimento infantil, vem sofrendo duras críticas no âmbito acadêmico, já que o tempo das infâncias são subjugados como desimportantes, parafraseando com Manoel de Barros.

Nesse sentido, o tempo surge como um regulador das ações de adultos e crianças, que se tornam subjugados ao tempo relógio. Nessa perspectiva, aos adultos cabe organizar a rotina, pensando no tempo total do atendimento, visando atender às

---

<sup>3</sup> No livro “Por amor e por força: rotinas na educação infantil”, Maria Carmem Silveira Barbosa trabalha a questão da “rotinização da rotina”.

demandas das crianças. Já aos meninos e meninas, cabe a realização das propostas, mesmo que a base de muito esforço, dentro do tempo previsto (MAFRA, 2015).

Precisamos refletir quando, como e por que pensamos e realizamos esses momentos de uma maneira e não de outra. Afinal, conforme pontua Barbosa (2006, p. 33), “o papel da pesquisa não é o de simplificar, posicionando-se a favor ou contra, mas o de olhar a complexidade da realidade e procurar explicá-la a partir de uma perspectiva”.

A escola de educação infantil pode ser pensada como um *giorno*, ou seja, como uma jornada, onde a vida é vivida em sua totalidade e não de maneira fragmentada, com rupturas excessivas, descontinuidades das ações e com um profundo esvaziamento de significados. Necessitamos pensar sobre a organização do tempo nas escolas de educação infantil, para além de um tempo arbitrário, impessoal, do capital.

No final da década de 70, Félix Guatarri (1985) escreveu uma importante reflexão sobre a creche. Afirmou que a creche era um espaço de iniciações e que, naquele contexto histórico, a iniciação fundamental era a da *inscrição das crianças num tempo* – mas não qualquer tempo – *no tempo acelerado do capital* (GUATARRI, 1985 apud BARBOSA, 2013, p. 215, grifo do autor).

Assim, existe uma pedagogia capitalista implicitamente vigente em um “currículo oculto” (SILVA, 1995; 2000), mas vivenciada diariamente. Ela marca nossas crianças, desde a mais tenra idade. Nessa lógica, as crianças precisam estar atentas aos adultos, atender, produzir, aprender com precisão, serem rápidas e competitivas. Logo, o tempo da criança é marcado pelo tempo do capital, o que se reflete nas práticas cotidianas das escolas de educação infantil.

Barbosa (2000) aponta as quatro grandes categorias organizadoras do trabalho pedagógico da educação infantil, sendo elas, espaço, tempo, materiais e relações, que são caracterizadas principalmente pela padronização, do que pela diversidade ou diferença. Nessa pesquisa, todavia, me detive a refletir sobre o TEMPO, categoria *sine qua non* para a existência de uma educação infantil de qualidade. Nesse sentido, minha interrogação central foi a de investigar: Como se dá a organização do tempo na EMEI Pequeno Príncipe<sup>4</sup> e como as crianças e professores o vivenciam? É um tempo pensado a partir de uma perspectiva de uma jornada, ou seja, um tempo presente, singularizado, humano ou um tempo fragmentado, rotinizado, marcado pela

---

<sup>4</sup> Nome fictício.

repetição e mecanização de ações que se sucedem sempre da mesma maneira? É um tempo a partir das especificidades das diferentes infâncias ou um tempo que gira em torno da padronização das crianças e dos interesses dos adultos do mundo capitalista?

A regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida. Para dar conta dessa regulação, são construídos, nas escolas, artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial (BARBOSA, 2013, p. 216).

Indubitavelmente, o tempo necessita ser pensado e vivido a partir das necessidades das crianças, sujeitos históricos e de direitos, com características próprias e produtores de culturas riquíssimas. Afinal, a escola de educação infantil é feita para elas. Entretanto, na maioria das vezes, não é feita com elas, nem a partir de suas necessidades.

Sendo assim, essa pesquisa tem a pretensão de responder à seguinte situação-problema: **Como se dá a organização do tempo na EMEI Pequeno Príncipe e de que maneira as crianças e professores o vivenciam?** A partir disso, delineou-se o objetivo geral deste estudo: **Compreender como as crianças bem pequenas e professores vivenciam a passagem do tempo em um ambiente marcado pela vida coletiva como a escola de educação infantil.**

Elaborada essa parte, foram desenvolvidas as seguintes questões norteadoras:

- a) como está organizado o tempo no cotidiano dessa escola de educação infantil?
- b) quais os fatores que atravessam essa relação temporal e de que maneira se entrelaçam com as práticas cotidianas e pedagógicas neste espaço de vida coletivo, sobretudo na vida das crianças bem pequenas?
- c) o que dizem as crianças e as professoras sobre o tema em questão?

Na busca de investigar este modo diferenciado de organização temporal, o presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, organizada como um estudo de caso, com base etnográfica (SARMENTO, 2011; STAKE, 2011). A escolha pelo estudo de caso deve-se ao seu formato metodológico aberto, rico e abrangente, que permite ao investigador adentrar e compreender holisticamente a instituição.

De forma aprofundada, empática e coerente, abre-se espaço para possíveis significações, de modo interpretativo do contexto de vida na creche, evidenciando o

que está dado, a realidade – entre o proposto e o vivido – mas também, abrindo novas possibilidades de olhar, novas perspectivas, novos caminhos e possíveis (re)significações, não só por parte do pesquisador, mas dos investigados, crianças e professores, bem como da comunidade acadêmica.

A seguir, vamos encontrar, no capítulo 2, a revisão bibliográfica a respeito dos estudos recentes sobre a temática evidenciada neste trabalho. Para tanto, foi realizado um levantamento no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As diferentes pesquisas foram lidas, organizadas, categorizadas em quadros explicativos e didáticos, de maneira a sintetizar os achados bibliográficos.

No capítulo 3, denominado “Diálogos com o tempo: o entrelaçar de perspectivas teóricas”, é apresentado o referencial teórico que sustenta o presente estudo. No capítulo 4, são evidenciados os caminhos percorridos pela autora, ao longo da escrita da presente dissertação, das agruras ao encontro com uma metodologia que contemplasse o estudo, bem como a apresentação detalhada do contexto de pesquisa e a narrativa de um dia no cotidiano dessa escola da infância.

No capítulo 5, é evidenciada a análise dos dados produzidos, a triangulação dos mesmos, bem como sua interpretação, o que resultou em três modalidades de organização: o tempo da escola, o tempo das professoras e o tempo das crianças, as quais foram analisadas a partir do referencial teórico que sustenta este estudo. Por fim, é apresentado o capítulo 6, onde são realizadas as considerações finais da presente pesquisa.

## 2 ESTUDOS SOBRE O TEMPO NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Na tentativa de aprofundar o olhar sobre o tema da referida pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico minucioso. Nesse sentido, analisaram-se os catálogos de teses e dissertações da CAPES, os quais foram lidos, organizados e categorizados em quadros explicativos e didáticos, de maneira a sintetizar os achados bibliográficos, conforme consta no Apêndice A. Vale ressaltar que essa revisão contempla a linha temporal de 2013 a 2017. Parte do trabalho foi intensa e de profunda atenção, o que exigiu da autora a capacidade de estabelecer relações complexas sobre os tempos das escolas da infância.

Sendo essa uma parte fundamental de toda e qualquer pesquisa acadêmica, no sentido de revelar sobre aquilo que já foi estudado, pesquisado, pensado, a fim de apontar caminhos possíveis, reserva-se especial atenção ao presente capítulo, afinal, como apontou a orientadora Maria Carmen Barbosa, em dos nossos encontros de orientação, *“a revisão bibliográfica é imprescindível, pois será ela que dará cientificidade à pesquisa em questão”*.

Os descritores utilizados na busca pelas teses e dissertações foram: **educação infantil, creche, tempo, cotidiano, rotina e jornada**, dentre outros filtros necessários que contribuíram para o refinamento da pesquisa. Dessa forma, foram encontradas dez dissertações e duas teses que abrangiam o tema. Da leitura atenta destas, foi possível fazer alguns apontamentos, assim como o levantamento de categorias em comum, as quais serão discutidas ao longo deste capítulo.

Dos pontos em comum, abordados ao longo das pesquisas, pode-se elencar algumas temáticas – ou elementos – que foram visibilizadas por estarem presentes em vários trabalhos e que, por fim, resultaram nas seguintes categorias:

- a) um tempo marcado por rotinas rígidas e pouco flexíveis;**
- b) a dialogicidade entre a organização dos tempos e espaços;**
- c) o tempo e sua relação com as práticas cotidianas do sono, alimentação, higiene;**
- d) o tempo e sua conexão com as interações e brincadeiras.**

Com forte presença da pedagogia tradicional e do “adultocentrismo”, as constatações evidenciadas sugerem pouca ou nenhuma participação das crianças, sobretudo os bebês e as crianças bem pequenas, na organização dos tempos e

espaços. Nesse sentido, não são respeitadas em seus anseios, desejos, curiosidades e necessidades uma vez que

[...] há regras e normas impostas de maneira hierárquica, a fim de que as crianças aprendam desde muito cedo a serem disciplinadas e organizadas, predicados que futuramente lhes serão valiosos. Sendo assim, o tempo entra em cena assumindo grandes proporções, pois, muitas vezes, esse disciplinamento refere-se às crianças saberem que terão um tempo para realizar dada atividade, e que desta forma precisarão portar-se de maneira a realizá-la nos limites daquele período pré-estabelecido (MAFRA, 2015, p. 31-32).

Há uma verticalização na tomada de decisão sobre o **tempo das crianças**, que aqui se denomina como o tempo do vivido, das experiências, das ações, do aqui e o agora, em contrapartida com o **tempo dos adultos**, aquele tempo cronológico, linear, o tempo de “fazer as coisas”, cumprir as obrigações, seguir as regras, de produzir e mostrar resultados e que, por vezes, contempla a criança a partir de uma perspectiva de tempo do “*vir a ser*”, que prepara a criança para o futuro, acelerando o processo da vida.

## 2.1 UM TEMPO MARCADO POR ROTINAS RÍGIDAS E POUCO FLEXÍVEIS

Mafra (2015), Nascimento (2015), Silva (2015) e Wolff (2015) revelaram uma organização rígida do tempo e do espaço, desvelando-se em rotinas pouco flexíveis, que mostram práticas tradicionais e sem o protagonismo das crianças nas construções destes. Mafra (2015, p.30) aponta que:

Guiando os passos dos sujeitos na Modernidade, o tempo atua de forma incisiva e imperativa na organização das instituições formais de educação. Há que se obedecer a organização do tempo, pois ele foi pensado com vistas a contemplar da forma mais otimizada todas as atividades que os professores e as crianças precisam realizar em determinado prazo. Hora do lanche, da brincadeira livre, da atividade dirigida, do almoço, do sono, são apenas alguns exemplos da organização pré-estabelecida imposta aos contextos educativos que visam oferecer a melhor alternativa à rotina educativa.

O tempo surge como um regulador das ações de adultos e crianças que se tornam subjugados ao relógio. Nessa perspectiva, aos adultos cabe organizar a rotina, pensando no tempo total do atendimento, visando a atender às demandas das crianças. Já, aos pequeninos, cabe a realização das propostas, mesmo que à base de muito esforço e dedicação, dentro do tempo previsto (MAFRA, 2015).

Silva (2015, p. 94), em sua pesquisa sobre “o uso do tempo no cotidiano dos bebês”, concluiu que, na creche estudada, houve uma estruturação rígida do tempo e do espaço, com uma rotina pouco flexível e que “previa as mesmas atividades para todos os bebês ao mesmo tempo”. Além disso, pontuou a existência de diversos estudos e amostragens, nacionais e internacionais, do uso do tempo, as quais permitem uma comparação entre diversos países no que tange ao uso do tempo no cotidiano dos sujeitos. Ainda, ressaltou que, de um modo geral, tais estudos foram feitos com a população adulta, tendo como temas de referência, “[...] trabalho remunerado ou não, tempo gasto com cuidados com crianças e idosos, como também diferenças de gênero. Todavia, o Brasil ainda não tem tradição em pesquisas de grande porte sobre o uso do tempo” (SILVA, 2015, p. 20).

Constata-se uma lacuna nos estudos sobre o tempo e a educação das crianças, questão muito recente como campo de estudo na área da pedagogia, sobretudo, nos estudos que tratem a respeito dos tempos dos bebês e crianças bem pequenas em ambientes de vida coletivo como as creches.

Compreender esses tempos de vida, as singularidades do ser bebê e criança na pós-modernidade, e a forma como a equipe escolar (equipe diretiva, professores e funcionários) organiza e promove a passagem do tempo, em uma perspectiva “não de uso”, mas de vivência-experiência-dialogicidade e de respeito as infâncias que ali convivem, parece fundamental à autora do presente estudo. Conforme Silva (2015, p. 20):

Ainda que as pesquisas sobre o uso do tempo com crianças sejam incipientes, a temática ‘tempo e infância’ não é nova. De acordo com Ben-Arieh e Ofir (2002) e Vogler, Morrow e Woodhead (2009), a temática ‘tempo e infância’ possui centralidade nas pesquisas desenvolvidas pelas diversas disciplinas que compõem os estudos da infância, pois uma característica inevitável do desenvolvimento infantil é que as crianças mudam com o tempo.

Wolff (2015), em sua dissertação, na qual analisou a organização do tempo e do espaço em uma pré-escola a partir da prática docente, evidenciou que essa organização é resultado da concepção de criança, docência e educação dos adultos envolvidos. Do mesmo modo, a falta de protagonismo das crianças na construção desse tempo e espaço ficou clara, bem como a presença de uma pedagogia tradicional baseada em uma postura adultocêntrica, em que a presença do controle dos corpos e a preparação para alfabetização se fizeram evidentes.

Nascimento (2015), em sua pesquisa, revelou dados alarmantes dos contextos analisados, ao afirmar que, tanto os bebês, quanto as professoras, mostraram-se silenciados ou invisíveis nas instituições em que foram realizados os estudos, totalizando três escolas municipais de educação infantil do estado do Paraná. Em um contexto “[...] de desvalorização da profissão e negação de sua participação no trabalho coletivo de organização de seu fazer pedagógico, apareceram como meras executoras de uma rotina como dado externo” (NASCIMENTO, 2015, p. 121). Suas falas evidenciaram uma hierarquização da gestão institucional e municipal. Em contrapartida, em sua grande maioria, não esboçaram interesse em pensar na construção de uma rotina mais viva, dinâmica e, de fato, significativa para as crianças. Além disso, foram relatadas as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, como a falta de materiais, salas superlotadas, sobrecarga de tarefas, dentre outras (NASCIMENTO, 2015).

## 2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

A partir das leituras das pesquisas citadas no Apêndice A, ficou evidente o entrelaçamento das categorias tempos e espaços. A importante organização dos tempos e espaços foi salientada nos estudos de Coelho (2015), Winterhalter (2015), dentre outros. Silva (2015) aborda essas categorias como objetos de intervenção profissional e política.

Tão importante quanto o tempo é o espaço que necessita ser organizado, pensado e planejado, de modo a se tornar um ambiente rico, instigante e promotor de experiências significativas para a primeira infância. Conforme Malaguzzi (1999, p. 157):

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Coelho (2015), em sua dissertação intitulada “Espaços e tempos da educação Infantil: investigando a ação pedagógica com bebês”, trouxe constatações interessantes e que valem ser ressaltadas. A primeira delas é a de que os bebês

atuam de modo ativo na interação com os pares, compartilhando emoções, conflitos, apropriando-se do ambiente ao seu redor, ampliando suas experiências e repertórios.

A organização do espaço, segundo Coelho (2015), deve ser planejada e pensada de modo que favoreça as interações entre as crianças, já que considera o espaço como um elemento educador. O tempo, todavia, deve ser flexível frente às demandas dos bebês. Nesse sentido, a autora aponta que “a ação pedagógica com os bebês deve considerar suas necessidades e, sobretudo, suas intenções e múltiplas formas de comunicação” (COELHO, 2015, p. 5).

Winterhalter (2015), em sua dissertação “As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?”, ressaltou a relevância da organização dos espaços. Segundo a pesquisadora, ao citar Barbosa (2010):

[...] num primeiro momento, a professora organiza o ambiente. Por isso, compreende-se esta como uma das principais funções do docente na Educação Infantil. A seguir, conforme a autora, a presença das crianças e as interações, inclusive com as famílias, transformam estes contextos.

Nesse sentido, Winterhalter (2015, p. 156), ao referenciar Barbosa (2010), explica que, inicialmente, o contexto é material, com móveis e brinquedos, para, em um momento posterior, tornar-se mais social. Acrescente, ainda, que “de acordo com a autora, o contexto se estrutura a partir de variáveis como: a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a oferta de materiais, a seleção e a proposta de atividades e a organização da jornada cotidiana” (BARBOSA, 2010 apud WINTERHALTER, 2015, p. 162).

Deve haver uma intencionalidade na organização dos espaços e ambientes. O professor de educação infantil deve ofertar diferentes possibilidades de experiências, “[...] possibilidades de exploração, descoberta, interação e brincadeira de forma que a criança possa escolher, com autonomia e na perspectiva de sujeito de seu processo de aprendizagem [...]” (WINTERHALTER, 2015, p. 180).

## 2.3 O TEMPO E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS COTIDIANAS

### 2.3.1 Sono, alimentação e higiene

É fato constatável que grande parte do tempo, nas escolas da infância, é destinado às questões referentes ao cuidado, categoria imprescindível e inseparável do educar. Dessa forma, em todas as pesquisas – umas de maneira mais aprofundada, outras mais superficialmente –, problematizaram-se as categorias do sono, alimentação e higiene como parte constituinte das rotinas, as quais podem ser as molas propulsoras do encontro com o novo ou, como foi apontado na maior parte dos estudos: rotinas rotineiras, engessadas, que imobilizam corpos, que preveem comportamentos, que não se permitem ir além.

Silva (2015), em seu estudo, apontou, por meio da análise dos “diários de uso do tempo”, que a categoria cuidado representa o maior uso do tempo dos bebês, estando presente nos dois contextos sociais em que os bebês normalmente frequentam: família e escola. Acrescentou, também, que “dentro da categoria cuidados estão as *situações sociais* relacionadas ao sono, alimentação e higiene” (SILVA, 2015, p. 59).

A autora ressalta que o cuidado é um tema de vasta análise e discussão nos estudos sobre a infância, principalmente quando se refere aos ambientes de vida coletivo, como as escolas. Sendo assim, traz para o diálogo,

os estudos de Coutinho (2002), Kramer (2003), Montenegro (2005), Kuhlmann Jr. (2010), Guimarães (2011), dentre outros, discutem a dicotomia entre o cuidar e o educar estabelecida nas instituições de Educação Infantil, assim como as implicações dessa separação para o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças (SILVA, 2015, p. 56).

Estando envoltos pelo tempo institucional, o sono, a alimentação e a higiene são temas bastante desenvolvidos no contexto escola, sendo que sua pesquisa se propôs ir além, evidenciando o tempo do tempo dos bebês também no ambiente familiar. Das constatações de seu estudo, evidenciou que “a maior parte do tempo, para ambas as crianças, foi empregado para o sono, seguido da alimentação e depois higiene” (SILVA, 2015, p. 59).

Winterhalter (2015) ressalta que as práticas sociais de alimentação, higiene e sono devem ser realizadas a partir da mediação do professor. Práticas essas indissociáveis do brincar, cuidar e educar. Ter atenção às diferentes formas de

linguagens dos bebês e crianças bem pequenas foi outro aspecto ressaltado pela pesquisadora.

Nascimento (2015, p. 7), ao desenvolver uma pesquisa sobre a rotina com bebês e crianças bem pequenas, constatou que esta foi elaborada “em função da infraestrutura e dos horários de funcionamento dos CMEI’s, em especial da cozinha, limpeza e horário de trabalho das profissionais, sendo desconsideradas as especificidades e singularidades dos bebês”.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob o seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos (BARBOSA, 2006, p. 38).

Souza (2013) pesquisou sobre as “rotinas e mediações na pré-escola”, onde evidenciou que a rotinização do cotidiano e das tarefas infantis desfavoreceu a qualidade das mediações. Nesse sentido, a forma como foi organizado o tempo das tarefas, de higiene, brincadeira e alimentação estavam a serviço da divisão dos tempos das crianças e, também, como uma forma de controle do comportamento. A autora ainda ressaltou a importância de a escola desenvolver discussões sobre o referido tema, de modo que os marcadores temporais sejam carregados de sentidos para as crianças.

### **2.3.2 As interações e brincadeiras**

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) preconizam as interações e brincadeiras. Conforme elas, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2010, p. 25).

Wolff (2015) ressalta a importância de levar-se em consideração as interações e brincadeiras ao se organizar os tempos e espaços destinados às crianças pequenas. Tais elementos são característicos dessa fase da vida humana e têm sido objeto de estudos em inúmeras pesquisas, sendo concebidos como um direito da criança.

Winterhalter (2015) corrobora, em seu estudo, a afirmativa anterior e ainda acrescenta características e funções do professor de bebês e crianças bem pequenas. Dentre elas, cita a atenção às diversas linguagens, o planejamento, a organização dos espaços e a mediação das interações e brincadeiras.

Em sua dissertação, nomeada “A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa”, Zaikievicz (2017), ao dar voz para as crianças, escutando-as, constatou que elas atribuíam significados positivos e negativos à escola. Dentre as falas dos pequenos interlocutores, ressaltaram que gostavam de ir à escola, principalmente, devido às práticas de brincar que ali desenvolviam com seus pares.

Já Bastos (2014), que também realizou uma pesquisa com crianças, dissertando sobre “a participação infantil no cotidiano escolar”, evidenciou o pátio da escola, especialmente a pracinha, como um local privilegiado pelas crianças, visto que este espaço propicia maior autonomia e possibilidades de escolha. A roda de conversa foi outro ponto que se configurou como um espaço dialógico do cotidiano, ainda que muito marcado pela presença do adulto.

Com uma lógica inventiva e perspicaz, as crianças criam seus jogos e brincadeiras, elaborando repertórios culturais riquíssimos. Cabe ao professor apurar seu olhar e propiciar tempos e espaços para que esse brincar aconteça e floresça, pois

[...] as crianças subvertem a lógica dos adultos e afirmam seus interesses, explicitando seus universos culturais. As crianças lançam mão de estratégias, as mais variadas, elaboradas com base em seus repertórios imaginativos, suas vivências, suas brincadeiras, para ir além da ordem imposta pela racionalidade moderna (MAFRA, 2015, p. 13).

No próximo capítulo, apresentar-se-ão os fundamentos teóricos que sustentam essa pesquisa.

### 3 DIÁLOGOS COM O TEMPO: O ENTRELAÇAR DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O referencial teórico que sustenta este estudo foi construído a partir da perspectiva problematizadora da sociologia de Bauman (2001; 2007), no que se refere ao tempo na contemporaneidade, em interlocução com os elementos das pedagogias das infâncias no que concerne às crianças, infâncias e práticas pedagógicas (BARBOSA, 2006; 2013) e, especialmente, na abordagem de Reggio Emília (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; RINALDI, 2014; 2016). Do mesmo modo, os estudos referentes à infância e filosofia foram levados em consideração, sobretudo aqueles atinentes às diferentes temporalidades existentes (KOHAN, 2004; 2010), bem como a Pedagogia Lenta (FRANCESCH, 2011).

#### 3.1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Conceitualizar o tempo é uma tarefa difícil, pois, ao se enclausurar em concepções fechadas e únicas, incorre-se o risco de cair em uma incompreensão, um empobrecimento e um esvaziamento conceitual. Por essa razão, nesta pesquisa, o tempo foi debatido e refletido através de “vários olhares”, que divergiram em muitos aspectos, se complementam em outros e confluíram em perspectivas em comum. O tempo não é um elemento apenas natural, nem “uma construção artificial: é uma construção histórica que temos que situar em cada época” (FRANCESCH, 2011, p. 29). Nesse sentido, “a determinação do tempo é uma amostra de como os seres humanos se organizam como grupo social e uma forma de se orientar nas tarefas sociais que penetram no modo de organizar as instituições” (GIMENO, 2008 apud FRANCESCH, 2011, p. 29, tradução nossa).

Os gregos antigos utilizavam três palavras para designar o tempo: *chrónos*, *kairós* e *aión*:

- a) segundo Kohan (2004, p. 200), “o primeiro refere-se à continuidade de um tempo sucessivo, linear, com passado, presente e futuro. O tempo é, nessa concepção, quantidade; há mais ou menos tempo; falta mais ou menos tempo”;
- b) o segundo, o tempo de *kairós*, é aquele de caráter qualitativo, a experiência do momento oportuno. Conforme Liddell e Scott (1966, p. 859 apud KOHAN

2010, p. 200), *kairós* “significa ‘medida’, ‘proporção’, e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, ‘oportunidade’”;

- c) a terceira palavra é *aión*, que designa um tempo “sem sequência de passado, presente e futuro” (KOHAN, 2015, p. 225), marcado pela não linearidade, “o tempo da experiência e do acontecimento” (KOHAN, 2010, p. 200), mas pela intensidade do vivido. Significa “a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva” (LIDDELL; SCOTT, 1966, p. 45 apud KOHAN, 2010, p. 200).

Conforme Francesch (2011, p. 30, tradução nossa), “a história recente da humanidade tem sido do progressivo predomínio do *chrónos* sobre o *kairós*, o tempo medido, onipresente, quantitativo, sobre o tempo dos fatos e acontecimentos”. Corroborando com essa ideia, Carbonell (2016) afirma que o século XXI é marcado pela negação do tempo de *kairós*. Assim, desde a mais tenra idade, as crianças são assoladas pelo “consumo precoce e veloz de uma oferta sobrecarregada de estímulos, conteúdos, oportunidades e bens de todo o tipo” (CARBONELL, 2016, p. 133).

Dessa forma, há uma sobreposição do tempo de *chrónos* sobre o tempo de *kairós*, inclusive em muitos contextos escolares, o que nos conduz a pensar sobre como vivemos o tempo na contemporaneidade e suas implicações na vida hodierna. Para isso, nos encaminhamos em direção às reflexões acerca do tempo, na teoria de Zygmunt Bauman.

### 3.2 TEMPOS LÍQUIDOS: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO TEMPO

O tempo flui, e o truque é se manter no ritmo das ondas. Se você não quer afundar, continue surfando, e isso significa mudar o guarda-roupa, a mobília, o papel de parede, a aparência, os hábitos – em suma, você mesmo – tão frequentemente quanto consiga (BAUMAN, 2007, p. 108).

A partir da provocação acima, muitos questionamentos permearam a mente da pesquisadora durante a escrita da presente dissertação de mestrado. Na tentativa de melhor explicar e compreender o tempo, sobretudo na escola de educação infantil, houve uma necessidade de dialogar com a questão do tempo na contemporaneidade. Afinal, não é possível discorrer sobre o tempo dos seres humanos, ou melhor, as temporalidades de adultos e crianças, bem como os seus possíveis arranjos nas

organizações sociais – no caso, a escola – sem que o compreendamos de uma maneira integrada, não fragmentada, holística e fundamentalmente inserida em um meio social, com especificidades que o caracterizam, o dinamizam e que, até certo ponto, o impulsionam à vida.

É fato constatável que nosso planeta, em sua maior parte, tem passado por mudanças de curso “seminais” e que estão profundamente interligadas, das quais emerge um ambiente novo, sem precedentes para as atividades da vida individual, o que gera uma série de desafios. Dentre as inúmeras mudanças sofridas, a passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” é uma das primeiras a serem evidenciadas. Nesse sentido, as organizações sociais não podem mais manterem sua forma por muito tempo, uma vez que se decompõem e se dissolvem mais rapidamente do que o tempo que foram levadas para serem elaboradas e reorganizadas, para que se estabeleçam (BAUMAN, 2007).

O jornalista Marcelo Lins (2016, p. 1), ao refletir sobre a oposição entre o mundo sólido e o mundo líquido – criação de Bauman –, tece importantes reflexões, ao afirmar que:

Houve um tempo em que os conceitos eram sólidos. Ideias, ideologias, relações, blocos de pensamento moldando a realidade e a interação entre as pessoas. O século XX, com suas conquistas tecnológicas, embates políticos e guerras, viu o apogeu do declínio desse mundo sólido. A pós modernidade trouxe com ela a fluidez do líquido, ignorando divisões e barreiras, assumindo formas, ocupando espaços, diluindo certezas, crenças e práticas.

De acordo com Bauman (2016, p. 1-2), atualmente vivencia-se um estado de interregno, significando que:

[...] não somos uma coisa nem outra. No estado de interregno, as formas como aprendemos a lidar com os desafios da realidade não funcionam mais. As instituições de ações coletivas, nosso sistema político, nosso sistema partidário, a forma de organizar a própria vida, as relações com as outras pessoas, todas essas formas aprendidas de sobrevivência no mundo não funcionam direito mais. Mas as novas formas, que substituíram as antigas, ainda estão engatinhando. Não temos ainda uma visão de longo prazo, e nossas ações consistem principalmente em reagir às crises mais recentes, mas as crises também estão mudando. Elas também são líquidas, vêm e vão, uma e substituída por outra, as manchetes de hoje amanhã já caducam, e as próximas manchetes apagam as antigas da memória, portanto, desordem, desordem.

Nesse sentido, Zygmunt Bauman, sociólogo, perspicaz em suas análises referentes aos temas contemporâneos, auxilia-nos a refletir a sociedade atual através do conceito de “fluidez” ou “liquidez”, “metáforas adequadas quando queremos

capturar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade” (BAUMAN, 2001, p. 9).

Os fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respigam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’; são ‘filtrados’, ‘destilados’; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho (BAUMAN, 2001, p. 8).

O conceito fundamental do autor, o da “modernidade líquida” entra em voga, auxiliando-nos a compreender a sociedade e seus engendramentos mais profundos (BAUMAN, 2001). Nesse sentido, essa nova concepção inunda os diferentes espaços e tempos de viver coletivos, o que instaura novos modos de ser, estar e viver socialmente.

Atualmente, vivem-se “tempos líquidos-modernos”, marcados por especificidades próprias, sendo a mais proeminente a insegurança, o que gera o medo (BAUMAN, 2007). Este, por sua vez, “adquire um ímpeto e uma lógica de desenvolvimento próprios e precisa de poucos cuidados e praticamente nenhum investimento adicional para crescer e se espalhar – irrefreavelmente” (BAUMAN, 2007, p. 25). Nesse panorama nebuloso, somos assombrados pelo terrorismo, crime organizado, desemprego, solidão na qual a exclusão e a desintegração da solidariedade revelam, nos seres humanos, suas debilidades mais profundas (BAUMAN, 2007).

As cidades e, especialmente, os grandes centros urbanos que, *a priori*, deveriam ser lugares relativamente seguros, um abrigo contra o perigo, viraram campos de batalhas, em que os moradores, viciados em proteção pessoal, e constantemente inseguros em relação a ela, vivem seus cotidianos amedrontados. Aqueles que podem, não hesitam em adquirir residência em “condomínio”, meticulosamente planejado para oferecer segurança e conforto, fisicamente, dentro das cidades e, ao mesmo tempo, socialmente distante delas. Essas comunidades fechadas separam dois mundos, gerando isolamento e distância dos centros urbanos e, principalmente, daqueles considerados socialmente inferiores (BAUMAN, 2007).

Em todos os tempos e cantos do mundo, fomos atormentados pela crença da conspiração dos outros contra nós, na busca de encontrar uma lógica para a infelicidade, frustrações e derrotas, atribuindo a culpa às más intenções de outros. Hoje, no entanto, os assaltantes, juntamente com outros excluídos contemporâneos,

tidos como classes perigosas, levam a culpa. Há um esforço para manter distância do “outro”: o diferente, o estranho e o estrangeiro. Evita-se a necessidade de comunicação, negociação e compromisso mútuo. Essas são algumas das respostas à incerteza existencial enraizada na nova “fragilidade” ou “fluidez” dos laços sociais (BAUMAN, 2001).

Bauman (2007) aponta que, em tempos marcados pela fluidez, inclusive dos laços sociais, a solidão contemporânea e o individualismo acarretam o enfraquecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade. A vida solitária dos sujeitos contemporâneos, muito provavelmente atarefada, tende a ser arriscada e assustadora. Em um mundo assim desenhado, os indivíduos se veem desprovidos de fundamentos nos quais possam construir suas esperanças de resgate, a que possam recorrer em caso de fracasso pessoal. Dessa forma, “os vínculos humanos são confortavelmente frouxos, mas, por isso mesmo, terrivelmente precários, e é tão difícil praticar a solidariedade quanto compreender seus benefícios e, mais ainda, suas virtudes morais” (BAUMAN, 2007, p. 30).

A própria noção de progresso, que outrora era percebida como um marco de esperança, pois remetia à ideia de ser cada dia melhor, hoje representa insegurança, transformando-se em uma espécie de dança das cadeiras interminável e ininterrupta. Dessa forma, a atenção deve ser intensa, já que qualquer descuido pode provocar a derrota e a exclusão fatal. O progresso, que anteriormente despertava as expectativas e sonhos, atualmente representa uma constante ameaça de ser “deixado para trás”, de perder o trem ou de cair de um veículo em rápida aceleração, uma vez que está muito ligado à sobrevivência individual e a um esforço desesperado de se manter na corrida (BAUMAN, 2007).

O ‘progresso’ que já foi a manifestação mais extrema do otimismo radical e uma promessa de felicidade universalmente compartilhada e permanente, se afastou totalmente ao polo oposto distópico e fatalista da antecipação: ele agora representa a ameaça de uma mudança inexorável e inescapável, que invés de augurar a paz e o sossego, pressagia somente a crise, a tensão e impede que haja um momento de descanso (BAUMAN, 2007, p. 16).

Bauman (2007) ressalta que, sem a capacidade de reduzir o ritmo acelerado da mudança e, tampouco prever ou controlar sua direção, nos concentramos nas coisas que podemos, acreditamos poder ou somos assegurados de que podemos influenciar. Buscamos calcular e reduzir os riscos pessoais e, também, de nossos afetos mais próximos, de modo que não nos tornemos vítimas dos inúmeros perigos

que o mundo e seu futuro incerto nos reserva. A vida social se altera de maneira significativa quando o medo e a incerteza existencial assolam nosso dia a dia. Viver atrás de muros, dirigir carros blindados, portar porretes e revólveres, entre outros, “são atividades que reafirmam e ajudam a reproduzir o senso de desordem que nossas ações buscam evitar” (BAUMAN, 2007, p. 15).

Em um mundo globalizado, no qual a sociedade não é mais protegida pelo Estado, e tampouco confia na proteção deste, em que poderes globais se chocam com identidades locais, muitas mudanças atravessam nossas vidas. Vivenciamos um momento histórico, o qual o autor denomina como modernidade líquida, sendo os tempos também líquidos. Isso significa que tudo muda rapidamente e nada é para durar por muito tempo, não se constituindo como um sólido. Um tempo permeado por incertezas, instabilidade, consumismo exacerbado e, principalmente, a violência e a insegurança generalizadas. Um tempo instantâneo, acelerado e marcado pelo “agora”, feito de momentos e episódios breves, caracterizado pela satisfação imediata e que repele todos os atrasos e esforços a longo prazo (BAUMAN, 2007).

‘Instantaneidade’ significa realização imediata, no ‘ato’ – mas também exaustão e desaparecimento do interesse. A distância em tempo que separa o começo do fim está diminuindo ou mesmo desaparecendo; as duas noções, que outrora eram usadas para marcar a passagem do tempo, e, portanto, para calcular seu ‘valor perdido’, perderam muito de seu significado – que, como todos os significados, deriva de sua rígida oposição. Há apenas ‘momentos’ – pontos sem dimensões (BAUMAN, 2001, p. 150).

Feitas essas reflexões, caberiam os seguintes questionamentos: não estaríamos todos, adultos e crianças, emaranhados nesse “tempo líquido”, marcado pela aceleração, a instabilidade e a incerteza? E, até que ponto nossas creches e pré-escolas estão sendo atravessadas por esse momento histórico, repleto de especificidades próprias, denominado “modernidade líquida” (BAUMAN, 2007)?

Barbosa e Quadros (2017) corroboram as ideias desenvolvidas até aqui e são enfáticas ao afirmarem que, implicados nesse processo, estão envolvidos adultos e crianças. Essa liquidez está cada vez mais disseminada na formação das crianças, nos modos de educar típicos dos nossos tempos. Portanto, “esse contexto que formula sentidos e conceitos acaba significando os sujeitos e introduz velocidade, insegurança, descontinuidade também nas instituições escolares” e nas subjetividades infantis (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 46).

Desenhado esse panorama, parece urgente a reflexão sobre o tempo a partir de uma pedagogia para educação infantil, bem como análise crítica de suas implicações na vida das crianças e das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de vida coletiva. Conforme Barbosa (2010), a(s) Pedagogia(s) da Infância concebe(m) as crianças como sujeito de direitos, tendo por base a Convenção dos Direitos das Crianças (1989). A infância é concebida como uma categoria geracional, social, histórica, repleta de especificidades que a tipificam como tal. Através da proposição de processos educativos respeitosos e baseados em uma horizontalidade, levam em consideração as crianças – enquanto seres humanos com características próprias, atravessados por histórias de vida, sujeitos relacionais, produtores de culturas ricas – e seus contextos socioculturais. Assim sendo, os estudos realizados sobre a(s) Pedagogia(s) da Infância auxiliam na formulação de “propostas educativas que tenham como ênfase o protagonismo infantil e a agência das crianças nas culturas por elas produzidas” (BARBOSA, 2014, p. 647).

A partir das ponderações feitas pela filosofia da infância (KOHAN, 2004; 2010) e pela sociologia (BAUMAN, 2001; 2007), problematizar-se-á o conceito de tempo, a partir de diferentes “olhares” educacionais que dialogam, entrecruzam-se e complementam-se. Sendo essa uma pesquisa de cunho pedagógico, a próxima seção debaterá o tempo, por intermédio de autores que defendem uma Pedagogia da Educação Infantil, tanto no contexto brasileiro, quanto no italiano, sendo esse último baseado na Abordagem de Reggio Emilia, além de, posteriormente, uma importante reflexão sobre a Pedagogia Lenta (FRANCESCH, 2011).

### 3.3 INTERLOCUÇÕES SOBRE O TEMPO PEDAGÓGICO

Barbosa (2013) compreende o tempo como uma das variáveis fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. Nos espaços de vida coletivos, como as creches e pré-escolas, habitados por bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>5</sup>, o tempo é atravessado pela velocidade e produtividade. Baseada nos pressupostos de Félix Guatarri (1985), “sobre a creche como iniciadora do tempo do capital”, a autora desenvolve reflexões críticas sobre a compreensão do tempo,

---

<sup>5</sup> Tais termos são utilizados conforme consta na Base Nacional Comum Curricular, que define bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).

sugerindo “formas de resistência a essa intervenção do mundo do capital nas vidas cotidianas de professores e crianças e na formação das subjetividades contemporâneas” (p. 213).

Barbosa (2013) reforça a importância do tempo e sua organização nos âmbitos das escolas de educação infantil, afirmando-o como uma categoria política, no que diz respeito à vida das crianças, das famílias e dos professores. Sendo um articulador da vida, é ele que “corta, amarra, ou tece a vida: individual e social” (p. 215). É ele que nos mostra que temos um passado, uma história, uma memória e que, assim sendo, deve ser compreendido, respeitado, mas que também necessita ser distanciado, no sentido de não ficarmos aprisionados, correndo risco de cair em repetições, mas “compartilhar a experiência do passado para, assim, projetar possibilidades para o futuro. Viver o presente. É o tempo que nos oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva” (BARBOSA, 2013, p. 215).

Em uma pesquisa anterior, na qual problematiza e reflete as rotinas diárias na educação infantil, Barbosa (2006) apresenta uma série de fatores que definem o modo de pensar e prescrever uma rotina<sup>6</sup>, sendo eles, a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e a proposta de atividades e a seleção e a oferta de materiais. Dessa maneira, a autora observou que a vida coletiva, na educação infantil, estrutura-se no cotidiano, por meio dessas variáveis. Isso quer dizer que a maneira pela qual organizamos o dia a dia educativo, através desses elementos, juntamente com o componente relacional, é fundamental para criação de um tempo justo, promotor de experiências e aprendizagens significativas para todos. Nesse sentido, é imprescindível refletir sobre

[...] o modo como os espaços são organizados (móveis, decoração, acessórios) ou as *materialidades* que estão à disposição do grupo (jogos, brinquedos, objetos cotidianos, materiais artísticos, científicos e tecnológicos) e que oferecem as possibilidades para as *ações* das crianças – individuais e em grupo – e para estabelecer as *relações* de convívio entre adultos e crianças (BARBOSA, 2013, p. 214).

---

<sup>6</sup> Maria Carmem Silveira Barbosa (2006) conceitua a rotina como uma categoria pedagógica que estrutura e organiza o trabalho na educação infantil, podendo receber diversas denominações, tais como: horários, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada. De um modo geral, elas dizem muito sobre o projeto pedagógico da escola, além de apresentar a proposta da ação educativa dos profissionais.

Tendo em vista as reflexões postas até aqui sobre a importância do cotidiano, bem como as constatações realizadas no levantamento bibliográfico apresentado anteriormente, em que ficou evidente a íntima relação entre o tempo e cotidiano na escola de educação infantil, apresenta-se uma breve discussão sobre tempo e cotidiano.

A vida cotidiana nunca é repetitiva. É feita de segmentações, ritmos, repetições, mas são como as ondas do mar, pois se quebram sempre de maneira diferente. E assim são ações de comer, dormir e ir ao banheiro, uma vez que renovam seus rituais de forma sempre parecida e de maneira sempre diferente. Hoje é o intervalo da tarde que se veste de poesia ('dim dom, uma borboleta está passando'), amanhã o almoço se transforma em um experimento científico ('este não é meu damasco'), depois de amanhã, o jardim propicia exercícios de cálculo ('tenho uma ideia: vamos rezar!') (STACCIOLI, 2013, p. 43).

A vida cotidiana é o palco onde o tempo encontra os espaços de percursos, ou seja, será justamente no dia a dia, nas "minúcias do cotidiano" (MARTINS FILHO, 2013) que ele irá transcorrer, algumas vezes de maneira mais prazerosa e respeitosa e, em outras, mais impositiva, sem maiores reflexões, rotineiramente. Nesse percurso, autores da educação infantil vêm problematizando o cotidiano e trazendo contribuições à medida que o concebem como um catalisador de experiências (CARVALHO; FOCHI, 2017).

O documento "Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" ressalta a importância da vida cotidiana, colocando a sua organização como um dos grandes desafios das escolas de educação infantil. Garantir espaços "com definição pedagógica pautada em práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética e a ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida" (BRASIL, 2009, p. 89).

A vida cotidiana está permeada pela vida política, nas artes do fazer, do agir, das relações entre as pessoas, e por isso também tem uma função ética e política, que é a da relação respeitosa com o outro, da formação da memória, da narrativa e da transmissão da experiência, oferecendo o deleite estético (BIESTA, 2013 apud BARBOSA, 2013, p. 219).

Desse modo, é imprescindível problematizar as questões relativas ao tempo no cotidiano, principalmente nos espaços de vida coletiva, como as creches e pré-escolas, onde, muitas vezes, transcorrem de maneira institucionalizada, endurecidos, cristalizados. Um tempo sem o devido tempo para ser pensado e construído de

maneira democrática e, acima de tudo, vivido em sua integralidade por todos que ali habitam – crianças, adultos (professores, funcionários) e pais.

Barbosa (2006) apresenta, com muita clareza e propriedade, a diferenciação entre rotina e cotidiano, alertando-nos que, apesar desses conceitos terem pontos em comum, diferem-se em diversos aspectos, possuindo características próprias que os definem. Assim sendo, “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. O cotidiano, todavia

[...] é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o *lócus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o *extraordinário do ordinário* (LEFEBVRE, 1984, p. 51 apud BARBOSA, 2006, p. 37).

Bondioli (2004, p. 17), em seus estudos, tendo como pressuposto o cotidiano da criança, analisa e interpreta a forma de organização dos tempos e espaços na escola da infância. Nesse sentido, pela observação do contexto e do dia a dia educativo, para além de “um mero receptor de episódios dotados de significado educativo, como um ‘acessório’ pedagogicamente irrelevante ou como um mero elo organizador”, a dimensão temporal é alargada e aprofundada. Um tempo “entendido como modalidade com que a vida cotidiana na escola é ritmada e distribuída na sucessão de episódios que a caracterizam, o tempo, como aspecto da complexa ecologia dessas instituições [...]” (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Infelizmente, em inúmeros contextos educativos, crianças são violadas em seus direitos, tolhidas por um tempo demasiadamente institucionalizado e distante dos tempos das infâncias: o de experimentar a vida em sua essência, o de apreciar e contemplar as coisas que, para nós, adultos, parecem óbvias demais. Nesse sentido, é necessário reiterar a seguinte afirmação: a de que os meninos e meninas precisam significar o tempo em que permanecem na escola. O documento “Práticas cotidianas na educação: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” novamente traz importantes reflexões ao discorrer sobre a violência institucional, que, infelizmente, ocorre em algumas escolas de educação infantil. É a violência contra os tempos e modos de ser criança. Devido a isso,

[...] crianças são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas ‘para pensar’ nas suas ações e na consequência

delas, são postas em fila ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte do adulto, são discriminadas por sua condição social, étnica, ou de gênero e não são atendidas em suas necessidades básicas de higiene, de espaço para brincar e de se sentirem emocionalmente apoiadas (BRASIL, 2009, p. 89).

É imprescindível a reflexão e o debate sobre propostas pedagógicas adequadas para as crianças da educação infantil, tendo um olhar apurado para o tempo. Encontrar inspirações e sustentáculos teóricos que embasem nossas práticas enquanto professores da infância, que provoquem a reflexão, a autoavaliação dos saberes e fazeres, promovendo a “re-cognição” de crianças e adultos. De acordo com Rinaldi (2016, p. 236), “a re-cognição acompanha o processo de aprendizagem, passo a passo, extraindo significados dessas trocas com os outros e da continuidade do processo no transcurso do tempo”.

Corroborando as ideias do tempo como elemento fundamental e que deve ser vivenciado de maneira diferenciada e respeitosa, apresenta-se a abordagem de Reggio Emilia e sua perspectiva de tempo distinta, sensível com todos envolvidos no processo educativo: crianças, professores e famílias. Ressalta-se que essa é a abordagem que inspira as práticas pedagógicas do contexto educativo em estudo.

### **3.3.1 O tempo na abordagem de Reggio Emilia**

As escolas de Reggio Emilia apresentam uma proposta de educação diferenciada, sensível, acolhedora, baseada em uma “Pedagogia da Relação e da Escuta” (RINALDI, 2014). Strozzi (2014) salienta que o professor Lóris Malaguzzi, há muitos anos, os encorajava a conceber a escola como um lugar em que se busca o significado da vida e do futuro.

Nesse sentido, creio que falava de uma escola amável. ‘Fazer uma escola amável (atuante, criativa, vivível, documentável e comunicável, lugar de investigação, aprendizagem, recongnição e reflexão), na qual as crianças, professores e as famílias estejam bem, é o nosso objetivo’ (STROZZI, 2014, p. 60).

Conforme Rinaldi (2016), quase não se fala em tempo nas escolas. Sendo a escola uma instituição de vida, é constatável que ela necessite do tempo de vida. Tempo esse que é diferenciado do tempo da produção, em que o elemento fundamental é o produto. Nesse sentido, em uma escola, o que importa é o processo,

o caminho trilhado. Então, “a relação educacional precisa ser capaz de fazer tempo, ele tem de ser lento, é necessário haver tempo vago” (RINALDI, 2016, p. 363). Ainda, a autora, ao analisar a palavra “escola”, percebeu um vínculo entre os conceitos de escola e tempo. Segundo ela, “em latim, *schola* (*scholê*, em grego) significa lazer, tempo livre, tempo para estudar e refletir. E o tempo é indispensável para isso” (RINALDI, 2016, p. 363).

Em qualquer relacionamento formador, o tempo é um elemento necessário para criar relação. Assim, uma escola que forma é uma escola que dá tempo – para as crianças e para os educadores; tempo para ficarem juntos. Deve haver a possibilidade nas escolas, de qualquer tipo, e em qualquer grupo, de se estabelecerem conexões, mas também de se viverem diferenças e conflitos (RINALDI, 2016, p. 363)

Dando continuidade a esse pensamento, ao discorrer sobre a Pedagogia da Escuta, sobretudo ao definir o termo “escuta” e suas inúmeras possibilidades, dentro desta abordagem diferenciada, voltada para as escolas da infância, Rinaldi (2014, p. 82), com sutileza e sensibilidade, apresenta a “escuta como tempo – o tempo da escuta: um tempo fora do tempo cronológico, um tempo cheio de silêncio, de longas pausas, um tempo interior”. A autora refere-se a uma escuta interior – uma escuta de nós mesmos – “como pausa, suspensão, como elemento que gera a escuta do outro, mas que, por sua vez, é gerado pela escuta que os outros dirigem a nós” (RINALDI, 2014, p. 82).

Lino (2018), ao apresentar a organização temporal no cotidiano das creches de Reggio Emilia, ressalta que o tempo é organizado em momentos que favorecem às crianças a estabelecerem inúmeras relações com os diferentes ambientes e com as demais pessoas que ali convivem, como as crianças dos quatro grupos, os educadores, pessoal auxiliar e pais.

Tão imperioso e necessário, o tempo de fazer, desfazer, refazer, de experimentar, de tocar, de sentir, de esperar, é respeitado nas escolas “reggianas”, o que permite que as aprendizagens cotidianas e os projetos investigativos sejam vividos em sua plenitude. Edwards, Gandini e Forman (2016) destacam a não linearidade da educação em Reggio, assemelhando-a a um espiral sem fim. Um trabalho educacional flexível, não rotineiro, e que está em constante revisão e experimentação. Por essa razão, os educadores, ao referirem-se à abordagem, utilizam os termos “nosso projeto” e “nossa experiência”, dispensando a ideia de “modelo”.

As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra, mas são encorajadas, em invés disso, a repetir as experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar (EDWARD; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 27).

Sendo assim, os meninos e meninas são respeitados em seus tempos, ritmos e especificidades, não sendo acelerados em seus processos de aprendizagem, nas suas experimentações no e com o mundo, nos seus processos de vida. Rinaldi (2016) faz uma importante reflexão sobre os processos de aceleração em que estamos inseridos atualmente.

Hoje, quando tudo parece caminhar em velocidade cada vez maior, de fato numa supervelocidade, será legítimo admirar a lentidão, o tempo vazio, a pausa? Não se trata de uma competição entre velocidade e lentidão, mas de ter a coragem de redescobrir o tempo dos seres humanos. E a criança pode nos ajudar a sentir novamente o tempo que está dentro nós e o tempo que somos. Somos feitos de tempo, somos a forma do tempo. A questão é saber ouvir esse nosso tempo e propor que ele seja não só um direito, mas um valor sociocultural – um valor que as crianças nos oferecem (RINALDI, 2016, p. 363).

Pensando nesse viés da aceleração que estamos vivenciando diariamente, é que se traz, para dialogar neste estudo, a Pedagogia Lenta, uma perspectiva potente e inovadora para pensar o tempo no cotidiano da escola.

### **3.3.2 O tempo na Pedagogia Lenta**

Os desafios de viver em “tempos líquidos” (BAUMAN, 2007), atravessados por todas as especificidades supracitadas e, também, a constante sobreposição do tempo de *chrónos* sobre o *kairós*, que “definem um modelo de sociedade mercantilista, competitiva e desumana, em que cada dia ganha terreno o império da velocidade e do *cronos*, o relógio que planeja, mede e limita o tempo para realizar qualquer atividade” (CARBONELL, 2016, p. 129), faz-nos crer que estamos diante de um grande desafio no que se refere à organização e à vivência do tempo nas escolas de educação infantil. Organizar a escola com tempos mais justos, humanos, sensíveis aos modos aos modos de ser, estar e aprender dos bebês e crianças bem pequenas que habitam nossas creches, parece uma provocação interessante a se fazer.

Nesse sentido, a Educação Lenta surge como uma alternativa para pensar uma nova relação com o tempo, pois, em “uma sociedade acelerada, em uma época em que o tempo parece mais fragmentado do que nunca e em uma sociedade consumista

que parece não ter retorno, os movimentos pela lentidão percorrem o planeta” (FRANCESCH, 2011, p. 45, tradução nossa). No ano de 1986, Carlo Petrini propôs uma primeira ideia para o movimento *slow*, indo de encontro à cultura *fast food*. Na ocasião, abria-se, na praça da Espanha, em Roma, um estabelecimento denominado Mc Donalds<sup>7</sup>. Somente em 1989, criou-se o movimento *slow*, com representantes de quinze países (FRANCESCH, 2011).

O início do movimento *slow* começa com o do *slowfood*, fundado por Carlo Petrini na Itália em 1989. Nasce como uma reação ao cada dia mais difundido *fast food* e reivindica o direito a uma alimentação saudável e prazerosa, articulando o discurso ecológico com a recuperação das antigas e sábias tradições agrícolas. Esse movimento é seguido por outros, como *slow sex*, *slow school*, *slow people*, ou das *città slow*, também de origem italiano, que promovem ambientes mais habitáveis mediante o controle demográfico – as cidades não devem ultrapassar os 60 mil habitantes-, a circulação lenta pelas ruas, a gestão de recursos e outros compromissos ambientais (CARBONELL, 2016, p. 132).

Os movimentos *slow* possuem características em comum, tais como, buscar o tempo justo, insistir na qualidade, devolver o tempo às pessoas, trabalhar no presente, baseando-se no passado, pensando no futuro, e posicionar-se de maneira crítica à sociedade atual. Assim, os movimentos *slow* surgem como movimentos democráticos e alternativos. Do ponto de vista ideológico, não se inclinam por uma posição contrária a uma economia de mercado (FRANCESCH, 2011). O autor, ao se referir ao movimento, ainda ressalta que “não estão registrados à nenhuma corrente política concreta, mas representam movimentos críticos com significativos aspectos de nossa sociedade e, portanto, com amplas consequências na vida dos indivíduos e sociedade” (FRANCESCH, 2011, p. 53, tradução nossa).

Os movimentos da lentidão reivindicam a qualidade de vida desde um ponto de vista genérico e denunciam os efeitos mais negativos das políticas neoliberais de nossa sociedade no terreno da cultura, a educação, saúde, o ócio [...] com suas consequências individuais e coletivas. Uma sociedade em que o nível de inclusão só pode ser medido pelo nível de consumo alcançado pelos indivíduos já que os novos excluídos são, evidentemente, os cidadãos que não podem manter esses ritmos de consumo (BAUMAN, 2006 apud FRANCESCH, 2011, p. 54-55, tradução nossa).

Repensar os nossos modos de viver, pautados pela aceleração exacerbada e problematizar suas possíveis implicações nos cotidianos escolares, sobretudo na vida das crianças da educação infantil, é fator fundamental se buscamos uma educação

---

<sup>7</sup> Maior cadeia mundial de restaurantes de *fast food* de hambúrguer (WIKIPÉDIA, 2019).

de qualidade, com tempos justos para todos. Assim sendo, a Pedagogia Lenta surge como uma outra contribuição para viver os tempos na escola. Conforme Francesch (2011, p. 76, tradução nossa), é um paradigma que, para além de propor a lentidão, o ir devagar, é “saber encontrar o tempo justo para cada pessoa e, às vezes, dar o tempo justo a cada atividade educativa. Educar na lentidão significa ajustar a velocidade ao momento e à pessoa”.

O início do movimento *slow school* aconteceu no ano de 2002, conduzido pelo professor norte-americano Maurice Holt, quando publicou um manifesto a favor de uma *slowschooling*, “escolarização lenta”, baseada no movimento *slow food* (CARBONELL, 2016).

Segundo o autor, esse documento

denuncia o armazenamento veloz e mnêmico dos conteúdos, as provas estandardizadas e a uniformidade curricular. E como alternativa, propõe-se estudar um ritmo mais lento, aprofundar os temas, estabelecer relações entre os conhecimentos e aprender a pensar e não a passar nos exames (CARBONELLI, 2016, p. 136).

Francesch (2011, p. 13, tradução nossa) afirma que, por natureza, a educação é uma atividade lenta. Isso significa que os processos educativos são lentos “para que as aprendizagens formem parte de um percurso que passa por uma multiplicidade de momentos”. A lentidão faz-se imperiosa e necessária nas escolas da infância, pois aprender a relacionar-se, a realizar as atividades cotidianas, a cuidar de si e do outro, a realizar experiências e aprendizagens significativas, a experimentar o mundo pela primeira vez requer tempo. Assim, as creches e pré-escolas, deveriam ser o *locus* privilegiado de viver novos tempos, um tempo mais lento, mais humano, pois “quando falamos de desacelerar; falamos também de priorizar e, portanto, de definir aquelas questões que podem ser mais básicas e as que devem se destinar mais tempo” (FRANCESCH, p. 21, tradução nossa).

A proposta da educação lenta centra-se em uma desaceleração da educação, de um modo geral, bem como em uma diminuição da velocidade dos processos educativos, com vistas a abrir novos caminhos com uma maior qualidade para todos os envolvidos (FRANCESCH, 2011).

Todavia, é fundamental esclarecer que

[...] essa concepção de tempo, não significa deixar os alunos estudar espontaneamente, ao livre arbítrio, sem nenhum tipo de exigência, nem impor um ritmo sossegado em todos os casos, mas sim fixar ritmos equilibrados e

variados em função de cada situação de aprendizagem e das necessidades comuns ou específicas dos estudantes, atendendo ao paradigma da educação inclusiva e diversificada. Em alguns momentos, é necessário imprimir um ritmo mais rápido, mas sem se deixar devorar pelo domínio do *chrónos* (CARBONELL, 2016, p. 137).

Francesch (2009), em seu livro *Elogio de la Educación Lenta*, apresenta quinze princípios desta perspectiva teórica. Princípios muito coerentes e articulados, com concepções que promovem tempos mais justos e humanos a todos os interlocutores do processo educativo, sendo eles:

- a) a educação é uma atividade lenta;
- b) as atividades educativas devem definir seu tempo necessário de realização, e não ao contrário;
- c) na educação, menos é mais;
- d) a educação é um processo qualitativo;
- e) o tempo educativo é global e inter-relacionado;
- f) a construção de um processo educativo deve ser sustentável;
- g) cada criança e cada pessoa necessita de um tempo específico para aprender;
- h) cada aprendizagem deve realizar-se em seu momento;
- i) para conseguir aproveitar melhor o tempo, é preciso priorizar e definir as finalidades da educação;
- j) a educação necessita de tempo sem tempo;
- k) deve se devolver o tempo à infância;
- l) devemos repensar o tempo das relações entre adultos e crianças;
- m) há de se redefinir o tempo dos educadores;
- n) a escola deve educar o tempo;
- o) a educação lenta faz parte da renovação pedagógica.

Realizadas essas ponderações, encaminhamo-nos para o próximo capítulo, no qual discorrer-nos-emos sobre os percursos de pesquisa, efetuados pela autora.

## 4 PERCURSOS DE PESQUISA

Os seres humanos são os pesquisadores, os seres humanos são os sujeitos do estudo. Os seres humanos são os intérpretes e nesse grupo estão incluídos os leitores dos nossos relatórios (STAKE, 2011, p. 46).

O presente capítulo dimensiona, ao leitor, os caminhos percorridos pela autora ao longo da escrita dessa dissertação de mestrado. Das agruras ao encontro com uma metodologia que contemplasse o estudo, bem como a narrativa da inserção no campo institucional enquanto pesquisadora, através de uma análise do *lócus* de pesquisa.

A metodologia é uma parte vital em qualquer pesquisa científica, visto que é ela que apresentará o conjunto de procedimentos reconhecidos pelas ciências, para organizar e viabilizar as trajetórias a serem investigadas, dando rigorosidade. Todavia, encontrar o caminho metodológico adequado às demandas de pesquisa, por vezes, é uma tarefa árdua e imprecisa, o que gera muitos questionamentos e provoca inúmeras reflexões no pesquisador.

Sendo assim, pretende-se compartilhar com o leitor as escolhas metodológicas assumidas neste estudo, embasando-as teoricamente. O presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, configurada em um “estudo de caso com base etnográfica” (SARMENTO, 2011). Desse modo, o olhar da autora, para além do ver, enquanto pesquisadora, foi de extrema importância, no sentido de analisar os dados coletados na busca de conceitos e no estabelecimento de relações, compreensões e interpretações significativas. Segundo Stake (2011, p. 21), “qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”.

Stake (2011) apresentou, em seus estudos sobre pesquisa qualitativa, uma série de características fundantes que as tipificam como tal. Nesse sentido, o estudo qualitativo é interpretativo, experiencial, situacional e personalístico. Ainda, complementou seu raciocínio afirmando que, quando tal estudo é bem conduzido, muito provavelmente, será bem triangulado e informado.

A escolha pelo estudo de caso deveu-se ao seu formato metodológico aberto, rico e abrangente, que permite ao investigador adentrar e compreender holisticamente a instituição. De forma aprofundada, empática e coerente, abriu-se espaço para possíveis significações, de modo interpretativo do contexto de vida da creche, evidenciando o que está dado, a realidade – entre o proposto e o vivido, mas também abrindo novas possibilidades de olhar, novas perspectivas, novos caminhos e

possíveis (re)significações, não só por parte do pesquisador, mas dos investigados, crianças e professoras, bem como as famílias e a comunidade acadêmica.

Conforme Sarmiento (2011, p. 137):

O estudo de caso pode definir-se como ‘o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social’ (MERRIAN, 1988, p. 9), ou então, como ‘uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre os fenômenos e o contexto não são absolutamente evidentes’ (YIN, 1994, p. 13) [...] o que especifica o estudo de caso é a natureza singular do objeto de incidência da investigação, e não o seu modo operatório (STAKE, 1998). Aquilo que o diferencia de outros desenhos ou formatos metodológicos é o facto de se situar numa **unidade** – ou ‘*sistema integrado*’ (STAKE, 1995, p. 2) – que se visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização.

Dessa forma, estudos de caso com base etnográfica são aqueles que, para além de conceber a totalidade da instituição educativa, “acrescentam ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam” (SARMENTO, 2011, p. 139). Assim sendo, fica evidente o forte componente cultural/sociocultural nessa perspectiva.

Como um método de produzir as informações, tipicamente de carácter etnográficas, a autora valeu-se da observação participante, com entrevista semiestruturada<sup>8</sup>, realizadas com as professoras, bem como da análise documental. Além disso, foram realizados registros fotográficos dos momentos cotidianos das crianças e dos adultos na escola.

A fotografia foi um recurso de grande valia no sentido de capturar momentos, fragmentos e passagens significativas, que permitiram à pesquisadora um processo de “metacognição” daquilo que já foi visto, a partir de uma rememoração do que foi olhado e vivido, (re)significando-o de maneira mais aprofundada e coerente. Segundo Sarmiento (2011, p. 164), a análise de fotografias “permite em diferentes momentos da elaboração do texto etnográfico, corrigir pormenores, acrescentar novos elementos e até sugerir novas hipóteses interpretativas para verificação posterior”.

Do mesmo modo, a intenção foi a de que as imagens do cotidiano, apresentadas ao longo da presente dissertação, fossem “lidas como uma situação de

---

<sup>8</sup> Conforme o Apêndice B.

‘complexidade macia’”, tal como propõe Strozzi (2014, p. 62), “assim como é definido pelo grupo de pesquisa – *Reggio Children Domus Academy*, de Milão [...]”.

Uma situação de complexidade macia é um ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor, em que o sujeito está no interior da coletividade, mas tem espaço de privacidade, de pausa do ritmo geral. Há respeito pelo outro, escuta: uma ‘estratégia da atenção’. É um lugar amável, sereno, habitável (STROZZI, 2014, p. 62).

Por fim, mas não menos importante, trazem-se questões éticas da pesquisa. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (consentimento informado)<sup>9</sup> foi requerida a todos os que participarem da pesquisa, informando-os das questões referentes à natureza do estudo, à participação voluntária, bem como ao direito dos informantes à confidencialidade e privacidade. Do mesmo modo, à mantenedora foi apresentado um Termo de Concordância.<sup>10</sup>

Evidencia-se que, ao longo desse trabalho, utilizaram-se alguns registros fotográficos, os quais já foram devidamente esclarecidos e autorizados pelos seus detentores, no caso, as professoras e os pais das crianças, por meio dos termos já explicitados anteriormente. Ressalta-se que o nome da escola e dos sujeitos da pesquisa foram devidamente preservados. Sendo assim, para referir-se aos pesquisados, utilizou-se a letra inicial do nome das professoras, e para os meninos e meninas, nomes fictícios. Essa combinação foi realizada por meio de conversa na escola, com as professoras e a direção e, posteriormente, com as famílias das crianças.

Ressalta-se que, aos responsáveis legais das crianças, foi apresentado o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Dados Digitais<sup>11</sup>, devidamente discriminado pela Lei nº 9.610/98, que dispõe sobre a autorização do uso de imagem, voz e a respectiva cessão de direitos. Reitera-se que os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem os critérios de ética na “Pesquisa com Seres Humanos”, conforme as Resoluções nº 196/1996, nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, garantindo-se, assim, a dignidade dos participantes.

Conforme Vasconcelos (2016):

No nosso estudo de caso, lidamos com muitas questões éticas, decidindo nomeadamente que informações devíamos usar na escrita e que devia permanecer privado sem adulterarmos a *verdade* do caso: tarefa nem sempre

---

<sup>9</sup> Conforme o Apêndice C.

<sup>10</sup> Conforme o Apêndice D

<sup>11</sup> Conforme o Apêndice E.

linear. Os sujeitos (ou melhor, atores) confiaram em nós e devem ser protegidos. Em última instância, e a partir da nossa própria experiência, é nossa opinião que a linha de fronteira deve ser o respeito. O respeito pelos atores torna-se mais importante do que a nossa própria investigação: se estas questões entram em conflito, devemos escolher o respeito (VASCONCELOS, 2016, p. 83).

No que diz respeito ao assentimento das crianças quanto à participação nesse estudo, optou-se por não o fazer por meio de proposição de desenhos ou qualquer outra proposta mais formalizada, como rodas de conversas sobre o papel da autora enquanto pesquisadora, ou seja, o que ela estava fazendo ali, ou então, por meio de propostas lúdicas ou contação de histórias. Por se tratarem de crianças bem pequenas, entre dois e três anos de idade, considerou-se oportuno e significativo que esse assentimento se desse no dia a dia, em uma dimensão relacional de escuta, abertura e respeito pelas crianças.

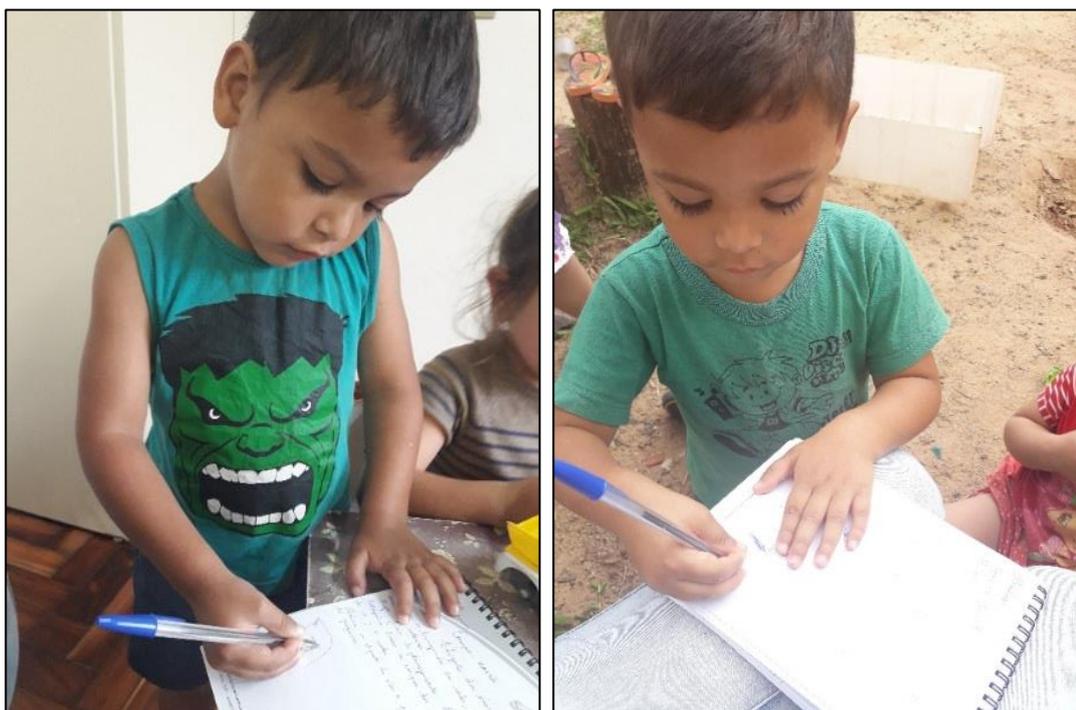
O pesquisador COM crianças cria espaços solidários e comuns, pois se propõe a ser um adulto que tem uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem, narram. Pessoas que preferem escutar as crianças para compreendê-las. É uma micro revolução, constituir com os pequenos uma experiência de capacidade, em vez de falta, de deficiência, como temos feito até agora. A capacidade de pensar e agir das crianças se desenvolve, principalmente, em um mundo que as escuta (BARBOSA, 2014, p. 244).

Essa proposição de assentimento mostrou-se relevante e aconteceu naturalmente no cotidiano. As crianças diziam à autora o quanto aceitavam participar dessa pesquisa, bem como aprovavam sua presença naquele espaço, tão singular e tão delas, a sua escola de educação infantil. Através de olhares, sorrisos, convites para brincar, abraços e afirmações, como *“bem que ‘tu podia’ vir todos os dias para cá, né? amanhã ‘tu vem’ ficar com nós de novo?”*, a autora percebia o quanto as crianças assentiam participar desse estudo e o quanto ela era aceita naquele grupo e naquele espaço.

Do mesmo modo, o interesse das crianças pelo caderno de campo da autora foi grande e alguns questionamentos não demoraram a surgir. Assim, muitos se aproximavam dela e perguntavam, *“o que tem aí nesse caderno? o que tu tá escrevendo? posso escrever nele também? posso desenhar?”* E assim o faziam, com cuidado, folhavam as páginas do diário de campo e deixavam seus registros, suas memórias, suas marcas. Referente às perguntas, a autora procurava dar respostas claras e sucintas, explicando que *“escrevia sobre tudo aquilo que faziam durante o dia na escola, os momentos de brincadeira, de alimentação, de sono, as sessões com as*

*bandejas de experimentação [...]”, deixando claro, em uma postura de respeito por aquilo que faziam, o quanto ela se interessava pelas ações, investigações e modos de ser deles. Afinal, como afirma Malaguzzi (2016, p. 59), “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”.*

**Figura 1 – Posso desenhar no teu caderno também? O assentimento das crianças**



**Fonte: acervo da autora (2018)**

A devolutiva da pesquisa para as crianças será feita pela apresentação de mini-histórias<sup>12</sup> protagonizadas por eles mesmos nos dias de transcurso no campo. A escolha por essa forma de narração deu-se pelo fato de fazer parte do cotidiano das crianças e de suas leituras diárias, tendo sentido para todos que habitam aquele espaço educacional. A devolutiva para a escola será feita por meio da entrega de uma cópia da versão final da dissertação e, para as famílias, através de um texto informativo, claro e sucinto, mostrando as mini-histórias protagonizadas pelos seus filhos, bem como sintetizando os achados da presente pesquisa.

Portanto, este estudo empírico foi desenvolvido ao longo de quatro meses, de agosto a dezembro do ano de 2018. As observações do cotidiano de crianças e adultos deram-se em diferentes dias da semana, com olhar para jornada parcial e, por

---

<sup>12</sup> “Mini-histórias são pequenas histórias contadas por meio de imagens e palavras. Esses contos que tem as crianças como protagonistas, fornece um tipo de documentação da aprendizagem individual e de grupo [...]” (CHILDREN, 2014, p. 24).

vezes, integral<sup>13</sup>. Sendo assim, realizou-se uma programação, devidamente apresentada para a direção e professoras, com os dias e horários das observações. Em média, a autora observava de três a quatro dias a jornada parcial ou integral, intercalando-as. Todavia, havia semanas em que a observação se dava de forma consecutiva, ou seja, um dia após o outro. O objetivo dessa organização foi ter um olhar diferenciado e alargado acerca do dia a dia educativo na creche, na tentativa de aprofundar a investigação e compreensão.

Ressalta-se que a primeira aproximação ao tema de pesquisa se deu por meio da revisão bibliográfica, para somente depois imergir exploratoriamente na instituição educativa, enquanto pesquisadora, em que a autora se deteve em conhecer e observar a creche em questão, o que a permitiu realizar uma análise aprofundada e sensível do *lócus* de pesquisa. Reitera-se que, somente a partir do segundo semestre do ano de 2018, especificamente no mês de agosto, a observação/investigação e o olhar foram focados em um grupo de crianças da faixa etária dois, visando responder às questões de pesquisa.

#### 4.1 ADENTRANDO NA EMEI PEQUENO PRÍNCIPE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES NO *LÓCUS* DE PESQUISA

Foi no dia cinco de março do ano de 2018, em uma manhã ensolarada de verão, que a autora da presente pesquisa teve seu primeiro contato com a equipe e com as crianças da EMEI Pequeno Príncipe, uma creche localizada no município de Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul, que atende bebês e crianças bem pequenas, da faixa etária do zero aos três anos de idade. Como mencionado inicialmente, esse contato deveu-se ao fato de a autora começar a trabalhar nessa instituição como professora de educação infantil, sendo que já era docente da rede municipal há alguns anos, e, portanto, já possuía um olhar acerca das concepções de escola da infância que preconiza o referido município. Mesmo tendo trabalhado e convivido em outras duas escolas ao longo de sua trajetória nessa cidade, entrar nesse contexto educativo a provocou uma série de sentimentos, estranhamentos, alegria e, por fim, encantamento.

---

<sup>13</sup> Segundo as DCNEI, “é considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição” (BRASIL, 2010, p. 15).

Nos primeiros dias, já foi possível observar uma organização diferenciada do cotidiano escolar, com tempos, espaços e materiais pensados para e com as crianças. Por meio da leitura do Projeto Político-Pedagógico da escola, apresentado pela equipe diretiva nos primeiros dias de trabalho, percebeu-se que grande parte do proposto nesse documento efetiva-se no dia a dia educativo.

Sendo assim, em meados de março de 2018, a autora encontrava o seu *lócus* de pesquisa. A forma como foi acolhida pela escola, primeiramente como professora e, posteriormente, no segundo semestre, como pesquisadora, fez-lhe muito bem, e logo a levaram a pensar o quanto estava em um espaço diferenciado, onde não apenas as crianças eram acolhidas dentro da sua alteridade, mas também os adultos que ali habitavam. Staccioli (2013, p. 25) coloca o acolhimento como “[...] um método de trabalho complexo, um modo de ser adulto, uma ideia-chave no processo educativo [...]”. O autor problematiza a necessária e importante temática do acolhimento, afirmando que, para além das palavras, acolher envolve o gesto, a postura corporal, o olhar, ou seja, “acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões” (STACCIOLI, 2016, p. 28).

Os dias foram passando rapidamente e, sem que pudesse sentir, ao alvorecer de uma nova manhã, a autora encaminhava-se à escola com alegria e vivacidade, na expectativa do encontro com os colegas e, principalmente, com as crianças, que traziam consigo saberes, repertórios e brincadeiras típicas da infância. Aos poucos, tornava-se uma professora pesquisadora, ainda que não tivesse imergido na FE<sup>14</sup> 2B, grupo analisado na presente pesquisa. Nesse sentido, seu olhar desenvolvia-se paulatinamente e, a cada dia, conhecia melhor aquele contexto educativo. Procurava evidências para além do que estava dado, e, assim, desde o primeiro semestre, quando ainda atuava apenas como professora, já desenvolvia uma observação no campo na busca de tentar compreender aquele cotidiano e sua organização do tempo. Da relação que estabelecia com as crianças das diferentes turmas, visto que, nas primeiras semanas, transitou por diferentes faixas etárias, do zero aos dois anos, especialmente, já que desenvolvia o “Projeto Criança e Natureza”, pode vincular-se, “dialogar” com os bebês e com as crianças bem pequenas.

---

<sup>14</sup> A forma de organização dos grupos na escola é denominada por FE (faixas etárias).

Portanto, ao longo do primeiro semestre, a autora procurou desenvolver um olhar e uma escuta apurados em relação a esse contexto educativo. Somente no segundo semestre do ano de 2018 é que se deteve a observar a FE 2B, turma pesquisada. Através de um olhar cuidadoso, profundo, carregado de significantes que acaba os significando, iniciou suas idas ao campo. O olhar e a escuta são dois conceitos que permearão ao longo desse trabalho, por isso julga-se ser importante aprofundá-los. Rinaldi (2016, p. 208) menciona que:

A palavra 'escutar', então – não somente no sentido físico, mas também no metafórico –, deixa de ser apenas uma palavra e se torna uma abordagem sobre a vida. É assim que entendemos seu significado: escutar é uma atitude que requer a coragem de se entregar à convicção de que o nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos.

A seguir, apresentar-se-á o contexto de pesquisa.

## 4.2 CONTEXTO DE PESQUISA

As próximas seções apresentarão o contexto de pesquisa, de maneira detalhada, ao leitor. Sendo assim, evidenciar-se-ão o histórico da comunidade e da escola, a caracterização do espaço escolar, a apresentação da sala referência da faixa etária 2B, os sujeitos do grupo de pesquisa e, por fim, as narrativas de um dia no cotidiano dessa escola.

### 4.2.1 Histórico da comunidade e escola

A unidade *lócus* de pesquisa pertence à rede municipal de educação de Novo Hamburgo. Foi fundada no ano de 1962, visando atender crianças carentes, cujas mães precisavam trabalhar fora e, portanto, não tinham com quem deixar os filhos pequenos. Inicialmente, as crianças eram cuidadas em pequenos grupos, não havendo divisão por faixas etárias. Os funcionários que ali trabalhavam eram concursados no cargo de recreacionistas, não sendo exigida formação pedagógica. Todavia, com o passar dos anos, esta creche pode contar com o suporte de uma equipe multidisciplinar, composta por membros ligados à saúde, assistência social e pedagogia, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP 2017-2019) (NOVO HAMBURGO, 2017).

Somente no ano de 1996 as creches municipais passaram a ser responsabilidade da Secretaria de Educação e Desporto, articulando as ações de cuidar e educar. Desse momento em diante, a creche municipal passou a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil. Durante esses anos de funcionamento, a instituição estabeleceu-se em inúmeros locais, até que, no final do ano de 2007, mudou-se para um novo prédio, construído especialmente para a Educação Infantil, onde se encontra até hoje (NOVO HAMBURGO, 2017).

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) está localizada em um bairro residencial, periférico, com ruas asfaltadas, sendo provido de rede de água, esgoto, energia elétrica e linhas de ônibus que ligam o bairro ao centro da cidade. Apresenta pequenos comércios, como mercados, padarias, pet shop, lojas de roupas, utensílios domésticos, além de contar com um posto de saúde que atende, especialmente, a comunidade local.

#### **4.2.2 Caracterização do espaço escolar**

A EMEI é uma escola de educação infantil que atende somente a etapa da creche, ou seja, crianças entre zero a três anos de idade. Essa instituição conta com o total de vinte professores, uma secretária, nove estagiários, três serviços gerais, três merendeiras, além de uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Nesse espaço, é garantido o atendimento de 108 crianças.

Quanto ao horário de funcionamento, a escola organiza-se da seguinte maneira:

- a) turno da manhã: 7h30min às 11h30min;
- b) turno da tarde: 13h às 17h;
- c) turno integral: das 7h às 18h.

A escola atende sete turmas, em turno integral, nas faixas etárias de creche, desta forma organizadas:

- a) turma de FE0 (doze meses incompletos até 31 de março): uma turma com quinze crianças;
- b) turma de FE1 (um ano completo até 31 de março): duas turmas, uma com quinze crianças e outra com dez crianças;
- c) turma de FE2 (dois anos completos até 31 de março): duas turmas com quinze crianças em cada uma;

d) turma de FE3 (três anos completos até 31 de março): duas turmas com quinze crianças em cada uma.

A EMEI tem 753 metros quadrados de área construída, cercada por grades, sendo possível seu acesso através de escadas e rampas com corrimão, construídas para atender às pessoas com deficiência e, também, para circulação das famílias com os carrinhos de bebê. Tanto os espaços internos quanto os externos foram pensados e organizados com o intuito de favorecer as interações, autonomia, explorações, comunicações, trocas e pesquisas de crianças e adultos (NOVO HAMBURGO, 2017).

O imóvel é constituído por dois andares. Na parte inferior, situa-se o espaço de convivência interna, onde crianças e famílias são acolhidas. Apresenta um espaço destinado à secretaria e sala da equipe diretiva, além de seis salas-referências e uma sala multiuso, todas devidamente equipadas de acordo com as características das crianças. As turmas das faixas etárias zero, um e dois possuem solários. As salas têm visor, permitindo que os pais ou visitantes possam acompanhar as atividades. As salas-referências servem como dormitórios, os quais são organizados diariamente. A faixa etária zero conta com uma sala especial para o momento do sono (NOVO HAMBURGO, 2017).

O berçário possui um espaço, anterior à sala referência, com cadeiras para amamentação. A cozinha, especialmente para a alimentação dos bebês, apresenta uma ligação diretamente com a sala referência, por intermédio de uma janela, permitindo uma melhor comunicação entre professoras e merendeira. Há um espaço destinado à refeição dos bebês, mobiliado com cadeirões, mesas e banco baixos.

Além disso, a escola tem uma biblioteca, uma área coberta com brinquedos como cama elástica, escorregador, motocas, entre outros. Possui uma quadra poliesportiva, conquistada junto ao orçamento participativo, sendo utilizada em parceria com a associação do bairro e a comunidade. Conta com duas cozinhas adequadas ao preparo da alimentação, uma dispensa para alimentos, um refeitório amplo (com quatro mesas retangulares de fórmica com cadeiras e bancos adequados, bem como um *buffet* de tamanho e altura adequados às crianças pequenas), lavanderia e almoxarifado. Na parte superior do imóvel, situam-se a sala de planejamento e a sala de lanche dos educadores (NOVO HAMBURGO, 2017).

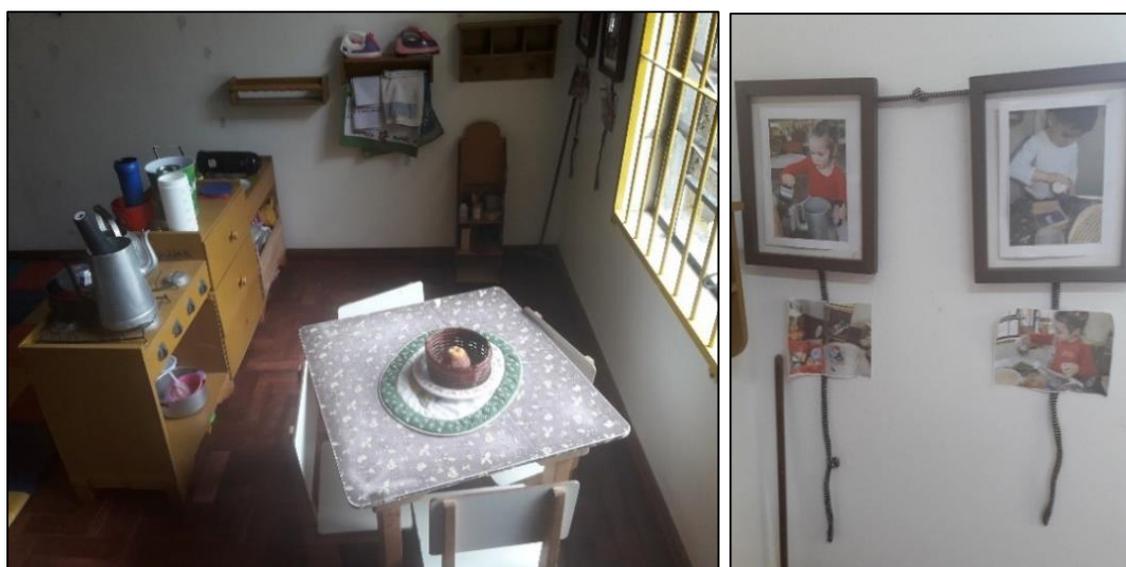
A seguir, apresentar-se-á o espaço da sala referência do grupo, dada sua importância no cotidiano das crianças.

### 4.2.3 A sala referência da Faixa Etária 2B

A sala referência da Faixa Etária 2B é ampla e dispõe de uma grande janela, da altura das crianças, a partir da qual é possível visualizar a parte traseira da escola, onde se situa um dos pátios. É bem iluminada e arejada, onde os espaços são organizados e circunscritos através de cantos, o que possibilita inúmeras explorações dentro de um mesmo ambiente. Os cantos são compostos pela cozinha, canto das bonecas, com carrinhos de bebê, roupinhas, fantasias, bolsas, pequenos cobertores e berços.

Há também o canto das construções, onde está disposta uma estante, da altura das crianças, “respeitando as regras de segurança e apoiando a sua exploração de forma autônoma em um clima que envolve correr riscos em segurança” (LINO, 2018, p. 104), com inúmeras caixas e cestos compostos por materiais não estruturados, bem como jogos de encaixe, blocos de madeira e outros brinquedos. Dessa forma, há “uma diversidade de objetos do cotidiano, instrumentos e utensílios reais que refletem a cultura da comunidade local e a cultura das crianças e famílias que as frequentam, materiais naturais e reciclados que apelam a exploração sensorial [...]” (LINO, 2018, p. 104).

**Figura 2 – Canto da cozinha**



**Fonte: acervo da autora (2018)**

O espaço possui um armário de madeira, onde são colocados os materiais de expediente e uma grande prateleira com nichos, feita sob medida, para acomodar os

pertences das crianças, como travesseiro e cobertores. As mochilas e demais pertences dos meninos e meninas ficam alocados no corredor, em um armário exclusivamente para isso, também acessível às crianças. O mobiliário ainda conta com camas plásticas<sup>15</sup>, além de um tapete colorido. Há um mural no qual ficam afixados a jornada semanal, bem como, os lembretes importantes ou receituários médicos relativos ao grupo.

**Figura 3 – Mobiliário da sala referência**



Fonte: acervo da autora (2018)

A decoração, bem como a organização da sala, vai se transformando ao longo do ano, de acordo com os interesses da turma e com o projeto investigativo em desenvolvimento, nos quais as crianças deixam suas marcas que são acolhidas, respeitadas e valorizadas. Isso fica evidente nas paredes desse espaço, pois, através do olhar e da escuta sensível das educadoras que observam, registram e documentam, permite que as paredes também dialoguem com aqueles que entram na sala, bem como com os que ali habitam. Expõem fotografias das crianças em momentos cotidianos, de investigação e descoberta.

Nesse sentido, as paredes da sala referência “[...] podem ter, do ponto de vista do acolhimento, pelo menos quatro funções diferentes: comunicativa, estética, de provocações e de revalorização das produções das crianças” (STACCIOLI, 2013, p. 143).

<sup>15</sup> As camas das crianças, quando não estão sendo utilizadas, ficam empilhadas em um canto da sala, próximo à prateleira com nichos.

**Figura 4 – Paredes que comunicam**

Fonte: acervo da autora (2018)

É interessante ressaltar que, na porta da sala referência, fica exposta uma mini-história que é trocada semanalmente. Mini-histórias “são narrativas protagonizadas pelas crianças no cotidiano, momentos compartilhados com a comunidade escolar em textos elaborados pelas professoras que contemplam momentos singulares e cheios de significados [...]” (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 45). Tais narrativas são

fotografadas pelas professoras, que “pescam” momentos cotidianos significativos e os narram em forma de uma pequena história. Assim, elas fotografam esses momentos e depois, da observação e reflexão do vivido, criam as mini-histórias.

O modelo das mini-histórias constitui uma tentativa de realizar essa leitura: é nossa forma de escutar as crianças e de ajudar as famílias a escutar seus filhos. O formato, de tipo breve, pretende facilitar uma leitura rápida, ainda que seja somente através das imagens (ALTIMIR, 2010, p. 83).

**Figura 5 – Mini-história “Vai menino!!!”<sup>16</sup>**



Fonte: documentação das professoras referências (2018)

#### 4.2.4 Sujeitos do grupo de pesquisa

O grupo investigado envolvia crianças entre dois e três anos de idade, em um total de quinze crianças, denominado de Faixa etária 2B e estava sob responsabilidade de duas professoras referências que trabalham em turno integral, e duas estagiárias (uma para turno matutino e outra para o vespertino), as quais acompanham e auxiliam uma menina que apresenta deficiência física.

<sup>16</sup> Foi suprimido da mini-história o nome verdadeiro do menino. Quanto ao nome da professora, utilizo apenas a letra inicial, respeitando as questões éticas da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram quinze crianças (oito meninos e sete meninas) com idades entre dois e três anos. Estas permanecem na escola em turno integral, sendo que a maioria delas frequenta a EMEI desde a faixa etária zero. Além desses, participaram duas professoras referências e uma professora de projeto.

Apresentam-se as crianças por meio de nomes fictícios, bem como suas respectivas idades, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1 – Nome e idade das crianças do grupo**

<b>Nome das crianças</b>	<b>Idades (agosto/2018)</b>
Arthur	3 anos
Antônio	3 anos
Bruna	3 anos e 1 mês
Carolina	2 anos e 8 meses
Eduardo	3 anos e 2 meses
João	3 anos e 2 meses
Miguel	3 anos e 4 meses
Leandro	3 anos e 5 meses
Michael	2 anos e 6 meses
Naiara	2 anos e 8 meses
Olívia	2 anos e 6 meses
Patrícia	3 anos e 3 meses
Pietra	3 anos e 1 mês
Valéria	2 anos e 8 meses
Vinícius	3 anos e 5 meses

**Fonte: elaborado pela autora (2018)**

As duas professoras referências (J. e V.) já atuavam na escola nos anos anteriores, ambas em turno integral. A docente V. (40 anos) possui formação em Magistério (nível médio), graduação em Letras e Pedagogia, especialização em Educação Infantil, Gestão do Cuidado, Coordenação Pedagógica, e Mestrado em Educação Comunitária. Atua nessa instituição há onze anos. A professora J. (23 anos) possui Magistério (nível médio) e cursa a graduação em Pedagogia. Atua na escola há dois anos.

A professora A. (35), que ministrava o “Projeto Vivências Estéticas”, o qual, segundo ela, “*tem o objetivo de proporcionar momentos, tempos onde os sentidos das crianças possam ser despertados, valorizando as interações e experiências de cada um. O projeto focou a proposta em dois momentos específicos: valoração dos lanches*

*e espaços e, também, na criação artística*". A. é graduada em Pedagogia, tem especialização em Docência na Educação Infantil e, também, em Psicopedagogia. Atualmente, é graduanda do Curso Superior de Tecnologia em Fotografia. Atua na EMEI há nove anos.

#### 4.3 NARRATIVAS DE UM COTIDIANO QUE PULSA: A JORNADA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Antes de iniciar as narrativas de um dia "típico" no cotidiano da escola, alguns apontamentos se fazem necessários para o melhor entendimento do leitor acerca do que se pretende comunicar com tal escrito. Na próxima seção, apresentar-se-á um dia na escola, desde o momento da abertura desta, às 7h00min, até às 17h30min, horário em que se encerra a jornada educativa. Ressalta-se que esse relato foi construído a partir da ida ao campo, no qual a pesquisadora documentou, através da síntese de registros escritos e fotográficos, os diferentes instantes que compõem o dia a dia educativo.

Nesse sentido, por meio da observação do contexto pesquisado, compreendido "em uma acepção mais ampla, que abrange o ambiente físico, cultural e social; [...] considerado parte integrante da aprendizagem e do conhecimento de cada um" (STROZZI, 2014, p. 60) e das relações que ali se teciam, bem como a análise do dia a dia educativo, foi eleito, pela pesquisadora, um dia, dos diversos registros do diário de campo, o qual relatou, de maneira minuciosa, a jornada em tempo integral da FE 2B. Narrar a jornada em tempo integral parece imprescindível em um trabalho científico que trabalha com o questão do tempo. Dessa forma, evidencia-se a riqueza do vivido por todos os envolvidos – crianças, professoras e estagiárias.

Sendo a escola "um organismo muito complexo e fluido: feito de pessoas, espaços, tempos, desejos, expectativas e emoções" (STROZZI, 2014, p. 61), realizou-se um esforço de olhar o tempo, a partir de uma perspectiva global e respeitosa, tendo a consciência de que as aproximações e interpretações realizadas são apenas tentativas de mostrar um contexto real.

Ter um olhar sempre lúcido e consciente sobre uma complexidade tão grande como é a vida de uma escola certamente não é fácil. Mas não podemos deixar que prevaleçam verificações casuais ou muito prorrogadas no tempo; caso contrário, arriscamos gerar escolas que são sistemas vazios, exercícios de burocracia que se autoalimentam, em que paramos por um período mais ou menos longo, mas não 'se vive' (STROZZI, 2014, p. 61).

Sendo assim, houve um cuidado na observação e produção de dados, no sentido de perceber os diferentes momentos e “minúcias do cotidiano” (MARTINS FILHO, 2013), de forma a contemplar o “microcosmo de experiências e possibilidades” (STROZZI, 2014). Para além dos momentos tradicionalmente visíveis de um dia na escola, reconhecer os significados para os pequenos gestos do cotidiano dá visibilidade e densidade a conceitos imprescindíveis para a compreensão da realidade vivida, como o papel do ambiente, a imagem da criança, a copresença e a corresponsabilidade das professoras, bem como a relação com as famílias (STROZZI, 2014).

A seguir, narrar-se-á um dia na jornada do *lócus* de pesquisa, por meio dos registros do diário de campo, bem como das imagens do cotidiano, aqui entendidas e lidas como uma situação de “complexidade macia” (STROZZI, 2014).

#### 4.4 A JORNADA DIÁRIA DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS

##### 4.4.1 Uma escola que acolhe (7h00min)

Já na entrada da instituição, foi possível fazer algumas leituras acerca do espaço. Possui uma entrada acolhedora e acessível a todos, pois apresenta uma rampa de acessibilidade para pessoas com deficiência, seguida de um outro espaço, “um pequeno parquinho”, no qual os pais podem ficar com os filhos, em um ambiente descontraído e relaxado, aguardando o momento de entrada na sala referência, que ocorre às 7h30min. A recepção possui bancos para que as famílias possam se acomodar e, apesar de não ser muito grande, os espaços são convidativos e bem aproveitados. Ressalta-se que a escola abre os portões a partir das 7h00min.

As paredes e diferentes “cantinhos” documentam os processos investigativos e as aprendizagens das crianças, bem como abordam sobre a proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, “a documentação cobre as paredes como uma segunda pele. Convida a sentir-se ou tornar-se parte, com os outros, de experiências, de histórias” (STROZZI, 2014, p. 64); é um espaço que comunica sobre as concepções de escola, infância e criança. O contexto que se desenha convoca a “[...] viver o ar, dar visibilidade ao que, normalmente, é invisível: alegria, curiosidade, interesse, afeto, autonomia, possibilidade, responsabilidade, desejo, espera, tranquilidade, satisfação, intimidade, individualidade, pertencimento [...]” (STROZZI, 2014, p. 60).

**Figura 6 – Parquinho que antecede a entrada no saguão da escola**



Fonte: acervo da autora (2018)

**Figura 7 – Saguão na entrada da escola**

(continua)



(conclusão)



Fonte: acervo da autora (2018)

#### 4.4.2 A entrada na sala referência (7h30min)

Por volta das 7h30min, Miguel chega na sala referência, acompanhado pelo seu pai. Despede-se tranquilamente e, segurando sua agenda, dirige-se à professora, entregando-a. A educadora o cumprimenta alegremente, com um sorriso no rosto. Miguel apenas responde com um “Oi!”, parecendo ainda sonolento.

Figura 8 – Entrando na sala referência



Fonte: acervo da autora (2018)

Junta-se aos demais meninos, que brincam com cones plásticos, colocando-os na boca e gritando. Em um dado momento, uma das professoras referências (nessa faixa etária, são duas) interfere na brincadeira, retomando alguns combinados, visto que um grupo de meninos se pôs a gritar, utilizando os cones como alto falantes. As crianças seguem brincando, dessa vez sem gritar; outros interessaram-se pelos demais objetos da sala.

Algumas crianças correm, outras exploram blocos de madeira, os quais empilham e elaboram construções. Há aqueles que buscam seus pares favoritos e, juntos, brincam com carrinho, dialogando e criando histórias. “Meu carro pode voar porque é do *Batman!*”, diz Leandro enquanto brinca com Igor, que, atentamente, observa seu amigo por alguns instantes.

Pietra chega no colo do pai e chora para ficar na escola. A professora V. aproxima-se da menina, com delicadeza, e estende-lhe os braços, dizendo “*você precisa de um colo?*” A menina acena positivamente com a cabeça, sendo envolvida pelos braços da educadora. Em seguida, acalma-se, indo em busca do espaço da cozinha. Lá, prepara um “cafezinho” e o oferece para a colega Olívia, “*toma um cafezinho gostoso, fiz para ti!*” e segue brincando alegremente.

Valéria transita pela sala, chupando seu bico. A professora V. questiona: “*você ainda precisa de bico?*” A menina faz um aceno positivo com a cabeça. Com sensibilidade, a professora respeita esse momento e complementa sua fala, dizendo que guardariam o bico depois. A menina segue brincando.

Em torno das 8h05min, as professoras solicitam ajuda para organizarem a sala, pois se aproxima o momento do café da manhã. Inicia-se a organização dos brinquedos. Poucas crianças ajudam, parecendo estarem mais interessadas nos enredos que desenvolviam com seus pares. Um grupo de meninos amontoa-se em frente ao espelho e conversa sobre quem é o Super Homem.

O momento da chegada é bastante movimentado, pois as crianças estão despertas, animadas e põem-se a retomar suas investigações dos dias anteriores, como Leandro, que retoma suas construções e estabelece relações significativas, empilhando pequenos tocos de madeira, colocando um sobre o outro. Arquiteta possibilidades de como construir uma ponte. Concentrado, e com um olhar inquiridor, parece questionar-se: “*se colocar essa garrafa aqui, será que a ponte não cai?*”

**Figura 9 – Entre brincadeiras e construções na sala referência**



Fonte: acervo da autora (2018)

Do mesmo modo, nesse momento, ficam evidentes os diferentes conceitos que permeiam o dia a dia na escola, como o acolhimento, a adaptação, a importância do objeto transicional<sup>17</sup>, entre outros. É momento de chegada, mas também de partida dos pais, de reencontro com os pares e professoras, de estar sozinho e com o outro. É momento de olhar, escutar, sentir e iniciar um novo dia – inédito, imprevisível e extraordinário – no cotidiano da escola da infância.

#### **4.4.3 O café da manhã (8h10min)**

Conversando com os pares, encaminham-se pelo corredor que liga a sala referência ao grande refeitório, no qual as diferentes turmas se encontram, sobretudo, nos momentos de alimentação. As crianças acomodam-se em dois grandes bancos. Remexem-se, brincam, falam alto. Seguem conversando e, às vezes, envolvendo-se em pequenos conflitos, ao passo que as professoras tentam acalmá-los em várias tentativas.

<sup>17</sup> Objeto transicional é uma expressão cunhada por Winnicott e refere-se a um objeto de apego, escolhido pela criança, e que, portanto, pertence a ela, o qual ela pode controlar. São exemplos de objetos transicionais, 'paninhos', cobertores, pelúcias, o próprio bico, por exemplo. Este objeto é de fundamental importância para criança na primeira infância, pois a auxilia desenvolver-se emocionalmente, além de ajudá-la a suportar a ausência materna.

**Figura 10 – O café da manhã**



Fonte: acervo da autora (2018)

Primeiramente, são ofertadas maçãs, que são descascadas pelas professoras referências e partidas em pedaços, para distribuição. Com a chegada dos alimentos, o grupo vai se tranquilizando. Em seguida, são oferecidos biscoitos e leite. Em bandejas plásticas, os biscoitos são repassados para que as crianças possam se servir. Nesse momento, pegam com as mãos, não utilizando pratos.

O leite é colocado em canecos de alumínio, pelas professoras. Aqueles que já conseguem, servem-se sozinhos com maior autonomia. Conforme vão terminando, as crianças levam os canecos ao local apropriado, no qual as “tias da cozinha” auxiliam nesse momento. Feito isso, encaminham-se para o banheiro, para higienizarem as mãos e o rosto. Uma das professoras os acompanha, enquanto a outra aguarda os demais que ainda tomam café.

*O que as crianças estão querendo dizer com tamanha agitação? Qual significado do momento da alimentação? Qual a reflexão que se tira disso? De que maneira poderia ser reorganizado o café? Existe uma preparação para esse momento? É um momento que tem sido permanentemente refletido pelos professores e escola? O momento do café me suscita inúmeros questionamentos (Registo do diário de campo, 22 de outubro de 2018).*

#### **4.4.4 Indo para a pracinha (8h30min)**

As crianças encaminham-se com alegria e vivacidade para a “praça grande” da escola, assim denominada por elas. O grupo espalha-se pelos diferentes espaços, sempre sob olhar das educadoras que circulam por ali. Algumas meninas dirigem-se para as gangorras. Pietra sorri alegremente quando está suspensa no ar, do alto da

gangorra, dizendo estar voando no céu. Outro grupo de meninas busca a grande caixa de areia, outras entram na casinha, que fica ao lado, em busca de apetrechos para prepararem as “comidinhas de arroz com feijão”. E, assim, iniciam os preparativos para fazerem o almoço. Nesse meio tempo, dois meninos entram na brincadeira, sendo aceitos.

Eduardo, junto de outros companheiros, Miguel e João, sobe em uma árvore. Nesse momento, cada um vive um personagem, o *Batman*, o Super Homem e o Homem de Ferro, respectivamente. Divertem-se, criando aventuras e vivenciando-as intensamente no “pátio grande” da escola, um ambiente rico em natureza e espaços preparados especialmente para crianças pequenas.

O momento de brincadeira ao ar livre, sem dúvidas, é um dos mais apreciados pela turma. É vivenciado em sua plenitude, em que as crianças externam sua alegria, através do corpo. Brincam de muitas coisas ao mesmo tempo. Interrompem uma brincadeira e iniciam outra, ao passo que, inesperadamente, retomam suas brincadeiras iniciais. As crianças possuem uma lógica, tipicamente, infantil, que se difere da sequencial dos adultos, com início, meio e fim. Em seus enredos lúdicos, inventivos e perspicazes, parece que nem se perdem e recomeçam tudo outra vez. É outra temporalidade.

**Figura 11 – Meninos e meninas na pracinha da escola**



Fonte: acervo da autora (2018)

Um grupo de crianças, totalizando cinco, previamente selecionado pela professora V., são convidados a irem para um outro espaço, mais reservado,

silencioso e intencionalmente preparado. É chegado o momento das bandejas de experimentação, momento de atividade conduzida. As crianças, parecendo entusiasmadas, seguem a professora para esse momento de novas descobertas. As demais permanecem no pátio, aos cuidados da outra educadora.

#### **4.4.5 Sessão: bandejas de experimentação**

Antes de iniciar a observação da sessão, a pesquisadora conversa com uma das professoras referências, a mesma que propôs a sessão, visto que a outra se encontrava no pátio com as crianças. Questiona como se dá o andamento dessa proposta, o sentido para as crianças e o que é possível de compreendermos, enquanto adultos educadores, no que se refere aos processos e aprendizagens de meninos e meninas. Ela responde: *“aqui é possível verificar conceitos matemáticos, físicos, comunicação, interação, jogo simbólico”*.

Então, podemos definir as Bandejas como um momento no qual as crianças, em um espaço de tempo, com materiais contáveis (contínuos) e não contáveis (descontínuos), com intencionalidade e previamente organizado, realizam ações com vistas a nomear os fenômenos matemáticos e físicos que vão ocorrendo. Nesse brincar, a criança tenta compreender o resultado de suas ações e as consequências das mesmas na interação com os materiais. Para o professor, uma oportunidade singular de perceber na individualidade de cada criança os processos de pesquisa que pertencem a ela, bem como a evolução do mesmo (GALLINA et al., 2018, p. 109).

Nas seções a seguir serão apresentadas, minuciosamente, as diferentes etapas que compõe uma sessão das bandejas de experimentação, desde sua organização até o seu término.

##### **4.4.5.1 A organização da sessão (8h50min)**

Antecipadamente, a professora que irá conduzir esse momento prepara o ambiente, ou seja, organiza o espaço onde será realizada a sessão – um lugar neutro, sem muitas interferências visuais, auditivas ou qualquer outra coisa que possa tirar a atenção daquele momento. Na escola, o espaço utilizado é o refeitório do berçário. Do mesmo modo, seleciona os materiais, contáveis e não contáveis. Nessa sessão, os elementos não contáveis foram a farinha de trigo e os feijões.

**Figura 12 – A organização da sessão**



Fonte: acervo da autora (2018)

Foram utilizados instrumentos de apoio, ou contenedores, que dialogavam com este material, tais como, funil, peneira, potes, escorredor e escumadeira. Os elementos contáveis foram pedras coloridas, mesas de pizza<sup>18</sup> e tampinhas. Foram utilizadas bandejas de plástico e de papelão (caixas de ovo), com divisórias. Os utensílios de apoio foram pegadores, colheres, conchas e medidores.

#### 4.4.5.2 Iniciando a sessão: o convite e a apresentação da consigna (9h30min)

Nesse momento, a professora convida um grupo de crianças que estavam no “pátio grande”, para brincarem nas bandejas de experimentação. Ressalta-se que, enquanto uma educadora organizava a sessão, a outra permanecia com todo o grupo no “pátio grande”. As crianças pareciam animadas e já habituadas com a proposta, visto que ocorre semanalmente, seguindo até o local indicado.

<sup>18</sup> Um tripé de plástico que vem sobre as pizzas, semelhante a uma mesinha em miniatura.

**Figura 13 – Apresentação da consigna**



**Fonte: acervo da autora (2018)**

As professoras trabalham sempre com o mesmo agrupamento, pois isso, segundo elas, ajuda a pensar sobre as ações de pesquisa das crianças através dos materiais disponibilizados, além de facilitar a reflexão sobre essas mesmas ações. Desse modo, há uma continuidade, a qual permite conhecer e acompanhar seu grupo de meninos e meninas.

Antes de iniciar a sessão, a professora faz algumas combinações com as crianças, denominada de consigna. Para Gallina et al. (2018, p. 117):

A consigna é uma conversa inicial com o grupo escolhido para participar da sessão, sendo uma fala breve, clara e afirmativa. Inicia-se sempre com um convite ao brincar e, após, é realizada a combinação de manter o material na mesa, sem comer, reforçando que os materiais são de todos e que podem brincar com tudo. Nesse momento, a professora tem o cuidado de não utilizar frases negativas e de não fazer longos discursos.

As crianças começam a participar da sessão. Encaminham-se para as mesas repletas de materiais e iniciam suas explorações e possíveis descobertas. Miguel interessa-se pelas tampinhas plásticas, as quais, primeiramente, observa e, em seguida, coloca, em uma bandeja com divisórias, uma tampinha para cada espaço da bandeja. Segue compenetrado nessa atividade até completar todos os espaços da

bandeja. Passado esse momento, dirige-se à mesa dos materiais não contáveis e, lá, interessa-se pela farinha, feijões e por um funil. Traz esses elementos para outra mesa e lá inicia novas explorações. É importante ressaltar que há um momento anterior de planejamento das sessões, bem como uma ficha de registro individual, as quais serão explicadas mais adiante, nas análises de dados da presente pesquisa.

Miguel mistura os feijões com as pedras coloridas e as coloca no funil, juntamente com a farinha de trigo. Dá pequenas batidinhas no objeto, com o intuito de descobrir o que passaria pelo funil. Com o cenho franzido e o olhar inquiridor, percebe que somente a farinha passou pelo funil. Bate mais forte e sacode o objeto, mas as pedrinhas e feijões não passam pelo pequeno espaço. Retira os materiais do funil e coloca-os novamente, realizando o mesmo procedimento. Percebe que as pedrinhas e feijões não passariam pelo funil e, com um movimento negativo com a cabeça, inicia outras explorações.

Assim como Miguel, cada criança, a partir de suas curiosidades, se interessa pelos materiais disponibilizados, realizando experiências, construindo hipóteses e teorias<sup>19</sup>. Ao mesmo tempo, a postura da educadora é a de observar e realizar apontamentos que julga ser significativos. Segundo Gallina et al. (2018, p. 124):

O professor observador registra momentos relevantes em instrumento próprio destacando as ações de cada criança, bem como suas hipóteses matemáticas e físicas verbalizadas ou executadas. Além disso, também faz registros fotográficos e de vídeo.

Quanto às ações das crianças, referenciam que:

[...] as ações das crianças são efetivadas para comprovar hipóteses. Geralmente se direcionam a um determinado material com uma intenção prévia, por vezes não tão clara para o adulto. Algumas explorações são percebidas pela forma como insistem junto ao grupo, entre elas o formar e desenformar, fracionar, fabricar, transportar, pressionar. Essas são ações repetidas pelas crianças como se estivessem fazendo sempre a mesma ação, mas isso nos parece apenas em um primeiro momento, pois se nos atentarmos, perceberemos que mesmo sendo a mesma ação, as crianças utilizam materiais diferentes e, assim, vão reafirmando suas hipóteses (GALLINA et al., 2018, p. 124-125).

---

<sup>19</sup> No livro *As cem linguagens da criança*, no cap. 13, nomeado de “A Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia”, Carla Rinaldi nos fala sobre a capacidade das crianças criarem suas próprias teorias, na busca de explicações que a satisfaçam a sua vontade de saber.

Figura 14 – Entre experimentação, investigação e formulação de hipóteses



Fonte: acervo da autora (2018)

#### 4.4.5.3 Término da sessão (9h50min)

A professora avisa que a brincadeira está acabando. Reserva mais alguns minutos para que as crianças possam concluir suas investigações e, somente após,

solicita que ajudem a guardar os materiais. As crianças auxiliam nesse momento, pois organizar os materiais e guardá-los faz parte da proposta. Inclusive, levam alguns utensílios até a lavanderia, para serem higienizados pelas “tias”, assim chamadas carinhosamente as funcionárias dos serviços gerais.

Posteriormente, seguem correndo para a pracinha, enquanto a professora continua guardando o restante dos materiais e reorganizando o ambiente. As crianças seguem na pracinha até às 10h20min, quando as professoras avisam que se aproxima a hora do almoço. O fato de elas avisarem com alguns minutos de antecedência permite que as crianças possam finalizar suas brincadeiras com tranquilidade, guardarem os brinquedos e se prepararem para o momento da alimentação.

#### 4.4.6 O almoço (10h30min)

Existe uma preocupação com a dimensão estética na apresentação dos alimentos e na organização do espaço, de modo a tornar o ambiente agradável e convidativo, para vivenciar o importante momento da alimentação. Isso se evidencia também nos demais momentos de refeição, como o café da manhã e o lanche da tarde.

**Figura 15 – A dimensão estética na organização do *buffet***



Fonte: acervo da autora (2018)

Juntamente com a professora, as crianças encaminham-se para o banheiro, para realizarem seus cuidados pessoais. Conforme vão terminando, dirigem-se ao refeitório, acomodando-se à mesa para aguardar a abertura do *buffet*. Esse é um momento bastante agitado, onde uma menina chora, outro grita. A professora

conversa com as crianças e, em seguida, mostra as saladas, nomeando-as e motivando as crianças a experimentá-las. Coloca as tigelas sobre a mesa, para que, posteriormente, as crianças possam se servir.

Em duplas, as crianças são chamadas até o *buffet*, para se servirem. Pegam seu prato e a professora apresenta o cardápio, dando a possibilidade da criança escolher o que deseja comer. Com conchas e colheres, servem-se. Aqueles que já apresentam uma maior autonomia o fazem sozinhos, os demais contam com o apoio da professora nessa atividade cotidiana. Feito isso, encaminham-se para mesa, levando seu prato. A repetição é servida pelas professoras.

As professoras referências comem juntamente com as crianças, porém, rapidamente e sem maior acomodação, uma, inclusive, de pé. Aqueles que terminam levam seus pratos ao local indicado para “raspá-los” e acomodá-los em uma mesa apropriada para isso. Nesse momento, as crianças contam com o auxílio das auxiliares de serviços gerais ou da professora. Feito isso, encaminham-se para o banheiro, para realizarem a higiene pessoal (lavar as mãos e o rosto). Uma professora fica mediando esse momento, enquanto a outra acompanha aqueles que finalizam a refeição. Aquelas crianças que já realizaram a higiene se encaminham para o dormitório, onde a estagiária os aguarda. As crianças não precisam ficar esperando todos terminarem o almoço, para juntos se higienizarem e somente depois irem para o dormitório. Cada um, de acordo com seu ritmo e seu tempo, é respeitado.

**Figura 16 – Autonomia com interdependência: o momento da alimentação**

(continua)



(conclusão)



Fonte: acervo da autora (2018)

#### 4.4.7 Dormitório (10h50min)

O espaço foi previamente organizado para o momento do sono. As camas foram arrumadas lado a lado, com os pertences pessoais das crianças (lençóis, travesseiros e edredons). Na janela, é colocado um pano escuro, para evitar a entrada de luz. A equipe de serviços gerais fica responsável por arrumar esse espaço enquanto as crianças almoçam. Assim, quando retornam do almoço, o local já está devidamente organizado e confortável para um momento importantíssimo da vida cotidiana: o descanso, hora importante, de repouso e relaxamento, para as crianças que passam uma jornada de até onze horas na escola.

As crianças encaminham-se para a sala referência, tiram os sapatos – que ficam do lado de fora da sala –, pegam seu bico, objetos de apego na mochila e cobrem-se (aqueles que conseguem fazê-lo sozinhos). Os demais, as professoras cobrem. É colocada uma melodia suave. As professoras sentam-se no chão, ao lado das camas. Uma delas fica ao lado de um menino que não consegue dormir e diz “*que se ele não parar quieto, vai tirar o brinquedo*”. O garoto continua se movimentar, a fazer ruídos, por um longo período, até que verbaliza: “*eu não quero dormir, profe!*” A professora conversa com o menino, explicando da importância de descansar, e entre

afagos, procura tranquilizá-lo. Alguns adormecem com facilidade, outros permanecem acordados com seus brinquedos.

**Figura 17 – Do repouso ao sono**



**Fonte: acervo da autora (2018)**

A postura das professoras é a de acolher as crianças com afetividade, para que elas possam adormecer tranquilamente. Por volta das 11h15min, praticamente todas as crianças já haviam adormecido. É importante ressaltar que a escola possui um espaço destinado para as crianças que não desejam dormir, mas esse espaço fica disponível, aproximadamente, pelas 12h, horário em que chega a profissional responsável por esse momento. Às 11h30min, as professoras saem para o horário do intervalo e retornam às 13h15min; nesse momento, são substituídas por professoras estagiárias.

#### **4.4.8 O despertar (13h30min)**

A professora tira o pano escuro da janela, permitindo que a iluminação adentre ao ambiente. Aqueles que já estão acordados levantam-se, guardam o bico e colocam os calçados, que ficam no corredor da entrada da sala. Os que já estão “prontos” vão

sozinhos para o banheiro, localizado perto do refeitório, com o acompanhamento de uma das educadoras.

**Figura 18 – O despertar brincando**



Fonte: acervo da autora (2018)

As crianças vão despertando pouco a pouco, sem pressa, no seu tempo. Realizam a escovação dental na sala, com o auxílio de uma professora estagiária. À medida que se organizam, vão indo para o “pátio do ônibus”, assim denominado pelas próprias crianças.

#### **4.4.9 Indo para o “pátio do ônibus” (13h45min)**

A ida para o pátio causa grande contentamento nas crianças. Habitadas com o espaço e seus diferentes cantinhos, correm em busca de seus favoritos. Em pares ou em pequenos grupos, brincam de monstro, no brinquedo do ônibus, no balanço de pneus, escorregam pelo vão da escada. Um grupo de meninos procura “minhoquinhas” e mostram à pesquisadora, com alegria: *“olha, a minhoquinha que estava escondida lá embaixo da terra!”* Outro menino o interrompe, pedindo para segurar a minhoca, ao passo que Pedro dispara: *“não, tu vai machucar ela, tem que cuidar”*.

As crianças seguem brincando e alguns conflitos ocorrem, Vinícius morde seu colega nas costas. As professoras intervêm, conversando com ambos, afastando aquele que mordeu da brincadeira. Passados alguns minutos, a educadora retoma os combinados e o menino prossegue a brincadeira com o mesmo colega.

A alegria e o encantamento perpassa esse momento, pois o quintal da escola promoveu uma série de descobertas, como a folha que guarda sementes surpresas, as formigas que carregam folhas nas costas, os passarinhos que pousam nas árvores, as pedras que viram fogueiras ou a areia que permite fazer traços e desenhar com gravetos colhidos pelo chão; repertórios infinitos e criativos que as crianças encontram nesse momento do cotidiano. É lugar de andar descalço, sentir e experimentar diferentes possibilidades e sensações.

**Figura 19 – Entre brincadeiras e descobertas no pátio da escola**



Fonte: acervo da autora (2018)

#### **4.4.10 Lanche da tarde (14h30min)**

O momento do lanche é conturbado. As crianças estão bastante agitadas; brincam, dois meninos se cospem e dão risadas. As professoras conversam com as crianças, retomam os combinados, auxiliando-as a refletirem sobre o momento. Nem

todas as crianças se sentam para comer, precisando da insistência das educadoras. As professoras apresentam a fruta que será ofertada. Cortam as maçãs e disponibilizam em pedaços, em pequenos potinhos plásticos. Em seguida, são oferecidos o leite sabor morango, pães e margarina.

**Figura 20 – O lanche da tarde**



**Fonte: acervo da autora (2018)**

As crianças têm maior autonomia nesse momento, podendo se servirem de leite, além de pegarem o pão e passarem margarina no mesmo. Aquelas que ainda precisam de ajuda contam com o auxílio das professoras referências e da professora estagiária. O momento da alimentação prossegue com mais tranquilidade, quando finalmente as crianças começam a comer.

#### **4.4.11 Indo para o “pátio de areia” (14h50min)**

As crianças brincam no “pátio de areia”, assim denominado por elas. Esse é um espaço bastante apreciado, pois conta com uma caixa de areia, além de um escorregador e muitos brinquedos próprios para esse local. Sendo assim, com baldes, pás e outros apetrechos, um grupo se encaminha para preparar comidas. Outros correm, escalam as escadas para chegarem ao escorregador, que fica em cima de

uma pequena elevação de terra, o que torna um desafio chegar até lá. Escorregam alegremente e iniciam o processo outra vez.

**Figura 21 – O pátio de areia**



**Fonte: acervo da autora (2018)**

Um grupo de meninos descobre dois caracóis no pátio. Visivelmente encantados com o animalzinho, andam com ele nas mãos, com o cuidado de quem carrega um troféu. Sem dúvidas, essa foi uma das grandes descobertas da tarde. Desenvolvem inúmeros diálogos, tal como no excerto a seguir:

Antônio: *“Esse bicho é uma lesma!”*;

João replica: *“É um caracol”*;

Antônio e João: *“Profe, esse bichinho é uma lesma ou caracol?”*;

Professora: *“Não sei, teremos que pesquisar a diferença entre lesma e caracol”*  
(Excerto do diário de campo da autora, 22 de outubro de 2018).

Satisfeitos com a resposta, por hora, seguem levando o seu grande achado em mãos, mostrando para os demais colegas, que também se mostravam interessados e curiosos em relação ao animalzinho encontrado. Dessa forma, um grande grupo se forma em busca de novos caracóis e outros bichinhos pequenos do quintal.

**Figura 22 – Viva, encontrei um caracol!**



Fonte: acervo da autora (2018)

#### **4.4.12 Sessão investigativa**

Em conversa anterior com uma das professoras, esclareceu-se que, ao longo do ano de 2018 (de março a novembro), foi desenvolvido um projeto investigativo junto às crianças, que envolveu “construção”. Segundo a educadora, desde o início do ano, as pesquisas dos meninos e meninas deram-se em torno das possibilidades de construção, o que suscitou muitas interrogações nas professoras.

*O nosso intuito era descobrir quais as hipóteses dessas ações que víamos eles fazendo. Eles estavam interessados só na exploração, que lá no livro ‘O bebê as coisas’ diz que num primeiro momento eles fazem as coisas pela exploração. Era uma exploração ou já era uma construção que é daí o seguinte, né. Quando se reúnem dois elementos, se transforma no terceiro. Assim, estávamos interessadas e investigando as pesquisas deles e as hipóteses para essas ações que eles faziam, né? Se eles faziam só por explorar ou se havia uma intencionalidade. E havendo uma intencionalidade quais eram outros materiais poderíamos oferecer para enriquecer essa pesquisa (Registro do diário de campo, fala da professora V., 22 de outubro de 2018).*

A partir do olhar e da escuta atenta das educadoras, foram propostas diversas sessões com materialidade variadas e que dessem a ideia de construção, como tijolos, bolachas de madeira, massa de modelar, macarrão e palitos, blocos de gelos,

elementos não estruturados, alternando as bases, como a mesa de luz, espelho, caixas de papelão, entre outros.

O projeto investigativo seguiu nesse sentido, por meio da organização de sessões planejadas pelas professoras, com materiais que possibilitassem inúmeras construções. Quando pensaram terem esgotado as possibilidades, através de estudo, diálogos e da formação em contexto, encontraram a possibilidade de trabalhar com pedras. Foi então que as professoras conheceram a corrente artística da *Land Art*, que, segundo a educadora, “*é uma técnica muito rica, em que há um diálogo entre a natureza e a arte mediante ao empilhamento de pedras. Uma técnica, que possibilitou em pensar outras possibilidades de equilíbrio*” (Fala da professora V.).

Conforme Diana (2018, p. 1):

**Land Art** (em inglês ‘*Earth Art*’ ou ‘*Earthwork*’) foi um movimento artístico pautado na fusão na natureza com a arte. Ele surgiu na década de 60 nos Estados Unidos e na Europa. O termo ‘*land art*’, se traduzido, corresponde a ‘arte da terra’ e tem como principal característica a utilização de recursos provenientes da própria natureza para o desenvolvimento do produto artístico. Em outras palavras, a *land art* surge a partir da fusão e integração da natureza e da arte onde a natureza, além de suporte, faz parte da criação artística.

Ao longo do tempo, as crianças evidenciaram interesse em construir diferentes objetos comuns na sua experiência cotidiana. Todavia, a construção que mais aparecia no grupo eram casas. As professoras perceberam que o interesse das crianças para além da estrutura da casa, ou seja, de construir casas com diferentes materialidades, envolvia também o que tinha dentro da casa. Novas sessões foram propostas nesse sentido. Eis que se narra, então, uma sessão na qual as crianças constroem e brincam com que há dentro da casa.

#### **4.4.13 Iniciando a sessão investigativa: vivendo e brincando no lado de dentro da casa (15h30min)**

Parte do grupo, totalizando cinco crianças previamente escolhidas pela professora J., é convidado a brincar em outro espaço do pátio. Lá, foi montado o espaço de uma casa para que as crianças pudessem explorar. A casa possuía cozinha, sala, banheiro, quarto e lavanderia. Ao ar livre, as crianças viveram esse momento com alegria e encantamento. O momento de transição do pátio de areia ao espaço da casa pairava um suspense no ar. As crianças perguntavam-se o que

encontrariam nesse outro lugar para brincar e, em certo momento, questionavam a professora a respeito disso.

**Figura 23 – O que tem do lado de dentro da casa?**



**Fonte: acervo da autora (2018)**

Quando chegaram ao local indicado, era visível o brilho no olhar das crianças. Cada uma foi um explorar um cantinho da casa. Com objetos e mobiliários do seu tamanho, as crianças puderam vivenciar momentos fantásticos da vida cotidiana, os quais, muitas vezes, assistem suas famílias vivenciarem. Foi uma proposta rica e significativa para aquele grupo de crianças que, desde o início do ano, vinha investigando as construções, sendo a casa, suas representações e as coisas que há dentro da casa, um dos focos de interesses naquele momento.

Valéria correu para as grandes bacias cheias de água. Rapidamente, pegou um pano e começou a lavar. Esfregou, torceu e, por fim, estendeu no varal. Repetiu a mesma ação, várias vezes, com outros panos que encontrara por lá. Leandro resolveu dar banho nas bonecas. Primeiro, mergulhou uma boneca na água, com cuidado e delicadeza nos movimentos; foi lavando o “corpinho” com o auxílio de um pano. Focado e atento naquele momento, o menino foi em busca de outra boneca, mas, ao olhar para a água da banheira, percebeu que estava suja. Assim, dirigiu-se à professora e solicitou água limpa para prosseguir na sua brincadeira. Pietra, percebendo que Arthur banhava as bonecas, resolveu auxiliá-lo. Enquanto isso, Carolina e Antônio divertiam-se lavando louça na cozinha.

**Figura 24 – Descobertas e brincadeiras do lado de dentro da casa: fazer comida e dar banho**



Fonte: acervo da autora (2018)

Ficou evidente que a água foi um dos elementos preferidos das crianças nos diferentes repertórios da brincadeira da casa, sendo que todos a utilizaram. Essa sessão investigativa teve a duração de 40 minutos, mas a professora teve o cuidado de avisar, antecipadamente, que a brincadeira estava acabando, dando a possibilidade de as crianças irem, aos poucos, encerrando a brincadeira, sem pressa e atropelos.

**Figura 25 – Lavar, esfregar, torcer e estender: muitas ações no jogo simbólico**  
(continua)



(conclusão)



Fonte: acervo da autora (2018)

#### 4.4.14 Retorno ao “pátio de areia” (16h10min)

As crianças voltam para o pátio de areia. As demais, que ficaram no pátio e não haviam participado da sessão, ainda se encontravam envolvidas com os caracóis. Um menino arremessa o caracol contra o escorregador, quebrando sua casca. O bichinho morre e é enterrado pela professora, que conversa com Antônio sobre o quanto tinha sido errado não cuidar do caracol. O menino é afastado da brincadeira e por alguns minutos permanece sentado.

A turma segue brincando nesse espaço até a hora da fruta.

#### 4.4.15 Fruta (16h55min)

As crianças encaminham-se para o banheiro para realizarem a higiene. Depois, já no refeitório, comem a banana que elas mesmas descascam. O momento da fruta, talvez por ser o último da jornada e, também, pelas crianças já estarem cansadas, foi o mais tranquilo, no que se refere à alimentação.

**Figura 26 – O momento da ceia**

Fonte: acervo da autora (2018)

Conforme foram terminando, dirigiram-se para área coberta, espaço que conta com motocas, cama elástica, bolas, escorregador e outros brinquedos. No final da tarde, costumeiramente, as turmas encontram-se nesse local e aguardam a chegada das famílias.

#### **4.4.16 Término da jornada (17h15min)**

Pouco a pouco, as famílias foram chegando. É o momento de reencontro com os cuidadores, dos abraços e beijos estalados de saudade. As crianças e suas famílias evidenciavam a felicidade pelo reencontro. Conversaram sobre o dia na escola e, com alegria, despendiam-se das educadoras e colegas, tendo a certeza de que, na manhã seguinte, um novo dia de descobertas os aguardaria no cotidiano extraordinário da escola da infância.

A seguir, apresentar-se-á, de maneira detalhada, o processo de geração e interpretação dos dados, bem como a análise dos mesmos.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

No presente capítulo, é apresentado o conjunto de dados produzidos na pesquisa empírica, durante o período de imersão no campo, de agosto a dezembro do ano de 2018. Diariamente, quando chegava em casa, reorganizava os dados coletados no meu caderno de campo e os repassava para o computador, aprofundando o observado, fazendo novas reflexões e questionamentos. Do mesmo modo, fazia com os registros fotográficos, os quais inicialmente foram colocados em pastas, de acordo com suas respectivas datas.

Durante a reescrita diária no computador, no retorno do campo, deparava-me com novas dúvidas e pontos de intersecção, o que me levava a desenvolver um olhar e uma escuta apurada sobre o vivido, principalmente no que se referia à temporalidade de crianças e adultos. A fotografia surgiu como um ponto de potência nas análises, dada sua relevância. No total, foram realizados 596 registros fotográficos, os quais foram separados em pastas de modo que cada uma delas respondia a um questionamento das questões norteadoras desta pesquisa. Na triangulação dos dados, foram selecionadas as fotografias que melhor respondiam a tais questionamentos, dado o seu significado.

Do mesmo modo, juntamente com as fotografias, foi realizado um cruzamento com os registros do diário de campo, das entrevistas e dos documentos (planejamento, documentação pedagógica, projeto político pedagógico, entre outros), além das observações de momentos de conversas informais, que continham informações significativas a respeito do tema da presente pesquisa.

O cruzamento de informação permite, deste modo, explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir [...] (SARMENTO, 2011, p. 156-157)

Esses dados foram analisados a partir do referencial teórico que sustenta esse estudo, de modo a responder aos questionamentos da presente pesquisa. Sendo assim, desse cruzamento de dados, bem como da interpretação dos mesmos, resultaram três modalidades de organização: o tempo da escola, o tempo das professoras e o tempo das crianças, as quais serão analisadas nas seções a seguir.

## 5.1 O TEMPO DA ESCOLA

Antes de falar propriamente sobre o tempo da escola, é necessário situar de que escola se está falando. Afinal, que escola é essa? Que tempo atravessa esse contexto educativo e de que maneira é organizado? As respostas a essas perguntas foram encontradas por meio da imersão no campo, das recorrentes observações, compilações e cruzamento dos dados gerados. Também, devido ao fato de a pesquisadora do presente estudo viver cotidianamente nesse espaço institucional, enquanto professora de educação infantil, foi possível constatar que, sem dúvidas, essa era uma “escola amável” (MALAGUZZI apud STROZZI, 2014), ou seja, uma escola que busca “criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis” (MALAGUZZI, 2016, p. 69).

Todavia, compreender esse contexto educacional, e, sobretudo, o seu tempo, foi uma tarefa complexa, visto que a “escola é um organismo dinâmico e inexaurível e possui suas dificuldades e controvérsias, mas, sobretudo, alegria e capacidade de lidar com as perturbações externas” (MALAGUZZI, 2016, p. 69). Uma escola assim desenhada surge como um espaço de vida, um espaço de cultura.

Conforme Rinaldi (2014, p. 42):

[...] a escola, ainda que da criança pequena, também é lugar educativo, de educação. Lugar onde se educa e nos educamos; lugar de transmissão de valores e saberes, mas, sobretudo, lugar de construção de valores e saberes. É lugar cultural, isto é, lugar onde se elabora cultura pessoal e coletiva, que influencia o contexto de valor social e político e é influenciado por ele, em uma relação de profunda e autêntica reciprocidade.

Através de uma proposta educativa diferenciada, a escola concebe a educação como um “processo de desenvolvimento integral da criança, a partir do planejamento de espaços e tempo para o brincar e aprender em situações de interação, através de projetos diversificados que envolvam múltiplas linguagens [...]” (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 15). Uma “escola asas”<sup>20</sup> (ALVES, 2002), para além de “uma escola da instrução, nem a favor da escola da formação, mas a favor da escola da educação [...]

---

<sup>20</sup> Rubem Alves utiliza este aforismo para elucidar que “escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (ALVES, 2002, p. 29).

em que se transmitem-se, debatem-se e criam-se valores”. Sendo assim, “educar é também, em alguns aspectos, acima de tudo, educar os valores intrínsecos em cada indivíduo e em cada cultura, para torna-los extrínsecos, visíveis, conscientes e compartilháveis” (RINALDI, 2014, p. 42).

**Figura 27 – Mural das crianças localizado na pracinha da escola**



Fonte: acervo da autora (2018)

Mesmo sendo uma escola diferenciada, com uma proposta educativa potente e promotora de aprendizagens para todos os envolvidos, o tempo da instituição é marcado pelo *chrónos*.

Indubitavelmente, o tempo da escola é predominantemente regido pelo *chrónos*, o tempo do relógio, medido e organizado em meses, dias, horas, minutos, o tempo do calendário. Para Kohan (2004, p. 54), o “tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (futuro)”. Sendo assim, a escola situa-se em um contexto marcado pelo relógio das famílias, do trabalho, dos adultos, um tempo cronológico. Segundo Ostetto (2012, p. 22), esse é um “tempo linear, que corre submetido ao ritmo único do tique-taque, tique-taque; que está comprometido com o controle e contenção do movimento. O tempo

cronometrado, por isso mesmo, contrário ao pulsar da vida. Sem novidades, está habituado”. Isso fica evidente na seguinte passagem do diário de campo da autora:

*São 7h. Vinícius chega à escola, com aparência sonolenta e indisposta. De mãos dadas com seu pai, puxa sua mochila de rodinhas, arrastando-a pelo saguão da instituição. O cuidador despede-se com um beijo na bochecha do menino, seguido de algumas palavras de afeto, retomando que, no final do dia, virá buscá-lo. O portão da instituição educativa abre-se para comunidade às 7h, apesar do atendimento iniciar somente às 7h30min. Do mesmo modo, a jornada educativa finda-se às 17h30min, havendo também uma extensão de carga horária, de mais 30 minutos para aquelas famílias que precisam buscar seus filhos mais tarde, por conta das suas atividades laborais. Para famílias com tal especificidade, é exigida uma comprovação de suas atividades de trabalho devidamente especificadas, justificando a indispensabilidade do momento. Vinicius é uma das primeiras crianças a chegar na escola e uma das últimas a sair, pois seu pais necessitam de extensão de horas tanto no momento da entrada quanto no de saída (Registro do diário de campo da autora, 19 de novembro de 2018).*

Na presente passagem, fica evidente o quanto a instituição educativa organiza seu tempo sob a perspectiva de *chrónos* e o quanto esse tempo cronológico está direcionado ao tempo dos adultos, principalmente, ao tempo do trabalho dos pais. Assim sendo, nesses momentos, percebe-se o quanto há uma sobreposição do tempo dos adultos sob os tempos das crianças. Ao discorrer sobre o tempo da escola, Kohan (2018, p. 300) afirma que

[...] o tempo é movimento, segundo *Khrónos*. E um movimento que não para, ou seja, o relógio ninguém pode parar, pode até ser que nosso relógio pare, mas *khrónos* vai continuar. O tempo anda. [...] a escola é isso, a escola é tempo cronológico. Num Projeto Político e Pedagógico, como organizamos o tempo na escola? A partir de semestres, a partir de semana, planejamos, fazemos *chrono-gramas*.

O mesmo autor ainda complementa seu pensamento no que se refere à organização do tempo escolar:

Organizamos o tempo escolar. Planejamos. Organizamos toda a escola. Educação Infantil, Ensino Fundamental. Tudo isso é, prestem a atenção, sucessivo, consecutivo e irreversível, ou seja, sucessivo, primeiro temos que ter janeiro para ter fevereiro, para depois ter março e abril, maio e junho. Não temos como chegar a agosto sem terminar julho primeiro, ou seja, ele é sucessivo, sucede um ao outro, e consecutivo, segue na sequência e é irreversível, pois uma vez que passou julho, não tem como voltar atrás. *Khrónos* continua, é como se fosse uma força. Por isso, às vezes, nos afeta, pois não podemos parar o tempo, queremos que ele vai mais devagar, mas ele tem um ritmo, ele vai sem parar e não tem como voltar atrás. O que passou, passou (KOHAN, 2018, p. 301).

O momento da alimentação, seja no café da manhã, almoço, lanche da tarde ou ceia, são tempos institucionais marcados pelos *chrónos*, ainda que evidencie uma certa maleabilidade no dia a dia educativo. As crianças não são apressadas para se servirem no *buffet* ou, posteriormente, para comerem, dentro de 20 minutos meticulosamente cronometrados, apesar de ser esse o tempo previsto na organização escolar, pois a escola necessita prever, por exemplo, a duração da alimentação de uma turma para que, posteriormente, outro grupo possa vir a se alimentar nesse mesmo espaço.

Ressalta-se que aquelas crianças que precisam de maior tempo para se alimentarem são respeitadas pelos educadores referências, que as aguardam, sem apressá-las. Nesse sentido, enquanto uma educadora fica no dormitório, auxiliando aqueles que já se organizam para o sono, uma estagiária ajuda no banheiro, com a higienização daqueles que terminaram de comer, enquanto a outra professora fica com aqueles que ainda finalizam a refeição. Eis que se traz um momento de alimentação, por meio de registro fotográfico da vivência do lanche da tarde.

**Figura 28 – O lanche da tarde**

(continua)



(conclusão)



Fonte: acervo da autora (2018)

Analisando a sequência de fotografias, é perceptível que as professoras ofertam a fruta em uma bandeja, e garfos para que as próprias crianças se sirvam da manga, bem como, posteriormente, são ofertados pães, com os potes de “chimia” e facas sem ponta. É um momento que promove a construção da paulatina independência das crianças em relação à prática cotidiana da alimentação, pois elas têm a oportunidade de decidirem se querem ou não tal alimento, bem como de

servirem-se sozinhas. Todavia, as crianças mostram-se agitadas; todas querem servirem-se ao mesmo tempo, tanto que, em um registro, é possível ver a professora conversando com o grupo, solicitando calma, frisando que todos irão se servir, mas é preciso esperar que o colega se sirva. Algumas crianças falam alto, outras solicitam que o colega passe logo a bandeja. Portanto, no momento da alimentação, há muitos atropelos com a presença de uma aceleração, típica dos “tempos líquidos” (BAUMAN, 2007) e, até mesmo, de uma ansiedade, tanto por parte das educadoras, como das crianças.

Ainda que os atores sociais, sobretudo os professores, tenham um olhar atento e cuidadoso em relação aos diferentes momentos do cotidiano, como na alimentação, ainda assim não conseguem evitar alguns desdobramentos indesejáveis, como a aceleração, por exemplo. Tal como será visto mais adiante na presente dissertação, as professoras, por meio de formações continuadas, formação em contexto, assim como nos momentos de planejamento coletivo, debatem, estudam e refletem sobre esses acontecimentos, visando à criação de tempos mais justos, mais tranquilos, mais humanos no dia a dia educativo, para além do *chrónos*. Uma tarefa complexa, repleta de idas e vindas, tropeços e avanços, uma caminhada processual. Segundo Francesch (2011, p. 20, tradução nossa), é imprescindível refletir sobre o tempo da educação, pois

[...] tempo e educação tem sido dois conceitos indissolivelmente unidos desde um ponto de vista histórico. Não pode haver reflexão educativa que não aborde o pensamento sobre o tempo. E não pode haver inovação, transformação ou melhora sem uma reavaliação a fundo do tempo, sua utilização e as prioridades que o delimitam.

Sendo assim, o tempo da escola é cronológico, quantitativo e serve para organizar e estruturar o tempo institucional, efetivando a durabilidade da jornada educativa e organizando a vida na coletividade. É ele que demarca as horas de entrada, de saída, de sono, de alimentação, dos diversos momentos do dia a dia educativo. Conforme Francesch (2011, p. 24, tradução nossa), “as reflexões majoritárias sobre o tempo são quantitativas e organizativas [...] damos mais importância a *quantas horas temos de destinar* a aprendizagem e não *o que na realidade podemos fazer* durante essas horas”. Uma forma de organizar o tempo, nas escolas de educação infantil, é por meio de rotinas, que podem ser duras,

cristalizadas, com horários e tempos rígidos, “rotinas rotineiras” (BARBOSA, 2006) ou rotinas que promovem a novidade, a reinvenção do cotidiano.

Atualmente, a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidoras de subjetividades (BARBOSA, 2006, p. 201-202).

A instituição educativa, ainda que esteja inserida em um entremeio entre uma sociedade sólida e uma líquida, é uma das poucas organizações sociais que se mantêm com maior força ao polo oposto à liquidez, sendo marcada por uma solidez muito grande. Destarte, ao longo dos anos, manteve sua forma, suas normas, sua tradição. Portanto, o tempo da instituição escolar é um tempo mais duro, um tempo cronológico, mais rígido, com marcadores temporais imutáveis (horários de funcionamento, alimentação, entre outros), um tempo mais sólido. Nesse sentido, a escola, enquanto uma instituição social educativa, faz um contraponto ao que Bauman afirma, uma vez que

[...] a passagem da fase ‘sólida’ da modernidade para a líquida, ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamentos aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam (BAUMAN, 2007, p. 7).

Isso não significa que a escola negue ou não esteja envolvida nesse momento histórico denominado “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001). Muito pelo contrário, em seu cotidiano escolar, existem muitas implicações típicas dos “tempos líquidos” (BAUMAN, 2007), tais como a introdução da velocidade, a instantaneidade, a aceleração, o que gera incerteza, insegurança, entre outros aspectos. Todavia, defende-se que a escola, ainda que atravessada pela “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), mantém uma solidez muito grande, sendo essa a grande marca em seu tempo institucional.

Entretanto, os atores sociais que compõem esse contexto educativo, principalmente as professoras e as crianças, rompem com esse tempo cronológico, atravessado por especificidades próprias dos “tempos líquidos” (BAUMAN, 2007). As docentes reinventam o cotidiano junto com as crianças. Criam novas possibilidades de vivência para ele, dentro de uma perspectiva de vida e, logo, constituem novas maneiras de viver suas próprias temporalidades, suas “múltiplas formas de lidar, relacionar, de organizar o tempo, ou seja, a experiência no e com o tempo” (OLIVEIRA, 2014, p. 215) no cotidiano escolar. Sendo assim, as educadoras promovem práticas pedagógicas horizontais, com uma escuta apurada às crianças e aos seus processos, respeitando os modos de ser, estar e viver de meninos e meninas, bem como suas temporalidades.

A (re)invenção do cotidiano na escola de educação infantil depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, romperem com o tédio da repetição, diminuírem o estresse de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado, um tempo que dê espaços às crianças e aos próprios educadores, dando ouvidos a tudo que eles têm de inovador, de criativo, permitindo usar o tempo com a clareza possível a respeito dos fatores que nos fazem realizar as coisas de um modo ou de outro (BARBOSA, 2006, p. 204).

Feitas as reflexões sobre o tempo da escola, encaminhamo-nos para a seção seguinte, na qual será refletido acerca das mudanças na organização e vivência do tempo no *lócus* de pesquisa.

### **5.1.1 Da proposição às mudanças na organização e vivência do tempo**

Na escola investigada, muitas propostas elucidaram o protagonismo das crianças, como o Cesto dos Tesouros, o Jogo Heurístico, as Bandejas de Experimentação, o Desenho Gráfico, mas também as atividades relacionadas às práticas cotidianas, como os momentos de alimentação, de higiene e, principalmente, as brincadeiras. Além disso, a construção dessa organização temporal diferenciada só foi possível quando passaram a ter um olhar para o cotidiano, dando importância para os fatos que se teciam ali, no dia a dia educativo, compreendendo a importância das práticas cotidianas na educação infantil.

Dessa maneira, a organização do trabalho educativo foi se redimensionando, tomando novas formas, assim como o tempo, categoria pedagógica fundamental, foi sendo repensado, reorganizado. Isso fica evidente nas falas das professoras, quando

responderam as razões que mobilizaram para a transformação na organização no tempo da escola.

*Começamos a priorizar a questão da autonomia, ver que isso era conteúdo, esses momentos cotidianos eram conteúdos da educação infantil, diferente de achar que isso só fizesse parte de uma mera rotina, onde o projeto, digamos naquela época era o mais importante. Mas, isso é tão importante quanto o projeto das crianças. Tivemos um olhar para os momentos de vida da criança na escola, por exemplo. E, esse momento não precisa ser feito às pressas porque é tão importante quanto aquilo que eles vão estar investigando ou vivenciando nas sessões. É uma forma de garantir o bem-estar das crianças, o tempo das crianças, porque fazemos de forma rápida porque já aprendemos, mas elas ainda estão aprendendo, então a gente tem que respeitar esse tempo (Transcrição da entrevista, fala da professora V.).*

*Organizamos o tempo da escola a partir do que as crianças evidenciam, a partir das necessidades delas, sabendo que elas passam um número grande de horas conosco. A educação infantil é cercada de começos, a primeira vez que a criança vai se lavar sozinha, a primeira vez que ela vai comer sozinha e se a gente não perceber isso como potencializador, não empoderar esse momento, a gente vai atropelar para fazer outras coisas que talvez sejam desnecessárias (Transcrição da entrevista, fala da professora V.).*

*Eu lembro que o almoço e os intervalos eram mais atropelados, servíamos as crianças há um tempo atrás, e hoje a gente deixa eles se servirem no tempo deles. Não é a gente que vai lá e serve correndo e apressa as crianças para terminar e ‘vamos, vamos, vamos’. Já teve vários anos que eu trabalhei e era assim. Era tudo muito rápido! (Transcrição da entrevista, fala da professora A.).*

Ao se analisar as falas das educadoras que vivenciaram mudanças significativas no tempo da escola, que se tornou mais respeitoso e justo, um fator preponderante apareceu, a questão da lentidão, sobretudo na educação infantil, em que as crianças realizam suas primeiras experiências no e com mundo, através de aprendizagens que acontecem no cotidiano. Isso as convocou a redimensionarem o tempo escolar, pois compreenderam que a “educação é uma atividade lenta por sua própria natureza” (FRANCESCH, 2011, p. 82). Bauman (2016, p. 4) reitera que “educação e imediatismo são termos contraditórios. Não se pode ter os dois. Ou se tem uma educação de qualidade ou se tem o imediatismo. Não dá para ter os dois ao mesmo tempo”. Por meio da adoção de perspectivas mais calmas, desaceleradas, evitaram-se atropelos desnecessários nas temporalidades de crianças e adultos.

A educação deve basear-se em uma nova ideia do disfrute, de aproveitar a fundo o tempo. Na educação lenta, respeitamos o ritmo e somos flexíveis. A educação lenta não afirma sempre ir pouco a pouco mas ser capaz de marcar o ritmo que cada momento educativo necessita. Isso quer dizer que as coisas têm seu tempo e que acelerar artificialmente o processo educativo não implica nenhuma vantagem. A educação lenta busca encontrar o ritmo de aprendizagem de cada um e de cada atividade, e o respeita, o estimula e

potencializa. Não penaliza a lentidão nem busca a homogeneidade na realização das atividades. É uma educação que alcança e compreende aprendizagens e, portanto, estimula verdadeiramente o desejo de aprender e dá sentido aos conhecimentos alcançados (FRANCESCH, 2011, p. 85, tradução nossa).

Deste modo, as mudanças na organização e vivência do tempo ocorreram a partir do momento em que as educadoras apuraram o olhar e a escuta em relação às crianças e naquilo que elas evidenciavam diariamente. Ao aprofundarem, por intermédio de estudos, reflexões contínuas nos momentos de planejamento coletivo, hora-atividade e na formação em contexto, a importância do cotidiano e de suas práticas, o tempo na escola foi redimensionado, o que provocou mudanças significativas na vida de todos os envolvidos: crianças, professores e famílias.

Portanto, encaminhamo-nos para a próxima seção, que elucidará a respeito do tempo das professoras e de que maneira estas romperam com o tempo cronológico da instituição escolar e criaram novas formas de viverem suas próprias temporalidades.

## 5.2 O TEMPO DAS PROFESSORAS

A temporalidade das professoras, apesar de atravessada pelo *chrónos*, é predominantemente vivida pelo *kairós* – o tempo da oportunidade. Esse conceito refere-se ao “tempo da ocasião, é o momento presente, determinado pelo tempo de disfrutar. *Kairós* é o tempo que duram os acontecimentos” (FRANCESCH, 2011, p. 29, tradução nossa).

Conforme Kohan (2018, p. 301):

*Kairós* é uma primeira qualificação em *chrónos*, ou seja, *kairós* se traduz como oportunidade. Porque *chrónos*, ele é todo digamos, do ponto de vista da qualidade, ele é indiferenciado, ou seja, todo movimento de tempo cronológico é igual a outro movimento. Todo segundo é igual a outro segundo. Todo mês, embora nós dividimos, alguns têm 30 dias e outros têm 31 dias, enquanto *chrónos* são todos iguais. Os anos são iguais, as décadas, os séculos. *chrónos* é indiferenciado. Qualitativamente, todo minuto tem sessenta segundos, toda hora tem sessenta minutos e todo dia tem 24 horas, e assim por diante. *Kairós* se traduz por oportunidade. *Kairós* introduz uma qualidade em *chrónos*. Têm coisas que só podem ser feitas em determinados momentos e há momentos oportunos para fazê-las, e que se não as fizemos nesse momento, não dá certo.

Dessa maneira, as docentes rompem com esse tempo cronológico, demasiadamente duro e, por vezes acelerado, com marcas típicas dos “tempos

líquidos” (BAUMAN, 2007), qualificando-o, mas não o negam, o que seria uma incoerência. Extrapolam as possibilidades e vivenciam sua temporalidade de maneira “kairótica”, agarrando as oportunidades que surgem no seu dia a dia educativo e vivenciando-as de maneira rica, no momento presente. Sendo assim, a experiência do momento oportuno, para essas educadoras, conjuga-se justamente por meio da formação continuada, formação em contexto, documentação pedagógica e no planejamento.

O tempo de *kairós*, para as professoras analisadas, significa uma vivência potente no momento presente, no qual as educadoras captam as relações e as oportunidades que atravessam o seu fazer educativo, atribuindo significados, pois “o *kairós* é muito importante na escola, porque há momentos para fazer determinadas coisas [...] há certas coisas que só se pode fazer em determinados momentos e não em outros” (KOHAN, 2018, p. 301).

Ultrapassam propostas prescritivas, endurecidas, previsíveis, para além do tempo do calendário, aquele tempo linear, promovendo asserções pedagógicas que transcendem aquelas pautadas por datas comemorativas, que mais aprisionam do que sugerem a novidade, a flexibilidade, a abertura para o novo e o inusitado. Conforme Barbosa e Horn (2008, p. 38-39):

Outro grave problema que afeta a educação infantil é o do calendário de festividades. Alguns meses do ano as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar da indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repete todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das atividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios.

Nesse sentido, abre-se uma nova “experiência no e com o tempo” (OLIVEIRA, 2014), em que há espaço para a reflexão, tomada de decisões coerentes, no diz respeito ao dia a dia educativo na escola, para o planejamento de contextos e sessões, para a elaboração da documentação pedagógica, bem como ao investimento na formação continuada e a formação em contexto

Baseadas em uma Pedagogia da Escuta, criam tempos e contextos de aprendizagem abertos, ricos e promotores de experiências significativas para todos envolvidos. O tempo como escuta, ou a escuta do tempo, refere-se “a um tempo fora do tempo cronológico, um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior” (RINALDI, 2014, p. 82).

Na seção seguinte, apresentar-se-ão as experiências das professoras no e com o tempo, a partir da análise de suas narrativas em momentos de conversas informais, ou de entrevista, bem como estudo do processo documental, tais como planejamento, registros diários das educadoras e registros fotográficos. Além disso, foram levados em consideração os apontamentos do diário do campo da autora, no que diz respeito aos processos de vivência e experiência do tempo dessas profissionais em diferentes momentos do cotidiano, tais como planejamento, reuniões pedagógicas, entre outros.

### **5.2.1 As professoras e suas experiências no e com o tempo<sup>21</sup>**

Afinal, que professoras eram essas? E de que maneira se davam suas experiências no e com o tempo? O que traziam de novo e como conseguiam extrapolar o tempo cronológico da escola e vivenciar uma outra temporalidade – *kairós*? Questionamentos como esses se faziam presentes na mente da pesquisadora, a cada dia que entrava no campo de pesquisa e deparava-se com uma proposta diferenciada, acolhedora e respeitosa, no que se referia à organização e vivência dos tempos na escola. As respostas a essas perguntas foram possíveis mediante a triangulação dos dados, em que foi realizado o cruzamento de registros fotográficos, apontamentos do diário de campo, análise das entrevistas, leituras apuradas dos planejamentos, registros diários das professoras e da documentação pedagógica, de um modo geral. Assim sendo, a resolução de tais indagações foram surgindo por meio de reflexões profundas e integradas.

Ficou evidente que essas docentes se colocavam em um papel de mediadoras da aprendizagem, ocupando um lugar do “parceiro mais experiente, organizador do tempo, espaço e materiais para as interações” (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 18), em uma postura de profundo respeito pelas crianças e seus modos peculiares, próprio de viver, sentir, experimentar e aprender, através de ações pedagógicas que legitimavam o protagonismo dos meninos e meninas. Em uma perspectiva de docência, que “se caracteriza por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centradas em conteúdos disciplinares, por estar com as crianças e não controlando-as” (BARBOSA, 2016, p. 132).

---

<sup>21</sup> Reitera-se que o conceito de temporalidade utilizado ao longo desse trabalho é o de Oliveira (2014).

A concepção de criança que atravessa essas profissionais é a da criança potente ao encontro da abordagem “reggiana”, que as compreende como “protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servido como guias” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 152).

A seguir, apresentar-se-ão os atravessamentos que permearam na temporalidade das professoras, no cotidiano da escola da infância, sendo eles, a formação continuada e a formação em contexto, a documentação pedagógica e o planejamento. Ressalta-se que as mudanças no tempo da escola ocorreram, justamente, por meio desses aspectos, tendo a formação continuada e formação em contexto um papel fundamental, nesse sentido, pois foram vivenciadas pelas docentes como momentos oportunos – *kairós*. É o que será visto na próxima seção.

### **5.2.2 Da formação continuada à formação em contexto**

A formação continuada dos professores possibilita as práticas de qualidade em nossa escola. Partindo do pressuposto que a intencionalidade pedagógica é a garantia da ação cotidiana que respeite as especificidades das crianças, é imprescindível sistematizar uma prática reflexiva com os professores, a partir dos registros de observáveis do cotidiano (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 48)

Dada a importância da formação continuada, tal como exposto na epígrafe, de suas contribuições para a mudança do tempo na escola e seus atravessamentos na temporalidade das professoras, discorre-se sobre ela. Sendo assim, a temporalidade das educadoras é experienciada por formações continuadas, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Novo Hamburgo, tais como palestras com especialistas da área, a garantia de participação em fóruns e o já tradicional Congresso de Educação, que ocorre anualmente. Um espaço no qual as educadoras são incentivadas a compartilharem as práticas pedagógicas desenvolvidas em suas escolas, bem como realizarem publicações de artigos em revista da área.

Por meio de ações como essas, legitimam a “autoria de pensamento” das professoras que “é condição para autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar” (FERNANDEZ, 2001, p. 91), incentivando a propagação de experiências significativas, fomentando a criticidade e a pesquisa nos docentes da rede. Para promover a autoria de pensamento em suas crianças nas escolas, os

professores precisam “favorecer os espaços próprios de autorizar-se a pensar e conseguir sentir prazer, bem como sentirem-se vivos a partir desse trabalho consigo mesmos” (FERNANDEZ, 2001, p. 106).

**Figura 29 – Professora da rede compartilhando experiências e saberes no Fórum de Educação<sup>22</sup>**



Fonte: acervo da autora (2018)

Além disso, os momentos de planejamento coletivo<sup>23</sup> são de profundas reflexões e (re)construções, nos quais a reunião é elaborada com assuntos pontuais, como a retomada da proposta pedagógica da escola, a leitura e discussão de artigos científicos e livros que embasam a prática, além de temas relevantes, relativos às

<sup>22</sup> Fotografia da autora desta pesquisa, enquanto educadora da rede de Novo Hamburgo, compartilhando experiências e saberes no Fórum de Educação. Registro ilustrativo, dado que não possuía uma fotografia das próprias professoras pesquisadas.

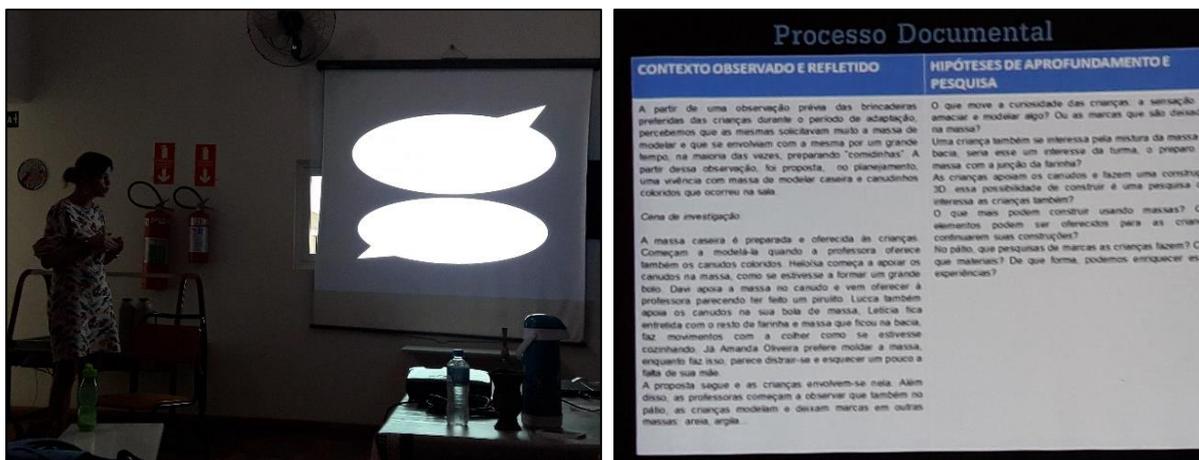
<sup>23</sup> Uma vez por mês é garantido, à equipe, o planejamento coletivo. Momento no qual direção, coordenação, bem como professores e funcionários, reúnem-se para realizar estudos, reflexões, retomadas sobre o trabalho pedagógico da escola, entre outros aspectos relevantes. Nesse dia, as crianças são dispensadas.

práticas cotidianas, como sono, alimentação, higiene, que são pensados e debatidos por todos os integrantes da escola, dada sua importância no cotidiano das crianças e adultos.

Tanto do ponto de vista das crianças como dos adultos, em cada momento da vida cotidiana existe uma extraordinária potência para construir conhecimentos. Nós, no entanto, temos tratado como banal, como inútil e, não raro, separamos a vida cotidiana de todo debate pedagógico. No entanto, devemos lembrar que o que é banal e inútil se trata de uma decisão nossa (FOCHI, 2018, p. 21).

Do mesmo modo, as professoras são convidadas a relatarem suas práticas pedagógicas junto às crianças, tendo como fio norteador a pesquisa e a documentação pedagógica, para sustentarem seus fazeres. Assim, abre-se espaço para a discussão, o debate e a avaliação do que está acontecendo na escola, nas possibilidades de mudanças e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, levando-se sempre em consideração as crianças, suas necessidades, especificidades e desejos, com uma interlocução sensível da “indissociabilidade entre educar e cuidar” (BRASIL, 2009).

**Figura 30 – Professora V. compartilhando no planejamento coletivo o processo documental realizado**



Fonte: acervo da autora (2018)

Através das discussões promovidas nesses momentos, as professoras são sensibilizadas a desnaturalizar práticas pré-concebidas e que pouco dialogam com as pedagogias da infância, na busca de uma escola que “nem confia ao sentido materno e nem à improvisação, mas tem a necessidade de educadores preparados de uma

forma nova e global: que une riqueza cultural, crítica e científica” (TONUCCI, 1997, p. 26 apud FOCHI, 2018, p. 11).

A instituição educativa passa a ocupar um lugar privilegiado da formação, não sendo o único, obviamente (RINALDI, 2014). Caberia, aqui, a seguinte reflexão:

Mas, então, o que é formação para as professoras? É aprender a profissão das professoras é aprender por que são professoras. É estar longe do equilíbrio, do já decidido, do pré-constituído, do certo. É estar próximo do entrelaçamento entre objetos e pensamentos, fazer e refletir, teoria e práxis, emoções e conhecimentos (RINALDI, 2014, p. 47).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola complementa esse pensamento, afirmando que:

Nessa perspectiva, a formação continuada é compreendida como um aperfeiçoamento profissional, capaz de promover a reflexão sobre a prática docente, auxiliando o professor a compreender os limites e possibilidades de sua atuação no contexto histórico e social, no qual a escola está inserida. É, portanto, uma ação intencionalmente planejada que tem como objetivo mobilizar os conhecimentos da docência (científicos, pedagógicos e da experiência), com intuito de provocar problematizações e mudanças no trabalho do professor e contribuir para a tomada de decisões no seu dia a dia (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 49).

Tão relevante quanto a formação continuada é a formação em contexto. Sendo assim, desde o ano de 2014, a escola está inserida em um grupo de estudos que auxilia a pensar as ações cotidianas por meio do registro e reflexão dos observáveis (NOVO HAMBURGO, 2017). A participação é voluntária; deste modo, aqueles que desejam, entram em um sorteio, dado que há um número limitado de vagas, e se forem contemplados, realizam as formações em dias marcados, fora da escola, dentro de seu horário de planejamento semanal. Destaca-se que as professoras referências deste estudo, J. e V., participam de tais formações.

A perspectiva de “formação em contexto como mediação do desenvolvimento profissional praxiológico começa assim no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional” (FORMOSINHO, 2016, p. 87).

A respeito do conceito de desenvolvimento profissional, Oliveira – Formosinho (2009, p. 226) aponta como ‘um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momento formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades’. A autora diferencia esse conceito da ideia de formação contínua. Para ela, enquanto a formação contínua se centra no processo ensino/formação, a perspectiva de desenvolvimento profissional focaliza o

processo de aprendizagem/crescimento (FORMOSINHO, 2009, p. 226 apud FOCHI, 2018, p. 14).

Uma formação que problematiza e promove a desconstrução de modos tradicionais de fazer pedagogia da infância, indo de encontro a modelos tradicionais e escolarizantes (FORMOSINHO, 2016). Nesse sentido, provoca a reflexão nas docentes participantes, tensionando lógicas prontas e pré-estabelecidas; problematiza o fazer pedagógico, afinando o olhar para o cotidiano e tudo que acontece ali, auxiliando a compreender a criança dentro de sua potência, a partir de uma escuta apurada. Ainda segundo Formosinho (2016, p. 93), “a formação em contexto é, portanto, uma formação situada, no aqui e agora da instituição que é o centro educativo, no cotidiano do fazer pedagógico”. Dessa maneira, a proposta de formação em contexto,

enquanto lugar legítimo para o debate ampliado e de confronto a respeito das práticas educativas, é despertar no adulto a sua capacidade para ver criticamente a pedagogia latente nas escolas, revelada por aquilo que está em curso na vida cotidiana da instituição. Além disso, possibilitar que esse adulto compreenda e interprete as atuações das crianças para, então, saber planejar e projetar a continuidade do seu próprio fazer enquanto professor (FOCHI, 2018, p. 11).

Realmente, a formação em contexto é um momento imprescindível na temporalidade das professoras, além de provocar mudanças importantes no contexto escolar e, pontualmente, na organização do tempo da instituição, tal como elucidam as palavras das educadoras seguir:

*Há anos atrás não era assim, não tínhamos esse olhar cuidadoso a questão temporal. A mudança de olhar ocorreu a partir do momento que começamos a ter esse momento de assessoramento. Desacomodamos imagens, começamos a pensar sobre esse cotidiano (Fala da professora V. na entrevista).*

*O grupo de estudos<sup>24</sup> foi fundamental para as mudanças na escola! A gente começou a conversar no planejamento: ‘Ah tá dando um problema aqui; ah é que a nossa turma não termina e a outra já tá chegando (referindo-se ao momento do almoço)’. Problemas como esse, a gente conversa na reunião como resolver (planejamento coletivo) e daí junto com os encontros com grupo de estudos (formação em contexto) fomos pensando: Quem sabe vamos mudar esse tempo? Daí o tempo da refeição passou a ser modificado,*

---

<sup>24</sup> O grupo de estudos que a educadora se refere é o de formação em contexto o qual é realizado mensalmente com a coordenadora pedagógica e professores da escola. Nesses encontros, são tratados sobre os assuntos mais emergentes do contexto educativo, as questões referentes às categorias pedagógicas, tais como, tempo, espaço, materiais, organização do grupo, bem como as relações que ali se tecem.

*passou a ser maior. O tempo na refeição teve bastante mudança (Fala da professora A. na entrevista).*

Assim sendo, a formação em contexto, realizada fora da escola, encontra sua sustentação a partir dos pressupostos da “documentação pedagógica”, a partir de uma “Pedagogia da Escuta” (RINALDI, 2014). O professor assume um papel importantíssimo nesse processo, pois, “além de um papel de apoio e de mediação cultural, se souber observar, documentar e interpretar os processos que autonomamente se cumprem, realizará, nesse contexto, a sua mais alta possibilidade de aprender a ensinar” (RINALDI, 2014, p. 85).

Documentação, portanto, como ‘escuta visível’, como construção de traços capazes não só de testemunhar os percursos e os processos de aprendizagem das crianças, mas torná-los possíveis, porque são visíveis. Para nós, significa tornar visíveis e, por conseguinte, possíveis as relações que são estruturantes para o conhecimento (RINALDI, 2014, p. 85).

Dada a importância da documentação pedagógica nesse contexto educativo e a relevância que essa tem na temporalidade das professoras, na próxima seção, deter-nos-emos a elucidar essa estratégia.

### **5.2.3 Da documentação pedagógica**

A abordagem da documentação pedagógica está prevista no currículo escolar. Nesse sentido, a concepção de currículo da instituição investigada está para além de uma mera listagem de conteúdos, mas “como um conjunto de práticas que articulam brincadeiras e experiências” (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 21), estando em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que propõem que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2010, p. 25)

O documento “Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” tece importantes reflexões sobre o currículo na primeira etapa da educação básica e alerta-nos que ainda existe uma grande dificuldade em distinguir entre propostas pedagógicas e propostas curriculares. Reitera que, por um longo tempo, o currículo foi compreendido como uma listagem prévia de conteúdos disciplinares, o que não fazia sentido como elemento central no currículo da educação das crianças pequenas (BRASIL, 2009). A escola investigada

acredita que o “currículo da escola de educação infantil envolve a forma como essa se organiza, bem como suas concepções de mundo, criança, família” (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 21). O mesmo está alicerçado em dois pilares, que foram eleitos através de estudos pelo grupo de professores: a pesquisa e a documentação.

Assim sendo, prioriza-se a dimensão reflexiva-ativa-pesquisadora dos professores. Participação de grupos de estudos, apropriação de textos e discussão sobre as legislações vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular, são propostas que são integradas ao fazer docente. Pinazza (2014) ressalta a importância do professor reflexivo, bem como das interlocuções entre a prática profissional e as teorizações. E ainda, acrescenta que:

No plano da formação de professores, isso quer dizer que não basta desfilarmos uma série de saberes da psicologia, sociologia, estatística, entre outros. Mesmo que bem compostos no plano curricular, são conteúdos científicos que não resultam diretamente na ciência pedagógica. Na constituição dessa ciência, intervém a reflexão daqueles que estão envolvidos com a prática educativa. A ciência da educação não pode ser uma 'ciência de gabinete' (*arm-chair science*), posto que não pode distanciar-se de sua fonte original de provisão intelectual, qual seja: o ambiente escolar. Assim, é fundamental a conexão entre o trabalho prático e a obra científica, entre o professor e o investigador (PINAZZA, 2014, p. 48).

**Figura 31 – A rodinha como um momento de interações e escutas compartilhadas**



**Fonte: acervo da autora (2018)**

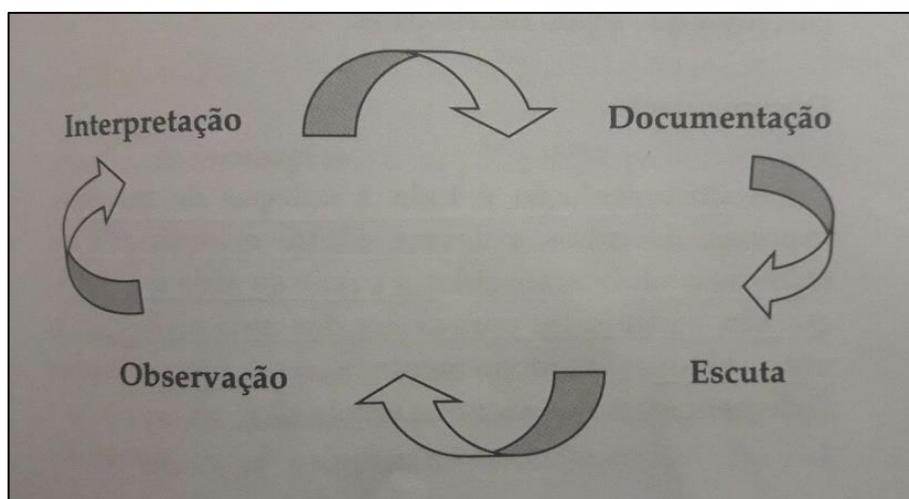
Todavia, a documentação pedagógica surge como um dos elementos que fortemente atravessa a temporalidade das professoras, dada a sua importância no cotidiano da escola de educação infantil, que a realizam cotidianamente, baseada na

experiência “reggiana”, que “há muitos anos confronta-se com essa metodologia, enfatiza a documentação como parte integrante dos procedimentos, para favorecer a aprendizagem e modificar a relação ensino-aprendizagem” (RINALDI, 2014, p. 80). Baseadas em uma “Pedagogia da Escuta” (RINALDI, 2014) e partindo de uma imagem de uma criança “capaz, potente, protagonista de suas aprendizagens” (ALTIMIR, 2017, p. 57), as professoras, com um olhar atento e uma escuta apurada,

[...] criam espaços de observação para compreender como os pequenos constroem conhecimentos. Os elementos que se recolhem da observação se leem e se ordenam para facilitar sua leitura: se interpretam. Desse exercício, nasce uma documentação que, tanto no momento de fazer-se, como no ato de ler-se, terá enviado uma imagem de criança que demanda, e reivindica com força, ser escutada para melhor ser compreendida (ALTIMIR, 2017, p. 57).

Ressalta-se que há cuidado, por parte das professoras, para que essa documentação não recaia em um esvaziamento de significados e perca seu real sentido, pois documentar envolve muitos riscos. Segundo Rinaldi (2014, p. 90), “imprecisão e superficialidade podem induzir a trocar por documentação uma série de imagens e anotações que, sem a consciência do que está se observando, criam somente desorientação e perda de sentido”. Através de uma postura de escuta que se faz presente em todos os momentos da jornada educativa, com um olhar atento para o cotidiano das crianças, as educadoras, em uma perspectiva horizontal, interessada e atenta às crianças e seus processos de aprendizagem, realizam o “trajeto escuta-observação-interpretação-documentação” (ALTIMIR, 2017).

**Figura 32 – O trajeto escuta-observação-interpretação-documentação**



Fonte: Altimir (2017, p. 59)

Assim sendo, a temporalidade das professoras é atravessada pelo ato de documentar, que acontece a partir de uma escuta que “coloca o adulto na condição de observador, mas não um observador neutro e objetivo, e sim na condição de um elemento subjetivo que forma parte da realidade que está observando e que não somente descreve, mas a constrói” (ALTIMIR, 2017, p. 59).

Garantir o escutar aos outros e a si próprio é uma das tarefas primárias da documentação: isto é, produzir traços/documentos capazes de testemunhar e de tornar visíveis as modalidades de aprendizagem individual e de grupo, capazes de garantir ao grupo e a cada criança individualmente observar-se de um ponto de vista externo enquanto aprende (tanto durante, quanto após os processos). Uma documentação rica (vídeo, gravações, material fotográfico, anotações, etc.) é realizada e utilizada quando se faz a experiência, tornando-se parte inseparável dela (RINALDI, 2014, p. 85).

A mesma autora ainda acrescenta que essa documentação:

- a) permite dar visibilidade, ainda que de maneira parcial, porque faz ‘parte’ dos processos e das estratégias de conhecimento que cada criança utiliza, tornando, assim, as processualidades subjetivas e intersubjetivas patrimônio compartilhado do grupo;
- b) permite ao longo do tempo, reler, visitar e avaliar a experiência feita, ações essa que se tornam parte integrante e irrenunciável do processo de conhecimento;
- c) pode modificar a aprendizagem de um ponto de vista epistemológico (permitindo, entre outras coisas, avaliação, autoavaliação epistemológica, que se torna parte integrante do processo, já que o guia e orienta);
- d) é essencial para os processos metacognitivos e para a compreensão das crianças e adultos (RINALDI, 2014, p. 85).

**Figura 33 – Professora referência registrando os processos das crianças**

(continua)



(conclusão)



Fonte: acervo da autora (2018)

Nesse sentido, o adulto que documenta escuta, observa, registra, através de uma postura reflexiva diante do aprender e ensinar, baseando “seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender. Desse modo, ele aprende a ensinar e, junto com as crianças, busca a melhor maneira de proceder” (RINALDI, 2016, p. 185).

*As professoras documentam, durante toda jornada, seja nos momentos de atividade livre ou conduzida. Munidas de cadernetas, tomam notas sobre as ações das crianças e seus processos. Também o realizam por meio de registros fotográficos ou fílmicos. Nos momentos de planejamento, retomam esses materiais, refletem, (re)significando-os. Uma documentação que se espalha pela escola, seja nas paredes que refletem as produções das crianças e que traduzem a concepção pedagógica da escola, ou então, nos diversos espaços da instituição que trazem significantes do cotidiano, de tudo que é proposto e vivido, ou na entrega dos portfólios [...] (Registro do diário de campo da autora, 27 de outubro de 2018).*

Portanto, a documentação dá “visibilidade à imagem da criança, de adulto e de educação que se constrói em uma determinada realidade” (ALTIMIR, 2017, p. 61) e surge como uma oportunidade enriquecedora na experiência temporal das professoras, um momento oportuno: *kairós*. Conforme Kohan (2019, p. 176) “[...] o *kairós* é sempre o agora, porque ele é justamente uma oportunidade, uma espécie de passagem entre dois mundos”. Sendo assim, encaminhamo-nos para outro momento que atravessa, significativamente, a temporalidade das professoras: o planejamento.

## 5.2.4 Do planejamento

Planejar a partir de evidências concretas ajuda superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente (FOCHI, 2015, p. 4).

O planejamento, que ocorre na hora-atividade<sup>25</sup>, é um dos momentos vivenciados com grande intensidade e interesse pelas professoras. Tal como exposto na epígrafe, planejar surge como um modo de propor experiências e projetos investigativos, de acordo com o interesse dos meninos e meninas, de tal forma que impulsionam o brincar e ampliação de repertórios. Segundo fala da professora A., “*é nesse momento que fazemos as pausas necessárias para refletir sobre aquilo que foi experienciado e vivido por todos, avaliar os processos das crianças e os nossos, enquanto professoras, e a partir daí revermos os caminhos possíveis*”. Nesse sentido, o planejamento é vivido como um momento de profundas reflexões e de oportunidades, um momento de abertura para o novo, com olhar atento para o cotidiano, que vai além da proposição e/ou previsão de atividades. Nesse sentido,

[...] a ideia de planejamento não está direcionada a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos (FOCHI, 2015, p. 4).

Dessa maneira, levando em consideração a jornada em tempo integral das crianças na escola, o planejamento ocorre em duas modalidades: o planejamento do contexto e o planejamento de sessões. Planejar contextos significa pensar na organização do grupo e no tempo, ou seja, pensar o número de crianças em cada sessão (trabalham com pequenos grupos, de um modo geral, com cinco crianças) e no tempo aproximado para tal momento. Além da organização dos espaços e dos materiais, ou seja, prever o espaço onde tal sessão irá ocorrer, transformando-o em um ambiente esteticamente convidativo e com materiais apropriados para que as crianças realizem experiências que promovam descobertas, suscitem dúvidas e gerem a formação “teorias” (RINALDI, 2016).

---

<sup>25</sup> Hora-atividade é a denominação adotada pela escola para o planejamento do professor que ocorre semanalmente. Sendo assim, são garantidas seis horas para os docentes com carga horária de vinte horas semanais e dez horas para aqueles que trabalham quarenta horas. Além disso, uma vez ao mês, o mesmo é feito à distância, ou seja, fora do ambiente escolar.

A garantia dessas categorias pedagógicas propicia a criação de contextos promotores de relações e aprendizagens significativas. Conforme Fochi (2015), esses quatro elementos fundamentais da pedagogia da infância – tempo, espaço, materiais e grupo, além da intervenção do adulto, ao serem contemplados no planejamento, criam contextos satisfatórios, o que torna o cotidiano das crianças mais digno e pleno para viverem suas infâncias.

Tão importante quanto o planejamento do contexto, é o planejamento das sessões, momento no qual as professoras elaboram possibilidades de propostas que vão ao encontro do interesse das crianças e de seus projetos investigativos.

Sessão não é sinônimo de atividade. A ideia de sessão está voltada para um espaço de tempo em que um grupo de crianças está em atividades. Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades que a proposição do adulto pode favorecer os pequenos (FOCHI, 2015, p. 6).

A sessão de bandejas de experimentação<sup>26</sup>, prática adotada pela escola e baseada no “Brincar Heurístico”, inspirada na perspectiva de Goldschmied (2006), ocorre semanalmente. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP):

As bandejas de experimentação possibilitam a investigação de combinações entre materiais contínuos (contáveis) e descontínuos (não-contáveis). Essa proposta está organizada para as crianças da Faixa Etária de 2. Os materiais são organizados em duas mesas/ilhas. Uma mesa com materiais não contáveis: farinha, café, erva, grãos miúdos, areia [...] E objetos de apoio, como funis, conchas, peneiras. E outra com materiais contáveis, como rola, pedras, tampinhas, sementes [...] e materiais de apoio como: bandejas de ovos, pegadores, colheres. Desenvolvimento: na sessão participam de 4 a 5 crianças. Existe a consigna de não comer os materiais e tentar manter o material na mesa. Próximo ao encerramento, se avisa as crianças que a brincadeira está quase encerrando. E depois, as crianças contribuem para reorganização dos materiais (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 67).

O mesmo documento ainda apresenta os objetivos de tal proposta:

- a) acompanhar os processos temporários de aprendizagem das crianças;
- b) descobrir pistas do que observar, a partir das transformações nos materiais que as crianças fazem;
- c) desenvolver noções lógico-matemáticas: seriar, contar, quantificar, classificar (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 68).

Durante a sessão a postura da professora é a de mínima intervenção possível. Elas observam, realizam registros escritos, fotográficos ou fílmicos.

---

<sup>26</sup> No capítulo anterior, onde foi narrado um dia na escola, a autora descreve, com riqueza de detalhes, a maneira como é organizado e vivenciado esse momento, bem como seus objetivos.

Quando as crianças começam a participar da sessão, o adulto volta-se para seu papel de observador. A partir dessa observação, o adulto pode realizar seus registros escritos, fotos e vídeos. Posteriormente, analisa esses observáveis e, com isso, pode refletir sobre o tipo de materiais que selecionou e, partindo disso, estrutura a sessão seguinte (GALLINA et al., 2018, p. 119).

Figura 34 – Ficha individual de observação da Bandeja de Experimentação<sup>27</sup>

Ficha Individual de Observação da Bandeja de Experimentação

Grupo: 2 Professora: \_\_\_\_\_ Criança: b

03/07/2018

ruíne vários elementos e coloca sobre sua mistura que está na concha. Também adiciona as pedras dos elementos contáveis e depois coloca mais farinha. Encontra farinha na base grande e raspou com a colher até conseguir retirar tudo. Depois, volta a colocar na base com o uso da colher ruíne todas as colheres verdes de acrílico, tenta pegar farinha com elas e tenta pegar a concha pequena e tenta ruir os feijões. Vai para o banco da mesa, pega uma bacia pequena e tenta equilibrá-la na concha. Tenta colocar para baixo a farinha e diz que não, quando ele pára. Depois começa a investigar as possibilidades dos pegadores.

21/02/2018

Quando um colega pegava algo que ele queria, me solicitava. Disse que ele mesmo poderia falar com o colega se um não de chorar. Pegava a farinha da bacia grande com a mão. Depois, começa a encher a cumbuca de madeira também com as mãos. Ao encher aperta e pressiona com a mão. Depois desentupiu tudo e bate com a cumbuca de madeira para a farinha de uma bacia para outra. E depois, olha para mim e diz: acho que já acabou. Pede ir ao banheiro e, como vê os colegas brincando com massinha, diz que quer ir brincar lá.

Fonte: registros das professoras (2018)

<sup>27</sup> Foram suprimidos os verdadeiros nomes da professora e da criança, respeitando as questões éticas de pesquisa.

Nos momentos de planejamento, as professoras retomam os registros das sessões. Olham as fotografias, assistem às filmagens, observam suas anotações, atribuindo significados às ações das crianças, suas narrativas, bem como seu envolvimento com os materiais. A partir daí, elaboram hipóteses e pensam em maneiras de dar continuidade às investigações, criando novas propostas com diferentes materiais. É importante ressaltar que os registros da observação das bandejas de experimentação são feitos em fichas individualizadas, nas quais a professora referência responsável pelo grupo realiza uma série de apontamentos.

Essa maneira de planejar significativa envolve “propor para pequenos e grandes grupos sessões para articular os seus saberes com aqueles que a humanidade já sistematizou”. Assim sendo, desenha-se uma nova possibilidade, na qual o professor elabora uma “estrutura semanal baseada em três pilares de fundo: a observação, o registro e interpretação para reprojeter” (FOCHI, 2015, p. 6).

Isso ficou evidente nas falas de diversas professoras da escola, que, de fato, assumem uma postura reflexiva diante de seu fazer pedagógico, nas relações que estabelecem com seus colegas e, especialmente, com as crianças.

*Seja observando ou participando junto desse momento, mas com esse grupo menor por que a gente consegue ouvir melhor. Daí a gente foi pensando essas muitas sessões. Fomos oferecendo materiais que iriam dar essa ideia de construção, né? As bolachas de madeiras, materiais trazidos por mim, pela colega e outros da escola. Aqui fizemos uma sessão com macarrão (mostra um registro fotográfico), uma vivência que a gente fez na turma do ano passado. Eles construíram então, porque tanto o palito possibilita essa ideia de construir, muitos constroem passando. Seria essa a ideia de construção ou não? Como a gente via que oferecendo esses materiais a ideia de construir não ia para uma coisa diferente, a gente ia alimentando, e como eles são pequenos por isso a repetição também, oferecendo materiais diferentes, mas com a mesma ideia. Nosso intuito era descobrir quais as hipóteses dessas ações que eles vinham fazendo (Registro do diário de campo, fala da professora V.).*

No entanto, as reflexões e registros baseiam-se em alguns pressupostos que auxiliam no planejamento das sessões, tornando-as contextualizadas e significativas, quais sejam, “o contexto observado e refletido” e “as hipóteses de aprofundamento e pesquisa” (FOCHI, 2015).

Ainda Fochi (2015, p. 6) assinala que:

- a) contexto observado e refletido: significa organizar alguns dados que indiquem situações, narrativas ou a aspectos observados nas crianças em suas interações no contexto educativo (vale lembrar que estou partindo da ideia de um contexto que já foi planejado). Os aspectos observados passam a servir de mote para organizar algumas sessões para que as

- crianças vivam experiências intencionalmente planejadas, o que não significa que estejam fechadas;
- b) hipóteses de aprofundamento e pesquisa: envolve questões relacionadas ao professor. Por exemplo, ele pode estar se perguntando que tipos de materiais propõem melhores zonas de aproximação e produções de narrativas para determinado grupo.

**Figura 35 – Instrumento de planejamento de sessão**

(continua)

INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DE SESSÃO				
Grupo: Faixa Etária 2B		Professor		Período: 24/09/ 2018 até 28/09/ 2018
Dia	Sessão Planejada	Organização do Grupo e tempo	Organização do Espaço e dos materiais	O que e como será observado e registrado
Seg	Bandejas de Experimentação	Grupo de 5 crianças, por aproximadamente 45 min.	A sessão ocorrerá na sala refeitório dos bebês com materiais contáteis e não-contáteis além de utensílios para esse brincar.	As ações de uma ou duas crianças, suas narrativas, bem como o envolvimento com os materiais. Esse registro será feito com filmagens, fotos e escrita.
	Land Art com pedras-o equilíbrio	Grupo de aprox. 4/5 crianças, durante 45 min.	No refeitório, organizaremos ilhas com pedras de diferentes cores, tamanhos e pesos. As crianças receberão círculos para fazerem de base para sua construção.	Serão observadas as ações de empilhar e construir das crianças e envolvimento com a proposta. Também serão gravadas suas narrativas ao longo da sessão. O registro será feito através de fotos e áudio.
Ter	Passadouros	Grupo de aprox. 7/8 crianças, durante 45 min.	No pátio, organizaremos passadouros com possibilidades de equilíbrio, desafios motores e corporais.	Serão observadas as ações das crianças e envolvimento com a proposta. O registro será feito através de fotos e vídeos.
	Bandejas de Experimentação	Grupo de 5 crianças, por aproximadamente 45 min.	A sessão ocorrerá na sala do refeitório dos bebês com materiais contáteis e não-contáteis, além de utensílios para esse brincar.	As ações de uma ou duas crianças, suas narrativas, bem como o envolvimento com os materiais. Esse registro será feito com filmagens, fotos e escrita.
Qua	Bandejas de Experimentação	Grupo de 5 crianças, por aproximadamente 45 min.	A sessão ocorrerá na sala refeitório dos bebês com materiais contáteis e não-contáteis, além de utensílios para esse brincar.	As ações de uma ou duas crianças, suas narrativas, bem como o envolvimento com os materiais. Esse registro será feito com filmagens, fotos e escrita.
	Construções com argilas e pedras.	Grupo de aprox. 4/5 crianças, durante 45 min.	No refeitório, organizaremos ilhas com pedras de diferentes cores, tamanhos e pesos e argilas dispostas em bases circulares de madeira.	Observaremos as variações nas construções das crianças, bem como suas narrativas ao longo da sessão. Serão feitos registros com fotos e áudio.
Qui	Planejamento Coletivo			
	Construções com argilas e pedras.	Grupo de aprox. 4/5 crianças, durante 45 min.	No refeitório, organizaremos ilhas com pedras de diferentes cores, tamanhos, pesos e argilas dispostas em bases circulares de madeira.	Observaremos as variações nas construções das crianças, bem como suas narrativas ao longo da sessão. Serão feitos registros com fotos e áudio.

(conclusão)

Sex	Construções com argilas e pedras.	Grupo de aprox. 4/5 crianças, durante 45 min.	No refeitório, organizaremos ilhas com pedras de diferentes cores, tamanhos, pesos e argilas dispostas em bases circulares de madeira.	Observaremos as variações nas construções das crianças, bem como suas narrativas ao longo da sessão. Serão feitos registros com fotos e áudio.
Planejamento das Professoras				

### INSTRUMENTO DE REFLEXÃO SEMANAL

Grupo: Faixa Etária 2B

Professor:

Período: 24/09/ 2018 até 28/09/ 2018

Reflexão da semana

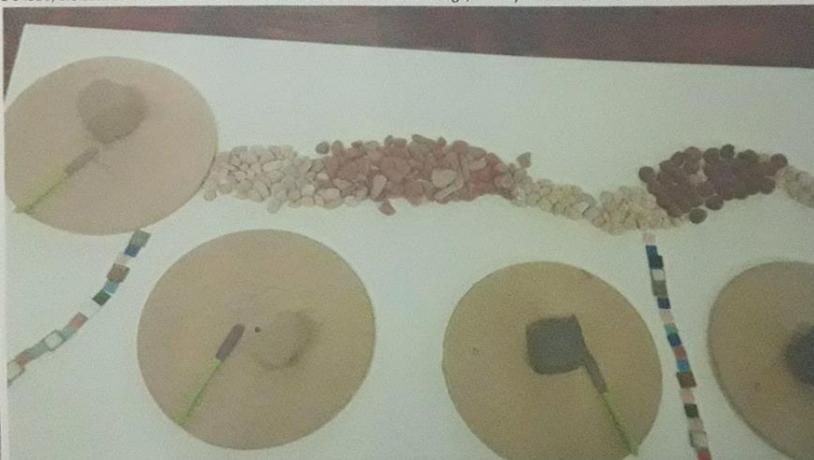
**Relançamento Projetual**  
(Pontos para a continuidade do trabalho)



Mais sessões com pedras. Construções de casas, podendo ser a do lobo ou não. Talvez construções com pedras sobre o espelho?

A sessão inicia com as pedras organizadas esteticamente sobre a mesa, uma sugestão de possibilidades por meio da Land Art. As crianças chegam e, inicialmente, algumas ficam curiosas sobre as diferenças das pedras, bem como se interessam pela sua origem. Davi começa a construir, logo diz estar fazendo sua astronave...mas depois coloca outro disco de madeira sobre sua

construção e agora isso se transforma em uma grande pizza. Nicolas via agrupando as pedras em seu disco de madeira. No centro, começa a erguer uma torre usando pedras e bolachas de madeira. Em seguida, fala: Sabe quem está aqui dentro, profe? É o lobo, ele está escondido na chaminé. Ao escutar a narrativa do colega, Kemilly também afirma estar fazendo a casa do lobo.



Na continuidade dessa sessão, oferecemos pedras, argilas, pastilhas e um utensílio que pudesse partir a argila. Nicolas, novamente, faz uma casa, desta vez usa seu grande bloco de argila e diz ter feito a casa de tijolos, no caso representados pelas pedras.

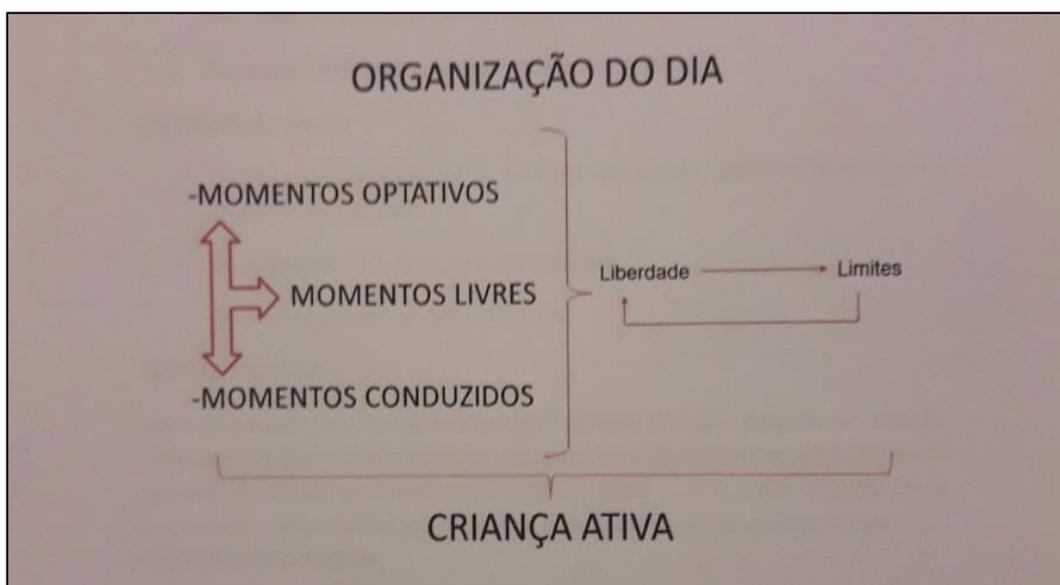
Fonte: registros das professoras (2018)

Planejar para crianças pequenas abrange uma série de especificidades, pois “envolve a conexão entre espaço e situações do cotidiano que são marcadores (entrada, sono, saída, alimentação), mas que precisam acontecer com qualidade, envolve um pensar como reflexão, como momentos de aprendizagem” (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 40).

Portanto, o planejamento surge como uma forma de o professor “propor experiências e projetos de investigação que vão ao encontro dos desejos das crianças e do que passa pelo corpo delas” (NOVO HAMBURGO, 2017, p. 22), sendo um dos momentos vitais no dia a dia da escola, vivido com intensidade pelas professoras, como um momento oportuno, *kairós*, em um tempo marcado pela reflexão, pausas, retomadas, revisões, estudos, leituras. Francesch (2011, p. 141, tradução nossa) afirma que educadores devem ter tempo “para planejar e improvisar, para aprender e integrar as novas experiências, para provar, para observar e ser observado, para investigar e refletir sobre sua prática, para revisar dados, fazer o seguimento, avaliar seu trabalho e poder planejar os próximos passos”.

Ressalta-se que os demais tempos da escola também são devidamente organizados e planejados, por meio das quatro grandes categorias de organização do trabalho pedagógico na educação infantil, sendo elas, tempo, espaço, materiais, relações (BARBOSA, 2000), além da organização dos grupos, tendo sempre como pressuposto a concepção de uma criança ativa, potente e capaz. Assim, os momentos de entrada, saída, alimentação, higiene, sono ou aqueles mais livres também são observados, interpretados, registrados e refletidos, porém não recebem essa nomenclatura de sessões. Para o melhor entendimento do leitor, apresenta-se um organograma sobre a organização do dia a dia educativo, o qual ilustra, com mais clareza, tais aspectos.

Figura 36 – Organização do dia



Fonte: Horn e Fochi (2012, p. 9)

Finaliza-se essa seção, afirmando que as professoras, ao criarem uma nova temporalidade para si, permitem que as crianças vivam outros tempos na escola. É o que será visto a seguir, onde discorrer-nos-emos sobre o tempo da criança.

### 5.3 O TEMPO DA CRIANÇA

Falar sobre o tempo da criança é algo extremamente complexo e profundo, pois ao contrário do tempo da escola, regido pelo *chrónos*, ou dos professores, com predominância do *kairós*, os meninos e meninas cerceiam-se, principalmente, por um tempo *aiónico*, que “é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura” (KOHAN, 2018, p. 302), mas não somente. É o que nos explica Rondon e Albuquerque (2016, p. 114), ao referenciarem Barbosa (2013), em uma conferência na qual a autora afirmou que a criança transita pelos três tempos durante sua jornada escolar.

*São vários tipos de tempo, e não é só pensar o tempo cronológico, porque as crianças não são só o tempo cronológico, não vivem só a nossa cronologia. Na verdade, os bebês e crianças bem pequenas vivem mais estes outros dois tempos: o kairós, da criação, da imensidão, e o aión, que é o tempo da intensidade da vida, quando a gente vê um bebê envolvido naquela coisinha,*

*naquela poeirinha que tá no chão e tá ali com o dedo tentando..., é o tempo da intensidade, pode durar muito tempo (comunicação oral)*<sup>28</sup>

Conforme Kohan (2018, p. 303), ao refletir e traduzir sobre o fragmento 52 de Heráclito, conclui que:

*Aión*, o tempo, é uma criança que cresce; seu reino, o reino de *aión*, é o reino de uma criança. É bonito isso, é muito bonito, porque significa isso, as crianças não têm rotina, é como dizer que a criança está em outro tempo. A criança não está em um tempo monótono. A criança não está nesse tempo numerado, sequencial, que é um tempo mais adulto. O tempo da criança é um tempo aiônico, é um tempo de experiência e intensidade. O tempo de *aión* é o tempo do brincar também, por isso, às vezes, é muito violento e difícil quando queremos submeter uma criança à *khronos* e ela está em *aión*. Por exemplo, quando dizemos, você tem 10 minutos para brincar, ou então, ela nos chama para brincar com ela, e nós dizemos: eu brinco, mas só tenho meia hora para brincar. Percebem? É uma violência da temporalidade do jogo. É uma violência da temporalidade infantil.

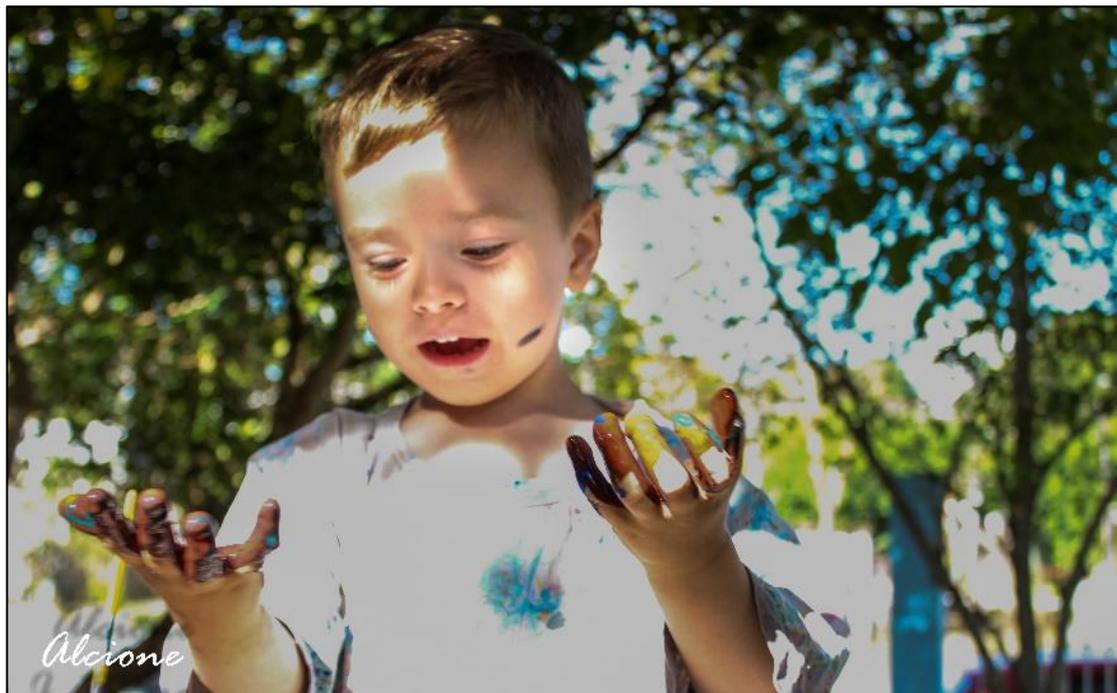
Sendo assim, as crianças vivem sua temporalidade a partir de uma perspectiva de vida, vivida no presente, no aqui e agora. Em um tempo marcado pela inteireza das relações, pela entrega profícua nas experiências vividas, das descobertas realizadas, da alegria, do encantamento do VER, SENTIR e EXPERIMENTAR o mundo pela primeira vez.

As crianças pequenas têm como característica trazer novidade ao mundo. Hannah Arendt (2004, p. 17) destaca que a condição humana da natalidade, enquanto 'o novo começo inerente a cada nascimento', pode 'fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir'. Em sua perspectiva, cada nascimento traz consigo a irrupção da imprevisibilidade e da irreversibilidade. Cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir. Inclusive ser diferente de como a conhecemos ou a concebemos a partir de nossas teorias. Nesse sentido, elas trazem questionamentos também à instituição educacional e ao currículo (ARENDR, 2014, p. 17 apud BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 2).

---

<sup>28</sup> Contribuição oral feita pela Prof.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS), na conferência intitulada "A ação pedagógica com bebês" ministrada no II Encontro Estadual de Educação Infantil – Projeto de Assessoramento Técnico Pedagógico (Proinfância) – MEC/SEB – COEDI/UFRGS, realizada em 02 de dezembro de 2013, em Porto Alegre (RS).

**Figura 37 – A alegria e o encantamento do sentir, experimentar e descobrir novas cores**



**Fonte: registro fotográfico realizado por Alcione Machado (2018)**

*Segundo a professora, Miguel era uma criança que se negava a tocar em materiais como tintas, argila, areia. Demorou bastante tempo até que o menino se encorajou a experimentar tais materialidades. Hoje ele é uma das crianças que mais aprecia esse momento (Fala da professora J., registro no diário de campo da autora, 25 de setembro de 2018).*

Cada criança, dentro de sua singularidade, apresenta um ritmo e um tempo que diz sobre seus processos e modalidades de aprendizagem. Respeitar esses ritmos e tempos que se diferem, que são múltiplos, heterogêneos dentro de um contexto de vida coletiva, é um desafio que se apresenta diariamente na vida dos educadores. Para tanto, as professoras, através de uma “Pedagogia da Escuta e da Relação” (RINALDI, 2014), desenvolveram um olhar e uma escuta apurada nesse sentido, permitindo que Miguel, no seu tempo, sem pressa, pudesse vivenciar experiências significativas com diferentes materialidades.

Exigir que os meninos e meninas realizem as mesmas atividades, ao mesmo tempo e com o mesmo ritmo é uma concepção que vai de encontro com o que é defendido dentro dessa dissertação. Nesse sentido, tal como Francesch (2011) aponta, cada indivíduo, criança ou adulto necessita de um tempo para aprendizagem.

Este é o fundamento da atenção aos alunos na escola, ante a evidencia de que nenhum aluno alcança suas aprendizagens da mesma maneira. A

facilidade ou a dificuldade em sua construção, os aspectos mais próximos e os distantes, as situações de partida, os interesses e as habilidades individuais, configuram ritmos singulares em cada uma das pessoas que se educam e que se tem que conhecer e respeitar (FRANCESCH, 2011, p. 109, tradução nossa).

Para as crianças a vida acontece no cotidiano da escola, nas conexões que estabelecem entre seus fazeres e os inesperados que continuamente chamam a sua atenção. A atenção se desloca e a criança segue seu invisível fio. Para o adulto parece haver saltos, fragmentos, para as crianças o mais importante é a construção dos sentidos. O cotidiano, dada a sua importância pode ser concebido como “um professor especial” (STROZZI, 2014). Carvalho e Fochi (2017) trazem relevantes contribuições ao afirmarem a importância da construção de uma Pedagogia do Cotidiano. Para além de uma pedagogia diretiva, escolarizante, com perspectivas endurecidas, lineares, baseadas em programações pré-determinadas em lista de atividades, os autores argumentam a favor de uma pedagogia do cotidiano na e da educação infantil.

A seguir, encaminha-se a reflexão para as experiências das crianças no e com tempo no cotidiano da escola da infância.

### **5.3.1 As crianças e suas experiências no e com o tempo**

O tempo e as experiências da criança na escola passam em uma espécie de grande osmose, em que cada parte do dia é igualmente importante. Não há ‘divisão de valor’; de fato essas atividades estão em continuidade com o que aconteceu antes: derivam daquelas experiências e, ao mesmo tempo, são geradoras de experiências futuras (STROZZI, 2014, p. 78).

Isso quer dizer que, para elas, não existe a separação dos momentos em mais ou menos importantes, nem a distinção entre a “hora de brincar” e a “hora da atividade”, denominações essas tão comuns em inúmeros contextos educacionais. Para as crianças, tudo é igualmente importante e vivido intensamente. Elas são sujeitos *unos*, indivisíveis, integrados e, sendo assim, não podemos, enquanto adultos e organizadores dos contextos escolares, fragmentar esses indivíduos e seus tempos. Moreno (2008 apud GARCIA, 2018, p. 98) reitera essa ideia, assegurando que:

Basta observarmos o cotidiano das crianças e ver que nele foi estabelecido ‘hora para estudar’, ‘hora para lanchar’, ‘hora para descansar’, ‘hora para brincar’, sugerindo como se a criança estivesse internamente dividida em frações de horas, minutos e segundos. É como se tivesse uma parte da criança que funcionasse para obrigação, uma parte para o estudo, para tarefa e o trabalho e outra parte para o prazer, para momentos de distração e ócio.

Do mesmo modo, os momentos cotidianos, bem como os de transição, são considerados importantes e vividos tão intensamente quanto à brincadeira na pracinha da escola. Isso fica evidente neste excerto de diário de campo:

*Havia chovido na noite anterior e os espaços externos da escola encontravam-se bastante molhados. Apesar disso, o pedido das crianças de brincar na rua foi acatado pelas professoras. É momento de transição: da sala referência até o pátio da escola. Para a surpresa de todos, não encontravam nenhum ambiente plausível para ficar, o que demandou um tempo maior de passeio pelo contexto educativo. Andaram pela pracinha, pergolado, pátio do ônibus até que finalmente, encontraram a alternativa ideal: a quadra de esportes. Esse momento de deslocamento pela escola foi marcado por inúmeras experiências. Enquanto alguns conversavam, outros iam desvendando os mistérios das 'miudezas do quintal', catando pedrinhas e pequenas sementes pelo chão, guardando-as nos bolsos, haviam aqueles que preferiam verificar se os passarinhos estavam na árvore, afinal de contas havia chovido muito e talvez eles estivessem dentro de sua 'casinha'. Inúmeros diálogos, vivências e descobertas num momento de transição no cotidiano da escola da infância (Excerto do diário de campo, 01 de novembro de 2018).*

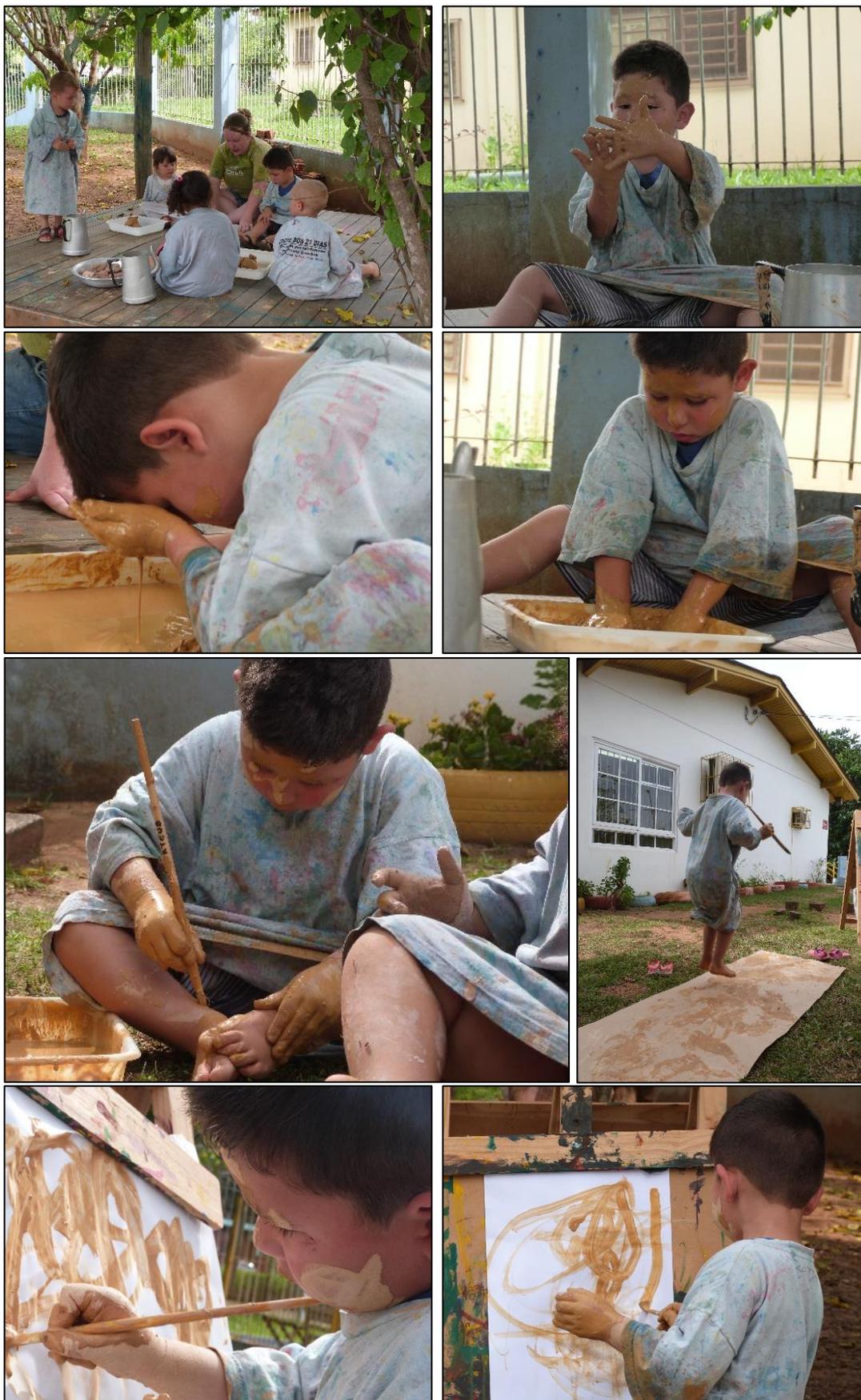
A forma como as crianças vivenciam o tempo é marcada por experiências integradas, com uma lógica própria, típicas das infâncias. Assim sendo, vivem suas temporalidades de maneiras não lineares, em que a especificidade e os ritmos individuais são vistos, escutados e respeitados pelos adultos que os acompanham cotidianamente, o que os levam a conhecer e compreender sobre seus próprios tempos, bem como respeitar os dos demais.

As crianças aprendem, com apoio de seus educadores, a decidir sobre o uso de seus próprios tempos – os pessoais e coletivos, a alegrem-se com suas possibilidades, criar acontecimentos, é isso que cria em toda a criança, experiências e repertórios que o acompanharão por toda a vida, em sua alegria de viver, e que trarão, a partir de suas singularidades, juntamente com a potência do coletivo, a novidade ao mundo (BARBOSA, 2013, p. 220).

Compreender o tempo da infância implica entender seu tempo subjetivo, que “é uma realidade que está presente de forma cotidiana e traz muitos elementos contraditórios a visão que cada pessoa tem dos acontecimentos” (FRANCESCH, 2011, p. 38, tradução nossa)

O tempo se constrói, para cada ser de forma diferente, recebendo do contexto uma marca que forma parte da construção da sua identidade. Todos compartilhamos do mesmo tempo e todos os vivemos de maneiras distintas, em identidades que são únicas e múltiplas. O respeito a essa diversidade é provavelmente uma das problemáticas mais importantes da sociedade atual, múltipla complexa e altamente desenvolvida (CABANELLAS et al., 2007, p. 32, tradução nossa).

Figura 38 – João e suas experiências em uma sessão com argila e água



Fonte: registro fotográfico realizado por Alcione Machado (2018)

No planejamento das sessões, feito pelas professoras, tal como explicitado em momento anterior nesta pesquisa, há um cuidado em relação ao relançamento projetual, no sentido de encontrar pontos para a continuidade do trabalho. Assim, por meio “valoração” ou reflexão semanal do que foi observado, no que se refere às experiências das crianças a partir das propostas apresentadas ou nas “minúcias da vida cotidiana” (MARTINS FILHO, 2013), encontra-se um fio condutor para que novas experiências possam surgir a partir das experiências já realizadas, garantindo-se, assim, um “*continuum experiencial*”, o que confere um valor educativo à experiência realizada (DEWEY, 1971).

Dessa forma, a temporalidade das crianças é marcada por experiências qualitativas que permitem a experimentação, a vivência e a exploração através de todos os sentidos, uma vez que a “criança pequena é cinestésica e necessita vivenciar empiricamente aquilo que ouve e vê no seu cotidiano, pois não há aprendizagem que não passe pelo corpo” (QUADROS, 2017, p. 29), sejam elas momentos conduzidos, como as sessões de bandeja de experimentação, as relativas ao projeto investigativo ou nos momentos de atividade livre ou optativos. Por meio de suas experiências e ações sobre os objetos (materialidades, como a argila e água ou exploração com tinta guache, conforme as Figuras 37 e 39), bem como na interação com o meio (crianças, adultos, comunidade), as crianças aprendem, constroem “teorias interpretativas” (RINALDI, 2014) que dão sentido ao vivido, ao experienciado, aos tempos individuais e coletivos, a partir daquilo que vivenciam na escola da infância, e que, portanto, promove aprendizagens ricas e significativas. Conforme Dewey (1971, p. 37), “os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência”.

Através da proposição de uma “didática do fazer”, permeada pelos princípios da “ludicidade, continuidade e significatividade das experiências” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998), garantem-se vivências ricas às crianças, permitindo que as mesmas signifiquem seus processos de ser, estar, conhecer e reconhecer-se no mundo. Nesse sentido, o respeito ao tempo, à singularidade de cada sujeito, é oportunizado de modo que os processos investigativos dos pequenos são vistos, reconhecidos e valorizados como fatores importantes nos meandros da aprendizagem.

**Figura 39 – A experiência que passa pelo corpo**

**Fonte: registro fotográfico realizado por Alcione Machado (2018)**

A vivência dessa temporalidade justa e típica das infâncias só é possível porque as professoras rompem com uma lógica cronológica em suas próprias temporalidades. Através da oferta de práticas pedagógicas “não lineares de viver e contar o tempo” (BARBOSA, 2013, p. 218), em uma perspectiva de compartilhar a vida, promovendo o jogo, a brincadeira e as narrativas, tendo em vista que as crianças vivem de modo narrativo (BARBOSA, 2013).

Portanto, ficou evidente que as crianças apresentam modos não lineares ou cronológicos de viver o tempo em uma intensidade *aiônica*. Poderia se afirmar que o tempo das crianças também se aproxima dos “tempos líquidos” (BAUMAN, 2007), pois sua temporalidade é intensa, fragmentada, feito de fluxos, permeada por momentos e episódios breves, com marcas fortes da instantaneidade e pela busca da satisfação no momento presente.

Dada a vital importância das interações e brincadeiras nas temporalidades das crianças, encaminhamo-nos para a seção seguinte, denominada “Entre interações e brincadeiras”.

### **5.3.2 Entre interações e brincadeiras**

A criança brinca enquanto aprende e aprende enquanto brinca, através do estabelecimento de interações com seus pares e com os adultos que a rodeiam. Conforme as DCNEI, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter, como eixos norteadores, as interações e brincadeiras, garantindo às crianças experiências ricas e integradas. A brincadeira é uma linguagem universal dos infantes, sendo um direito que deve ser oportunizado nos diferentes momentos do dia a dia educativo (BRASIL, 2010).

Conforme Kishimoto (2010, p. 1), “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

A praça grande e os demais pátios transformam-se em um grande laboratório de aprendizagem, onde os meninos e meninas vivenciam experiências ricas, exploram os diferentes brinquedos, mas, principalmente, entram em contato com os elementos naturais, deleitando-se em repertórios lúdicos variados. Brincam com areia, terra, pedras, sementes, folhas, sobem em árvores, colhem frutos e os experimentam, observam as formigas, escavam o solo em busca de minhocas, catam gravetos que, em seguida, no jogo simbólico, viram varinhas de condão. São inúmeras experiências realizadas, difíceis de serem captadas em sua totalidade, dado que são muitas, por sujeitos compostos por “cem linguagens” (MALAGUZZI, 2016).

**Figura 40 – Do lado de fora é mais divertido: as múltiplas brincadeiras vivenciadas nos pátios da escola**

(continua)



(conclusão)



Fonte: acervo da autora (2018)

O ambiente externo é outro aspecto importante. Ele inicia com o pátio, um espaço pedagógico de transição entre o dentro e o fora que se direciona à comunidade e à cidade. Na hora de brincar no pátio, as crianças realizam atividades complexas, pois na brincadeira aprendem a linguagem oral, a motricidade, a música e muitos outros conhecimentos sociais e corporais. O pátio é o primeiro observatório da natureza e sua disposição e o cuidado dos adultos em relação a ele favorece a criação de atitudes de cuidado e responsabilidade com o que nos rodeia (BRASIL, 2009, p. 93-94).

Os espaços externos da escola, como a pracinha e os demais espaços ao ar livre, amplos em área verde e potentes, dadas as experiências que promovem, surgem como lugares privilegiados de interações, brincadeiras e aprendizagens. Um espaço temporal que promove a agência das crianças. Bastos (2014), Winterhalter (2015), Wolff (2015) e Zaikievicz (2017), em pesquisas realizadas, corroboram essa ideia e reforçam a importância das interações e brincadeiras na vida das crianças na educação infantil.

Seguem algumas passagens do diário de campo, nas quais as crianças estavam brincando:

*Depois do lanche, encaminham-se para o pergolado. Lá, um grupo de meninos realizam investigações. 'Aqui tem um monte de bichinhos!', diz Pedro. Amontam-se num canto e retiram tijolos que cobriam a terra. Escavam e descobrem algumas minhocas. Encantam-se com a descoberta e vêm me mostrar. Seguem envolvidos com as minhocas e bichinhos do quintal durante*

*boa parte da tarde (Excerto do diário de campo da autora, 07 de novembro de 2018).*

*São 14hrs e as crianças estão brincando no 'pátio do ônibus', espaço externo assim denominado pelas crianças. Um pequeno grupo de meninas e meninos procuram joaninhas. Outros correm, pulam. Sobem e descem, demonstram alegria ao descer pelo escorregador que fica ao lado da casinha da árvore. Nesse meio tempo, a professora exclama: 'olhem as folhas da árvore voando com o vento!'. As crianças põem-se a observar, porém, meu olhar se volta para Vinicius, que vive aquele momento com intensidade. Com um olhar brilhante e curioso, observa as folhas que voam pelo quintal da escola. Levanta os braços, abre e fecha suas mãos e fecha os seus olhos, exclamando: 'hum, o ventinho bate no meu rosto, que ventinho gelado!', esboçando um lindo sorriso (Excerto do diário de campo da autora, 07 de novembro de 2018).*

As crianças brincam de muitas coisas ao mesmo tempo. Interrompem uma brincadeira ou investigação e iniciam outra, ao passo que, passado um tempo, retomam as brincadeiras iniciais. Há uma sequência lógica tipicamente infantil que se difere da dos adultos, com início, meio e fim. Nesse enredo lúdico, inventivo e perspicaz, dentro de uma temporalidade *aiônica* e líquida, não se perdem e recomeçam tudo outra vez. Slava (2007), ao discorrer sobre os tempos da infância, afirma que:

[...] sua temporalidade como duração interior, subjetiva, não como um tempo métrico, do relógio. Seus tempos, não parecem que podem ser incluídos em formas preestabelecidas, já que aparecem como uma dança que rompe seus limites, para abrir-se ao exterior do qual se nutre e ao qual modifica ampliando a trama que configura suas fronteiras. Toda tentativa de explicar a forma, os tempos em que essas interações se produzem pode separar nosso próprio conhecimento do processo por que o que observamos exteriormente é somente uma mínima parte do que se produz (SLAVA, 2007, p. 161, tradução nossa).

É um tempo que permite que as crianças (re)construam suas culturas infantis que

[...] emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum. Nesses encontros, as crianças repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois os contextos transformam-se e, assim, reiteram suas conquistas. As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia (BARBOSA, 2014, p. 663).

**Figura 41 – Antônio em um momento de “distanciamento”**



Fonte: acervo da autora (2018)

Mesmo a escola sendo um ambiente de vida coletivo, as crianças apresentam, em suas temporalidades, uma necessidade intrínseca de terem momentos mais reservados, solitários, de maior individualidade, mesmo que dentro de uma coletividade. Esses são aqueles episódios em que os meninos e meninas afastam-se dos demais e procuram espaço-temporal mais tranquilo, mais relaxado e com maior privacidade, seja para brincar sozinho ou simplesmente para ficar em silêncio, em uma perspectiva de contemplação e escuta do meio que as rodeia ou, até mesmo, uma escuta de si mesmo. Rinaldi (2014, p. 84) afirma que as crianças “são em sentido metafórico, as maiores ‘escutadoras’ da realidade que as circunda. Elas têm o ‘tempo de escuta’, que não é só o tempo para escutar, mas é um tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso. É um tempo de espera”.

Staccioli (2013, p. 177) nomeia esse momento como “distanciamento”, em que “as crianças se afastam do grupo e das atividades propostas e se retiram para um lugar qualquer da sala para viver breves momentos consigo mesmas”. Nessa mesma linha, Francesch (2011) ressalta que a educação lenta procura devolver o tempo às crianças, dando oportunidade para que elas mesmas possam gerir, pelo menos, uma parte do seu tempo. Isso significa que propiciar um tempo livre e autônomo é

fundamental para que as crianças possam satisfazer todas as suas necessidades, inclusive as de não fazer nada.

Seja nos “momentos optativos ou conduzidos” (HORN; FOCHI, 2012) ou até mesmo naqueles mais ligados às rotinas, as crianças, dentro de suas temporalidades diferenciadas, convocam os adultos a repensarem os modos de organização, os tempos no cotidiano da escola, questionando e reivindicando o direito de vivenciarem novos tempos juntos. É o que será visto na próxima seção, denominada “As crianças e suas experiências com práticas cotidianas do sono, alimentação e higiene”.

### **5.3.3 As crianças e suas experiências com práticas cotidianas do sono, alimentação e higiene**

Os momentos de rotina, como sono, alimentação e higiene, marcados pelo tempo da escola, apesar de serem flexibilizados no contexto estudado, são pontuais, mais fechados, visando a organizar a vida na coletividade. Esses horários fixos, mas que buscam uma certa maleabilidade das práticas cotidianas e que preveem ações pré-estipuladas como alimentar-se, higienizar-se, e o adormecer, são vividos de maneira diferenciada pelas crianças que rompem com esse tempo cronológico.

A rotina, aqui compreendida como um elemento essencial para organizar os processos de vida na escola, “pensada sob a forma de um cotidiano prestando atenção as práticas, os motivos pelos quais se fazem as coisas de um jeito ou de outro, criar contrapoderes, mudar a vida” (BARBOSA, 2006, p. 205), é uma rotina que rompe com posturas adultocêntricas e que cria novos modos de relação entre adultos e crianças, com um olhar atento e em permanente reconstrução com as práticas de vida (BARBOSA, 2006).

*Fabiano se aproxima de mim, o mesmo menino que brincava com o trem e me fitava com o olhar, e me pergunta: ‘Profe, minha titia tá chegando? Respondo: ‘mais tarde’. O menino me devolve a pergunta. Então, pensando melhor, respondo: ‘Mais tarde, só depois do lanche da frutinha’. Satisfeito, o menino segue serelepe brincando (Excerto do diário de campo da autora, 05 de dezembro de 2018).*

Esse é um claro exemplo de como as rotinas são imprescindíveis na vida das crianças, sobretudo, as bem pequenas, pois auxiliam-nas a organizar seu mundo, dando uma noção espaço-temporal que situa e conforta. Conforme Barbosa (2006, p. 115), as rotinas são uma categoria pedagógica e suas regularidades “fazem que elas

se constituam de uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, que possui uma certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem a área” e, principalmente, pelas crianças.

As crianças interrogam o tempo e as pedagogias destinadas a elas. Dessa forma, os meninos e meninas anunciam, em todos os momentos, que “não são sujeitos passivos das regras institucionais, mas manifestam suas insatisfações e resistem a elas, expressando por meio de ações sua identidade singular” (MAFRA, 2015, p. 151). Por meio de gestos, falas e movimentos corporais, as crianças questionam as grandes marcas temporais da rotina, seja no momento do sono, da alimentação ou da higiene. Essa constatação se traduz nos seguintes excertos do diário de campo, redigidos pela autora:

*São 10h45min. É chegado o momento do sono. As crianças tiram os calçados, que ficam acomodados do lado de fora da sala. Encaminham-se para suas camas, pegando seu respectivo bico, que fica guardado em caixa apropriada. Aquele que tem algum objeto de apego, como ‘paninhos’, pelúcias ou brinquedos, os buscam em suas mochilas, acomodando-se logo em seguida. Alguns adormecem com facilidade, outros não. As professoras passam pelas camas, tapando as crianças e vendo se estão deitadas de maneira confortável. Sentam-se ao lado da cama, fazendo cafuné naqueles que tem maior dificuldade para dormir (Excerto do diário de campo da autora, 07 de novembro de 2018).*

*Vinicius, visivelmente não sente sono, revira-se na cama. A professora J. senta-se ao seu lado, fazendo carinho em seus cabelos, conversando sobre a importância do momento do descanso. O tempo passa e o sono do menino não vem. A professora acalanta o menino. Ele pestaneja, revira-se na cama, faz pequenos estalos com a boca, reivindica seu direito de não dormir. A educadora segue tentando acalmá-lo, sem sucesso (Excerto do diário de campo da autora, 07 de novembro de 2018).*

O descanso, ou a “hora do sono”, é um dos importantes marcadores do cotidiano das crianças, dada sua relevância. Staccioli (2013) afirma a recorrência do questionamento nas escolas sobre quais crianças deveriam ser colocadas para dormir, bem como a necessidade desse momento. Segundo o autor, o sono da tarde, para as crianças de três anos, sem dúvidas, é uma necessidade física, e é preciso uma certa organização para acolhê-lo. Para as maiores, entretanto, a necessidade do descanso continua a ser imprescindível, mas não necessariamente o sono. Dessa maneira, algumas crianças irão rejeitar esse momento e a escola precisa estar preparada e devidamente organizada para que “haja um tempo dedicado para o relaxamento, durante o qual quem não dorme possa fazer atividades calmas e silenciosas” (STACCIOLI, 2013, p. 174).

Levar em consideração as necessidades subjetivas e os “ritmos infantis” (CABANELLAS et al., 2007) de cada sujeito é fundamental no que se refere às temporalidades de cada criança. Isso quer dizer que a postura empática e de acolhimento do professor é fundamental para construir tempos de relaxamento e descanso para as crianças. Naturalmente, assim como Vinicius, muitos rejeitarão esse momento, por motivos variados e específicos, os quais também devem ser acolhidos e respeitados. Segundo Staccioli (2013), o descanso é uma pausa repleta de afetividade e pode gerar ansiedade, pois cada criança vivencia de maneira diferenciada o momento de passagem de vigília para o sono, ou então por estarem distante de suas figuras de referência, como pais ou cuidadores.

O momento da alimentação, seja no café da manhã, almoço ou lanches da tarde, é um dos desafios que ainda se apresentam nesse contexto educacional. Ainda que tenha ocorrido um avanço significativo, com reflexões profundas sobre esse momento, e tendo sido um disparador para se repensar os tempos na escola, por vezes, esse momento ainda ocorre de maneira acelerada, o que gera ansiedade em todos os envolvidos, mesmo que não seja esse o intuito. É o que será visto no excerto a seguir:

*São 14h30min. É chegado o lanche da tarde. Momento bastante agitado. As crianças estavam aceleradas e as professoras tentavam acalmá-las durante longos minutos. Uns falavam alto, uma menina chorava, outro cutucava o colega que reclamava para as professoras. Professora J. ofereceu leite achocolatado, servindo aqueles que desejavam. Professora V. ofertou os pães e os potes de chimia. Novamente, as crianças se agitam, pois, todos querem a chimia ao mesmo tempo. Alguns conseguem passar, com a faca sem ponta, a chimia no pão, com independência, mas a grande maioria ainda necessita do auxílio da professora. Aqueles que terminam levam o caneco até a bacia destinada para a louça suja e encaminham-se ao banheiro, para higiene (Excerto do diário de campo da autora, 07 de novembro de 2018).*

Mesmo não sendo apressadas no momento da refeição, tendo o tempo necessário para se alimentarem com qualidade, as crianças, por meio de suas ações, diziam muitas coisas, solicitavam mudanças, convocavam novos modos de viver o momento da alimentação. O que as crianças queriam dizer? Qual mensagem queriam passar? Esse pensamento era recorrente na mente da pesquisadora, a cada observação. Uma hipótese para tais questões é de que, talvez, haveria de ter uma preparação ou ritual de passagem de um momento de brincadeira, no qual normalmente as crianças vêm do pátio, depois de vivenciarem inúmeras brincadeiras, e não compreendem muito bem esse momento de transição de uma atividade mais

agitada para uma que requer mais calma e pausas para que seja vivenciada com qualidade. Assim sendo, as crianças, ainda muito aceleradas pelas experiências anteriores, “não entendem o próprio cansaço e o traduzem, em geral, em hiperatividade, nervosismo e choro” (STACCIOLI, 2013, p. 174).

**Figura 42 – As crianças preparam a mesa para o café**

(continua)



(conclusão)



Fonte: acervo da autora (2018)

Todavia, quando o momento da alimentação era pensado para e com as crianças, em que era garantida a efetiva participação destas, o cenário que se desenhava era outro, muito mais calmo e significativo para todos os envolvidos. É o que acontecia no momento do lanche da tarde, nas sextas feiras do “Projeto Vivências Estéticas”. Nesse dia, o lanche era meticulosamente planejando, desde a dimensão estética da mesa, da disposição dos copos, pratos, alimentos, adornos como flores, frutas e toalha diferenciada. Era garantida a agência das crianças nesse momento, desde a organização até a estruturação desse momento, o que torna um episódio agradável e significativo. Por meio de uma escuta atenta aos tempos das crianças, a professora do projeto promoveu novos sentidos para o momento da alimentação.

Um olhar que nos conecta para a comida como parte da vida de todo ser humano, como indispensável à existência, e nos ensina que o caminho que escolhemos provoca unidade ou fragmentação, revela identidade ou massificação, comunica o que somos na essência, em nosso tempo, no equilíbrio, na diversidade, o que constrói nossas memórias do vivido. Memórias em relação a sabores, cheiros, sons, texturas e cores, que passam a ser um ponto de apoio para vínculos, afetos, valores e crescimento, desenvolvimento [...] (RINALDI, 2016, p. 9).

Assim como nos momentos de alimentação, as crianças rompem também com os de higiene e o vivem para além do estabelecido pelos adultos. Dessa forma, muito mais do que o ato de higienizar-se, como lavar o rosto, as mãos, trocar roupas e fraldas, fazer as necessidades fisiológicas, fica evidente que as interações e as brincadeiras atravessam esse momento, dando uma nova cor e um formato próprio, tornando esses instantes oportunidades de experiências que promovem

aprendizagens ricas, o que fica claro na Figura 43 e no excerto de diário de campo a seguir.

*A professora referência solicita que Arthur dirija-se ao banheiro para lavar as mãos. Ao chegar no local, posiciona-se em frente à pia, abre a torneira com cuidado e, por alguns longos segundos, põe-se a observar a água que escorre pelo ralo. Fecha a torneira e a abre novamente, dessa vez com um fluxo de água mais baixo. Observa a água que se esvai pelo ralo. Finalmente, coloca uma das mãos embaixo da água, sente aquela sensação, abre e fecha mão, como se quisesse pegar água que escorre por entre seus dedos. Somente depois desse processo exploratório é que finalmente lava as mãos com alegria de quem fez novas descobertas. O que Arthur estava pensando? Quais as teorias que traziam consigo naquele momento de interação com um elemento vital como a água? Não sei, apenas inferências passaram pela minha mente. Essa resposta, apenas Arthur poderia responder. Mas, certamente, um simples momento do cotidiano, como lavar as mãos, pode tornar-se um verdadeiro laboratório de aprendizagens para crianças bem pequenas (Excerto do diário de campo da autora, 02 de outubro de 2018).*

**Figura 43 – Entre interações e brincadeiras: o momento da higiene**



Fonte: acervo da autora (2018)

Por meio de um olhar sensível e acolhedor, Staccioli (2013) coloca o banheiro como um lugar de vida. Um momento privilegiado onde se realizam as funções higiênicas, mas também se estabelecem relações pessoais potentes. Um local que

promove o distanciamento da vida coletiva, possibilitando o estar sozinho consigo mesmo, visto que, no banheiro vai-se sozinho ou em pequenos grupos. Do mesmo modo, o adulto referência que assiste a criança, nesse momento, estabelece um instante de “contato íntimo corpóreo e relacional” (STACCIOLI, 2013, p. 167).

Francesch (2011) ressalta a importância de repensar o tempo das relações entre adultos e crianças, sugerindo repensar que o tempo “compartilhado de adultos e crianças significa levar em conta que o tempo educativo é um tempo difuso, disperso, com ritmos diferentes, especialmente adequados, um tempo que conserva o respeito ao ritmo de cada indivíduo” (FRANCESCH, 2011, p. 133, tradução nossa). Portanto, esse ambiente “convida as crianças a prolongarem o momento da rotina; permite ficar no banheiro para agir, planejar, tentar, encontrar-se, conversar, construir relações, relacionar-se em pequenos grupos espontâneos e fluídos” (STACCIOLI, 2013, p. 171). O autor ainda ressalta que, para realização plena de qualquer ação cotidiana, é preciso destinar um certo tempo, não devendo haver pressa. Isso quer dizer que as crianças, sobretudo as bem pequenas, necessitam de um tempo maior para realizarem as ações do cotidiano, como a ida ao banheiro, por exemplo.

Como bem discorrido ao longo dessa seção, a criança necessita de um tempo único, marcado pela intensidade dos acontecimentos, um tempo *aiónico*. Todavia, para que possam vivê-los em sua plenitude, nos convocam a pensá-lo em um ritmo mais lento, de espera, pois é nesse “esperar esperançoso, incerto, em que surgem as surpresas do insólito. E ali, sempre estão as crianças dispostas a revelar o que já esquecemos ou ainda não sabemos” (HOYUELOS, 2015, p. 48). É preciso dar tempo às crianças, para que possam viver, experimentar e aprender de acordo com seus ritmos e dentro de suas temporalidades.

Realizadas essas considerações, encaminhamo-nos para as considerações finais do presente estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciam-se as considerações finais, com a retomada da interrogação inicial de pesquisa da autora, bem como as questões norteadoras. Durante esse percurso, foi possível evidenciar inúmeros achados no que se refere à organização do tempo escolar, bem como no que condiz às temporalidades de adultos e crianças. O primeiro deles é que, na escola investigada, coexistem três tempos, *chrónos*, *kairós* e *aión*, todos de fundamental importância, que dialogaram e complementaram-se entre si. A escola tem um tempo predominantemente atravessado pelo *chrónos*, um tempo social que pauta o tempo institucional, mais sólido, enrijecido, porém imprescindível, principalmente para relacionar a vida da coletividade educacional com o momento de “interregno” em que a sociedade vive entre a solidez e a liquidez (BAUMAN, 2016).

As professoras, dentro de suas especificidades e concepções de educação para e com as crianças, procurando respeitar as diferentes infâncias, rompem com esse tempo cronológico, construindo novas formas de viverem suas temporalidades a partir de uma perspectiva qualitativa na experiência do tempo oportuno: *kairós*. O tempo oportuno é onde há decisões sobre o tempo, há reflexão e escolha em seus usos. Nesse sentido, o tempo de “*kairós* introduz uma qualidade em *chrónos*” (KOHAN, 2018, p. 301), surgindo como um tempo intermediário, plausível e necessário no momento atual, em que se vive um “estado de interregno” (BAUMAN, 2016), em que há um intervalo entre um mundo sólido e líquido.

Dessa maneira, através de experiências ricas, como a formação continuada e em contexto, a abordagem da documentação pedagógica e o planejamento propiciaram que as educadoras vivenciassem uma nova temporalidade. É no cotidiano que as ações são refletidas, em que se muda a direção das propostas, aumentam-se e diminuem-se os tempos previstos. O cotidiano surge como um “catalisador de experiências” (CARVALHO; FOCHI, 2017), como um ponto de potência na escola, tal como foi ressaltado ao longo de todo este estudo.

As crianças, todavia, vivenciaram suas temporalidades em um tempo sem medida, da intensidade, dos momentos vividos, em um viés *aiónico*, tendo as brincadeiras e as interações um papel fundamental nas suas experiências temporais cotidianas. Do mesmo modo, evidenciou-se que o tempo da criança apresenta uma liquidez muito grande no sentido de que é pautado por momentos e episódios breves,

intensos, fragmentados, repletos de fluxos e com uma volatilidade muito grande, entre outros aspectos típicos dos “tempos líquidos” (BAUMAN, 2007).

Por meio dos atores sociais que compõem a escola, principalmente as professoras e os meninos e meninas, criaram-se outras maneiras de perceber e vivenciar o tempo, para além da sobreposição do tempo cronológico, típico da instituição escolar, bem como dos “tempos líquidos” (BAUMAN, 2016), aqui compreendido como um tempo social, sobre os tempos da vida. Rompe-se, assim, a polarização de um tempo sobre o outro, criando novos tempos: tempos de estar juntos, que convivem na tensão da oposição e complementação.

O contexto educativo mostrou-se potente, promotor de experiências e aprendizagens significativas para crianças e adultos. Entretanto, sendo uma escola de educação infantil e estando em contínuos processos de construção, apresenta alguns desafios no que se refere à organização dos momentos da alimentação e do sono, pois estes ainda evidenciaram, por vezes, um processo de aceleração e descontinuidade em relação às temporalidades dos envolvidos, não respeitando os ritmos individuais de cada sujeito, necessitando, assim, de um olhar e uma escuta apurados.

O referencial teórico escolhido, potente, promotor de reflexões profundas, e que dialogou com as análises, desacomodou preceitos e concepções do senso comum, em relação ao tempo na escola. Bauman (2001; 2007) apresentou-nos um “tempo líquido”, compreendido, nesta pesquisa, como um tempo social no qual todos estamos inseridos, mas não somente, pois o autor afirma que estamos em um entremeio entre um mundo sólido e um líquido, o que é caracterizado por ele como um “estado de interregno” (BAUMAN, 2016). As interlocuções com os elementos das Pedagogias das Infâncias, principalmente sob o olhar de Barbosa (2006; 2013), permitiram-nos um alargamento de perspectivas no que se refere às crianças, infâncias e práticas pedagógicas, em sintonia com nosso contexto sociocultural brasileiro.

A abordagem de Reggio Emilia, referência mundial na educação infantil, também conversou de maneira significativa com o presente contexto educativo, visto que essa abordagem se apresenta como um dos principais sustentáculos teóricos na escola estudada, servindo de inspiração para a construção de uma prática pedagógica diferenciada, bem como na implementação de tempos mais humanos.

A “Pedagogia Lenta”, conforme Francesch (2011), com seus pressupostos e princípios enriquecedores, surge como uma inovação pedagógica neste estudo, ainda

muito pouco debatida e problematizada nas pesquisas da área. Uma possibilidade de repensar a escola, suas práticas cotidianas e pedagógicas, a partir de um novo olhar para o tempo: um tempo muito mais justo, humano, o tempo da vida.

Buscar o tempo justo, implica um tratamento diferente do tempo: não homogêneo, não acelerado por princípio, muito ajustado às necessidades concretas de cada momento e contexto. Recuperar o tempo dos acontecimentos, o tempo justo. O tempo justo não quer dizer que estamos indo contra a velocidade, mas que temos que buscar o tempo adequado, tornando possível que cada evento possa ser realizado com todas as suas garantias (FRANCESCH, 2011, p. 49, tradução nossa).

A presente pesquisa, assim como tantas outras que a precederam, abre a possibilidade de refletir e ressignificar o tempo no cotidiano da creche. Enfatiza, todavia, que é possível construir novos tempos na escola de educação infantil. Através de um estudo em uma realidade de escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, evidencia-se uma bonita trajetória, em permanente construção, que se delinea cotidianamente por intermédio das crianças e adultos que, com suas experiências, percepções de mundo e modos de VER, SENTIR e VIVER a VIDA, constroem, conjuntamente, novos tempos em uma escola destinada para bebês e crianças bem pequenas.

Esta pesquisa, ainda, abre a possibilidade para que novos estudos sejam realizados na área, dando continuidade ao tema aqui desenvolvido. Enquanto pesquisadora, enfatiza-se que, todo e qualquer trabalho científico guarda limites, mas também abre possibilidades para o novo, para o que ainda não foi evidenciado ou pensado, abrindo novos caminhos. Assim, deseja-se que as reflexões tecidas ao longo deste estudo possam extrapolar os limites do âmbito acadêmico, atravessando os diferentes contextos educativos e sensibilizando os profissionais da educação sobre o tema em análise.

Finalizam-se as considerações, refletindo sobre a caminhada da pesquisadora, feita até aqui e, paradoxalmente, estudando sobre o tempo, onde esta pensa no quanto teve que redimensionar, enquanto pesquisadora, sua própria temporalidade. Tecer uma dissertação, um trabalho artesanal e repleto de minúcias, acerca de um tema tão complexo, profundo e, por vezes, aparentemente abstrato, como “o tempo no cotidiano da creche” foi um grande desafio, que implicou em inúmeras leituras e reflexões, gerando pontos de intersecções, dúvidas, ressignificações, (des)construções e, por fim, descobertas. Conforme Francesch (2011, p. 83-84,

tradução nossa), “para chegar a conhecer a fundo um tema e compreendê-lo, são necessários diversos momentos que devem ter seu próprio tempo para que, assim, possam desenvolver-se”.

Portanto, encerra-se essa dissertação de mestrado, reiterando a importância, especialmente nas escolas de educação infantil, de dar-se o tempo necessário para que os indivíduos e, principalmente, os meninos e meninas, possam crescer, descobrir, desenvolver-se e, portanto, viver. Segundo Hoyuelos (2015, p. 48):

Dar tempo a criança, sem antecipações desnecessárias, significa saber esperá-las ali onde se encontram em sua forma de aprender. Existe um verbo em castelhano que define muito bem este assunto: aguardar. Aguardar significa esperar com esperança a alguém; dar tempo ou esperar alguém enquanto se olha o que faz, com respeito, apreço ou estima.

É preciso lembrar que “[...] a escola não é uma preparação para a vida, mas é um pedaço da vida. A escola pode ser uma maneira honesta de viver a vida” (BRUNER, 1999 apud STROZZI, 2014, p. 79). Deseja-se, profundamente, que, em nossas escolas, o pulsar da vida encontre espaços/tempos justos e honestos. Nesse sentido, ampliar a lentidão para ver a beleza dos detalhes parece, à pesquisadora, um ponto crucial nesse processo.

## REFERÊNCIAS

ALTIMIR, David. **Como escuchar a la infancia?** Barcelona: Ediciones Octaendro, 2010.

\_\_\_\_\_. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral, BARBOSA, Maria Carmen Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ALVES, Rubem. Gaiolas ou asas? In: ALVES, Rubens. **Por uma educação romântica.** Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 29-32.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 02 mar. 2018

\_\_\_\_\_. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014

\_\_\_\_\_. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010. p. 10-12. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=312>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Três notas sobre a formação inicial e a docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2016. p. 131-140.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (Orgs.). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil.** **Revista em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 24 maio 2019.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Estamos num estado de interregno**: vivemos na modernidade líquida. Entrevista concedida a Marcelo Lins. Programa Milênio, 01 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2016-jan-01/zygmunt-bauman-neste-seculo-estamos-num-estado-interregno>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. (Orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>>. Acesso em: 14 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, UFRGS, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília: CNS, 1996. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html)>. Acesso em: 22 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: CNS, 2012. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 22 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS, 2016. Disponível em:

<[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)>. Acesso em: 22 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília: DOU, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CABANELLAS, Isabel et al. **Ritmos infantiles**: tejidos de um paisaje interior. Barcelona: Ediciones Octaendro, 2007.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (Orgs). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, 2017.

COELHO, Flávia de Oliveira. **Espaços e tempos da educação infantil**: investigando a ação pedagógica com os bebês. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DIANA, Daniela. **Land art**. Blog Toda Matéria, 2018. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/land-art/>>. Acesso em: 07 maio 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOCHI, Paulo Sérgio. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil (OBECI). Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

\_\_\_\_\_. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 13, v. 45, p. 4-7, out./dez. 2015.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2016. p. 87-111.

FRANCESCH, Joan Domènech. **Elogio de la educación lenta**. Barcelona: Graó, 2011.

GALLINA, Juliana et al. Bandejas de experimentação. In: FOCHI, Paulo Sérgio. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil (OBECI)**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GARCIA, Karina Cristiane Belz. **Brinquedoteca na creche: que espaço é esse?: um estudo de múltiplos casos em creches públicas de Indaiatuba, SP**. 2018. 273 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

HORN, Maria da Graça S.; FOCHI, Paulo Sérgio. **A organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. In: Simpósio do Curso de Formação de Docentes: Normal em Nível Médio, 6. Foz do Iguaçu, PR, 2012. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2019.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santor (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p 39-55.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. A infância, entre o humano e o inumano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2010.

\_\_\_\_\_. Entrevista. In: DÁRIO JR., Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 289-304, jan./abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1. ed. Belo horizonte: Vestígio, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, novembro de 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LINO, Dalila. A abordagem pedagógica de Reggio Emília para creche. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira; ARAÚJO, Sara Barros. **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

MAFRA, Aline Helena. **Aqui a gente tem regra pra tudo: formas regulatórias na educação das crianças pequenas**. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MALAGUZZI, Lóris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a**

abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

\_\_\_\_\_. De jeito nenhum: as cem estão lá. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. **As minúcias da vida cotidiana no fazer fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

NASCIMENTO, Edaniele Cristiane Machado. **A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de Guarapuava, PR**: invisibilidades e silenciamentos. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, 2015.

NOVO HAMBURGO (Município). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico (PPP) da E. M. E. I. Pequeno Príncipe**. Novo Hamburgo, 2017.

OLIVEIRA, Cristiane de Elvira de Assis. **Fios de temporalidades na educação infantil**. Revista Travessias, vol. 8, nº1, p. 213-228, 20ª ed., 2014. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10274/7565>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

PINAZZA, Mônica Apezato. **Formação dos profissionais da educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. 409 f. Tese (Livre Docente) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

QUADROS, Vanessa da Silva Rocha. **A retirada de fraldas na escola**: uma perspectiva pedagógica. 2016. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016. No prelo.

\_\_\_\_\_. Significando as vivências do desfralde na escola. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 15, n. 53, out./dez. 2017.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: CHILDREN, Reggio. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. 1. ed. Tradução de Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

\_\_\_\_\_. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. Documentação e avaliação: qual a relação? In: CHILDREN, Reggio. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. 1. ed. Tradução de Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

RONDON, Maria de Lourdes Moraes; ALBUQUERQUE, Simone Santos. O tempo dos bebês na rotina da creche. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone dos Santos; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.) **Para pensar educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano**. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2016.

SARMENTO, Manoel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação Social e Cidadania Activa das Crianças**. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3842>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SILVA, Jaqueline Oliveira; TOSS, Luciane Lourdes Webber. **Tempos líquidos em escolas sólidas**. Jornal Extra Classe, Farroupilha, RS, 16 jul. 2009. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2009/07/tempos-liquidos-em-escolas-solidas/>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SILVA, Lucélia de Almeida. **O uso do tempo no cotidiano dos bebês**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Territórios contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SLAVA, Juan José. Temporalidade de las actuaciones infantiles: complementariedade entre el tempo de yo e del otro. In: CABANELLAS, Isabel et al. **Ritmos infantiles: tejidos de um paisaje interior**. Barcelona: Ediciones Octaendro, 2007.

SOUZA, Natália Camargo. **Rotinas e mediações na pré-escola**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2013.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STROZZI, Paola. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: Zero, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2014.

VASCONCELOS, Maria Teresa. **Aonde pensas tu que vais?:** investigação etnográfica e estudos de caso. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2016.

WIKIPÉDIA. **McDonald's**. 2019. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/McDonald's>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche:** o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

WOLFF, Gabriela. **A prática docente e a organização do tempo/espeço na pré-escola**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.

ZAİKIEVICZ, Ana Paula. **A educação infantil e seu cotidiano:** ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2017.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ORGANIZAÇÃO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE PESQUISAS QUE TRABALHARAM COM AS QUESTÕES DE ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL FONTE: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES LINHA TEMPORAL: 2013-1017									
	Título do trabalho	Categorização: T- Tese D- Dissertação A- Artigo	Linha de pesquisa	Ano	Universidade / Estado	Problema / Objetivo Geral	Metodologia / Instrumentos	Referenciais	Ideias acentuadas e/ou resultados
1	ALMEIDA, Silva Lucélia. O uso do tempo no cotidiano dos bebês.	D	Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação	2015	Universidade de Brasília. Brasília-DF	Como bebês usam o tempo em seu cotidiano?	-Estudo de caso com crianças pequenas (registro das atividades dos dois bebês as quais ocorreram em um período 24 horas do dia da semana e 24 horas do final de semana) - Diário do Uso do Tempo - Entrevistas	Na análise, recorreu-se aos conceitos de <b>Erving Goffman</b> os quais permitiram compreender as atividades cotidianas dos bebês.	- Goffman contribuiu para compreensão de que os encontros dos bebês se configuravam em <i>situações sociais</i> ; - Para cada situação vivenciada pelos bebês, houve um <i>ethos</i> caracterizador que permitia reconhecer qual o comportamento esperado por eles; - As categorias analíticas destacadas neste trabalho foram: <b>sono, alimentação, higiene e brincadeiras</b> ; - As ações dos bebês mostraram-se parte importante da organização do tempo familiar; - Na creche, houve uma estruturação mais rígida do tempo e do espaço; - Considera-se que a inclusão dos bebês nesses tipos de estudos sobre o Uso do Tempo poderia facilitar os estudos comparativos acerca do cotidiano de bebês em diferentes contextos socioculturais.
2	WOLFF, Gabriela. A prática docente e a organização tempo/espaço na pré-escola.	D	Linha Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em	2015	Universidade Católica Dom Bosco. Mato Grosso do Sul.	Analisar a organização tempo/espaço na pré-escola a partir da prática docente.	- Qualitativa/ - Observação, - Entrevistas semiestruturadas - Registro por meio de anotações no	Sociologia da Infância e autores como Corsaro (2011), Kramer (1993; 1995; 1999; 2003; 2005),	- Processo histórico de construção da Educação Infantil na legislação brasileira; - O trabalho realizado pelos professores da pré-escola (organização tempo/espaço);

			Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco			diário de campo e fotografias.	Barbosa (2006), Zabalza (1998) e Horn (2004) entre outros.	- Identificação do perfil e levantamento da concepção de criança destes profissionais utilizando como aporte teórico a Sociologia da Infância e demais autores citados. - A importância das interações e brincadeiras na organização do tempo e espaços; - A organização do tempo/espaço na pré-escola é fruto da concepção de criança, docência e educação dos adultos envolvidos; - As crianças não foram protagonistas na construção do tempo e espaço; - Realidade pesquisada pautada na pedagogia tradicional e postura adultocêntrica.	
3	ZAIKIEVICZ, Ana Paula. A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa.	D	Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.	2017	Universidade Católica Dom Bosco. Mato Grosso do Sul.	Analisar o que as crianças da pré-escola dizem sobre a instituição de educação infantil que frequentam.	- Qualitativa/ - Análise documental; - Observação participante; - Entrevistas semiestruturadas e coletivas; - Registros fotográficos, registros por desenhos e anotações por meio do diário de campo	Sociologia da Infância e autores como Willian Corsaro (2002, 2009, 2011) Manuel Jacinto Sarmento (2002, 2005, 2011, 2013, 2016) Patricia Corsino (2005, 2012), Anete Abramowicz (2003), Maria Luiza Belloni (2009), Julia Oliveira Formosinho (2008, 2016), Daniela Finco (2007, 2011), Sonia Kramer (1995), Moysés Kuhlmann	- Concepções acerca de criança e infância ao longo da história; - Concepção de criança e infância apresentada pela Sociologia da Infância; - O modo como as crianças definem e dão significados à instituição educativa e seus respectivos espaços; - Identificação, a partir das falas e manifestações das crianças os aspectos positivos e negativos da instituição; - As crianças atribuem a instituição significados positivos e negativos: * é um lugar no qual as crianças gostam de estar, especialmente pelas práticas do brincar que ali desenvolvem entre seus pares - Desencadeou reflexões acerca da infância, das singularidades infantis e sobre a importância de ouvir as crianças.

								Junior (2010, 2015), entre outros	- As crianças são protagonistas de suas histórias, de suas vidas e possuem o direito de serem ouvidas.
4	MAFRA, Aline Helena. Aqui a gente tem regra pra tudo: formas regulatórias na educação das crianças pequenas.	D	Educação e Infância, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina	2015	Universidade Federal de Santa Catarina	Investigar os processos regulatórios inerentes ao funcionamento de uma instituição de educação infantil e por outro lado evidenciar o ponto de vista das crianças.	- Procedimentos metodológicos provenientes da etnografia: registros escritos, fotográficos e filmicos. - Técnica de Análise de conteúdo.	Boaventura de Sousa Santos, Erving Goffman, Michel Foucault, Hannah Arendt em uma interface com os estudos do campo da Sociologia da Infância e de uma Pedagogia da Infância.	- Há regras elaboradas para as crianças de todos os grupos da instituição de educação infantil que visam organizar o cotidiano educativo, nas quais, as crianças são submetidas de forma hierárquica; - As crianças subvertem a lógica dos adultos e afirmam seus interesses, explicitando seus universos culturais.
5	SILVA, Ana Cristina Baladelli. Experiências no cotidiano da educação infantil: olhar, dialogar, inventar.	D		2016	Universidade de Sorocaba	Objetiva a análise do uso do tempo e do espaço físico e propõe novas possibilidades de ocupação destes.	Por meio das biografias (narrar o cotidiano), metodologia apresentada por Reigota.	Faria e Abramowicz, Gallo, Kohan e Deleuze.	- O percurso da pesquisa é narrado, levando em consideração o tempo e o espaço como objetos de intervenção profissional e política; -Deste cenário e por meio de investigações e experimentações, resulta um espaço que respeita as crianças, as ouve, possibilita novos inícios, cria possibilidades em um ambiente onde tudo é previamente planejado, rotinas definidas, mas que não foram obstáculo para as mudanças, as possibilidades.
6	WINTERHALTER, Duolinda Franciele. As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?	D	Área de concentração em Educação, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.	2015	Universidade Federal de Santa Maria	Compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que eles expressam por meio de diferentes linguagens, tendo em vista os	- Qualitativa - Observação participante e do método da pesquisa-intervenção; - Registro em diário de campo e filmagem de vivências do cotidiano;	Referencial teórico da Pedagogia da Infância e autores que se propõem a pensar a Educação nos primeiros anos de vida em perspectiva contemporânea,	- As especificidades de práticas sociais como alimentação, higiene pessoal e sono produzidas como práticas educativas na indissociabilidade do educar e cuidar bebês e crianças pequenas; - As características e as funções docentes de atenção às diferentes linguagens, planejamento, organização dos espaços, mediação das interações e brincadeiras como especificidade do trabalho das/os

						apontamentos da política educacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), enquanto referência para a proposta curricular.		como Oliveira-Formosinho (2007; 2013); Richter e Barbosa (2010); Oliveira (2010); Barbosa (2010)	professoras/es de bebês e crianças pequenas; - A especificidade dos espaços e ambientes para bebês e crianças pequenas na Educação Infantil como oportunidade de intervenções diretas com as crianças; - A organização de diferentes espaços e exploração de diferentes objetos para interações e brincadeiras.
7	BASTOS, Lilian Francieli Moraes. A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez.	D	Espaços e tempos educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande.	2014	Universidade Federal do Rio Grande	Compreender quais as formas de participação de um grupo de crianças que compõe a turma de nível II, com 5 e 6 anos de idade, a partir de suas manifestações no cotidiano escolar, buscando perceber quais são os momentos da rotina que as crianças percebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam.	- Etnografia; - Observação; - A escuta; - Os registros; - Os desenhos das crianças e suas falas.	Sociologia da Infância (SARMENTO, 1997; 2000; 2007, CORSARO 2011, DELGADO, 2004; 2007).	- Duas categorias de análise: a participação das crianças na RODA DE CONVERSA e no PÁTIO da escola; - Estabelece relação entre a infância e os espaços por elas escolhidos como sendo de maior participação; - Percebeu o quanto as crianças atribuem sentidos muito particulares aos espaços nos quais se inserem; - A roda de conversa, configurava-se como um espaço/tempo dialógico do cotidiano, porém, ainda muito vinculada com a presença marcante do adulto-orientador; - No pátio da escola, em especial, na pracinha, a participação infantil esteve intimamente relacionada a autonomia das crianças e as possibilidades de escolha que ali se apresentavam.
8	COELHO, Flávia de Oliveira. Espaços e Tempos da Educação	D	Programa de Pós-Graduação em Educação	2015	Universidade Federal de Minas Gerais	Investigar como estão organizados os espaços e os	- Qualitativa - Estudo de caso, utilizando-se da <i>observação</i>	Sociologia da infância e da abordagem histórico-	O estudo evidenciou que é na interação com os pares que os bebês atuam de modo ativo, compartilham emoções, conflitos, apropriam-se das

	Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês.		Conhecimento e Inclusão Social.			tempos para bebês, na idade entre 1 e 2 anos, que frequentam uma creche pública do município de Governador Valadares, em jornada diária integral. A pesquisa buscou identificar como os bebês experimentam as rotinas, os espaços e tempos para eles organizados e como esses elementos integram a ação pedagógica.	<i>participante e da realização de entrevistas com as professoras.</i> - Os registros foram feitos por meio de fotografias, anotações em caderno de campo e filmagens.	cultural, especialmente com aqueles que tratam da presença dos bebês em creches tais como Tristão (2004), Schmitt (2008) e Gobatto (2011).	regras do ambiente e ampliam suas experiências, assim como o repertório de práticas culturais. - A organização do <i>espaço</i> deve ser pensada de modo a favorecer estas interações já que se constitui em um <i>elemento educador</i> ; a <i>organização do tempo</i> , por sua vez, deve assumir um <i>caráter flexível frente às necessidades dos bebês</i> . - A ação pedagógica com os bebês deve considerar suas necessidades e, sobretudo, suas intenções e múltiplas formas de comunicação.
9	NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado. A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Guarapuava-PR: invisibilidades e silenciamentos.	D	Educação, Cultura e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação	2015	Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO	Reconhecer e problematizar a prática da rotina com bebês nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Guarapuava-PR.	- Qualitativo-interpretativo, caracterizado pela abordagem de <i>estudo de caso</i> ; - Observações do cotidiano de três instituições públicas; - Registros em diário de campo e entrevistas realizadas com as profissionais atuantes nesses centros.	- Estudos da área da educação, sociologia da infância e da antropologia; - Barbosa (2006), Coutinho (2009), Kuhlmann Jr. (2010), Rosemberg (1986), Serres (2003), Stambak (2011), Gottlieb (2009), Schmitt (2011) e Tristão	- As análises revelaram a rotina como uma organização do tempo, do espaço e das ações das crianças e dos adultos nas instituições pesquisadas dada de modo externo e rígido. As análises revelaram a rotina como uma organização do tempo, do espaço e das ações das crianças e dos adultos nas instituições pesquisadas dada de modo externo e rígido; - Mostrou-se elaborada em função da infraestrutura e dos horários de funcionamento dos CMEIs, em especial da cozinha, limpeza e horário de trabalho das profissionais, sendo desconsideradas as especificidades e singularidades dos bebês;

							(2005), dentre outros.	- O estudo revelou, assim, que a rotina é organizada e operacionalizada pela lógica do mundo adulto e não a partir das necessidades das crianças.
10	GODOI, Lídia. Práticas educativas entre pares: estudos do trabalho diário de professoras em um Centro de Educação infantil paulistano.	D	Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade de São Paulo.	2015	Universidade de São Paulo	Investigar as práticas cotidianas vivenciadas por um agrupamento de 24 crianças com idades de 2 e 3 anos e quatro professoras, em um Centro Educação Infantil do município de São Paulo.	- Qualitativa; - Estudo de caso único, tal como proposto por Yan; - Análise documental; - Observação com registros escritos e fotográficos; - Entrevistas semiestruturadas com as professoras, coordenadora pedagógica e diretora.	- Dewey, Formosinho, Barbosa, Kishimoto.  - Os tempos e espaços restritos de comunicação e reflexão sobre as questões da prática revelaram-se determinantes da fragmentação dos planejamentos das professoras acompanhadas; - Os planejamentos pouco articulados resultam em experiências que, além de descontínuas, interagem pouco com as situações cotidianas, o que termina por aproximá-la de um currículo pautado na "lógica das disciplinas".
11	SOUZA, Natália Camargo. Rotinas e Mediações na pré-escola.	D	Infância e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, campus de Presidente Prudente – SP.	2013	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho.	Analisar e discutir, as rotinas adotadas com crianças, entre os 04 e 05 anos de idade, que frequentam os centros de educação infantil à luz da categoria mediação da teoria Histórico Cultural.	- Abordagem qualitativa; - Etnografia, - Estudo de caso; - Observação não participante - Análise documental.	- Os autores da Teoria Histórico Cultural, Vigotsky (2000), Leontiev (1989), Elkonin (1998) entre outros.  - A rotina é vista apenas como gerenciadora do tempo e do espaço, mas a organização dos elementos que a compõem propiciaram à criança pouca utilização da linguagem verbal para expor suas dúvidas, partilha insuficiente de experiências sendo que a interação adulto-criança e criança-criança ocorria sem as mediações apropriadas; - As ações das professoras se encontravam condicionadas pelo sistema apostilado adotado pela escola e se restringiam a execução das tarefas presentes na apostila, sendo que as propostas privilegiavam

									o aporte técnico para a atividade de escrita; - A forma como as professoras conduziram as tarefas, os momentos de higiene, brincadeiras e alimentação serviram para dividir o tempo das crianças na escola e/ou para controlar seu comportamento, evidenciando a rotinização do dia a dia e das tarefas infantis, o que desfavoreceu a qualidade das mediações.
12	VILAS BOAS, Selma Nascimento. Falar, narrar e desenhar: o processo de elaboração conceitual sobre o tempo, por crianças da educação infantil	D	Educação, Sociedade e Processos Formativos, do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação da universidade de são francisco.	2015	Universidade São Francisco	Quais as significações sobre o tempo podem ser apreendidas em contextos de sala de aula da Educação Infantil, quando as crianças falam e desenham sobre o tema?	- Qualitativa; - Gravação dos encontros; - Desenhos produzidos pelas crianças; - Elaboração do livro do tempo pelas crianças; - Diário de campo.	Vigotski, Rego, Passeggi, Ferreira, Silva.	- As narrativas das crianças permitiram acesso às suas culturas de referência, e favoreceram o planejamento de práticas pedagógicas com significado para elas. - Os alunos elaboraram conceitos que perpassam as áreas de história e de matemática, apropriaram-se do vocabulário relativo ao tempo e trouxeram indícios de compreensão de passado, presente e futuro; - Identificou-se que têm muito a falar sobre o conceito de tempo e revelam sentimentos de afetividade em suas relações familiares; - A escola precisa desenvolver propostas para discutir tal tema, para que os marcadores temporais façam sentido para as crianças.
13	FERRAZ, Elen Cristina de Oliveira. Entre tempos e espaços da experiência: criação de sentidos no cotidiano escolar	T	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.	2015	Universidade de Sorocaba-SP	Investigar possibilidades de experimentar processos de criação com professores, por meio de oficinas inventivas tomadas como	Tomou as oficinas como estratégia de pesquisa e se desenvolveu por entrelaçamentos da linguagem poética, de conceitos, de experiências da	Certeau, Larossa, Freire, dentre outros.	- A tese defendeu que é possível provocar <i>tempos espaços</i> de acontecimentos em que professores (as) possam exercitar um pensamento nômade, conectando-se e fazendo rizomas que possibilitem gerar processos criativos e de trocas simbólicas, resistindo aos dispositivos e às estruturas contemporâneas.

						lugar discursivo de negociação,	pesquisadora, de expressões gráficas, com as múltiplas vozes das professoras.		- O trabalho provocou professoras a experimentar processos de criação no cotidiano escolar contemporâneo, por meio de oficinas como espaços de produção de sentidos e coconstrução de identidades.
14	MARTINS FILHO, Altino José. As minúcias da vida cotidiana no fazer fazendo da docência na Educação Infantil.	T	Estudo sobre Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Descrever e analisar as diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício das docências destacando os elementos constituidores do fazer-fazendo das professoras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa;</li> <li>- Estudo de caso;</li> <li>- Caderno de campo;</li> <li>- Observação participante.</li> </ul>	Autores voltados para Pedagogia da Infância e Sociologia do Cotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuiu para a compreensão de que a ação reflexiva em torno das diferentes minúcias da vida cotidiana, possibilita entender a complexidade da própria vida vivida no coletivo da escola.</li> <li>- Evidenciou que as minúcias, entendida por algumas professoras como atividade educacional-pedagógica relacionada ao princípio de cuidado e educação, ainda não são vistas como tal por grande parte dos profissionais da instituição.</li> </ul>

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (REALIZADA COM AS PROFESSORAS)**

Questionamentos:

- 1- Quais as razões que mobilizaram para as transformações e mudanças no tempo da escola?
- 2- Quais os principais desafios encontrados nessa organização do tempo e que princípios foram utilizados para que tais modificações ocorressem?
- 3- Considera que essa organização temporal é respeitosa com as crianças e adultos que habitam esse espaço institucional? Por quê?
- 4- O que mudaria nessa organização do tempo? Exemplifique.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação Faculdade de Educação

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a) \_\_\_\_\_

Eu, Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat, acadêmica do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vou desenvolver uma pesquisa intitulada “O TEMPO NO COTIDIANO DA CRECHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa. Este estudo tem como objetivo compreender como é organizado tempo na escola e de maneira os adultos e crianças bem pequenas o vivenciam. Os instrumentos que serão utilizados são: entrevista semiestruturada, observação e análise documental, além de registros fotográficos. Informamos que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e a desistência na participação do estudo. Garantimos que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, daremos todas as informações que necessitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Nos comprometemos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através da dissertação de mestrado, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação. Anexo está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado, caso não tenha ficado qualquer dúvida.

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Acredito ter sido suficientemente informado à respeito do estudo “O TEMPO NO COTIDIANO DA CRECHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os instrumentos de coleta de dados a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

---

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do informante

Nome: \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Fone: ( ) \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE D – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA MANTENEDORA



### **Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação Faculdade de Educação**

#### **À Secretaria Municipal de Educação**

Eu, Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat, acadêmica do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vou desenvolver uma pesquisa intitulada “O TEMPO NO COTIDIANO DA CRECHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa. Este estudo tem como objetivo compreender como é organizado tempo na escola e de maneira os adultos e crianças bem pequenas o vivenciam. O mesmo será realizado na EMEI Pequeno Príncipe<sup>29</sup>, instituição na qual trabalho como professora de educação infantil. Os instrumentos que serão utilizados são: entrevista semiestruturada, observação e análise documental, além de registros fotográficos. Informamos que os participantes têm a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e a desistência na participação do estudo. Garantimos que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Nesse sentido, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (consentimento informado) será requerido a todos os que participarem do estudo, informando aos mesmos as questões referentes à natureza do estudo, a participação voluntária, bem como o direito dos informantes a confidencialidade e privacidade.

---

<sup>29</sup> No termo enviado para a mantenedora, utilizei o nome verdadeiro da instituição. Aqui, no entanto, o suprimo, devido às questões éticas de pesquisa.

Desde já, agradecemos a colaboração da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a realização deste estudo e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

---

Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat (Pesquisadora Responsável)

---

Maria Carmen Silveira Barbosa (PPGEDU/UFRGS)

Por meio deste termo, concordamos que as crianças da presente instituição participem deste estudo.

Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo

Responsável: \_\_\_\_\_

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E  
RESPECTIVA CESSÃO DE DIRETOS (LEI Nº 9.610/98) (PARA A DIREÇÃO  
ESCOLAR)**



**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação  
Faculdade de Educação**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA  
CESSÃO DE DIRETOS (Lei nº 9.610/98)**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos,  
procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar  
ciente da necessidade do uso da imagem da instituição que administro e de seus  
funcionários e alunos, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora  
Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat, com a pesquisa intitulada “O TEMPO NO  
COTIDIANO DA CRECHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”, sob a orientação da  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa, a realizar as fotografias que se façam  
necessárias, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes e que  
mantenham o anonimato das pessoas registradas na imagem. Ao mesmo tempo,  
libero a utilização destas fotografias (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos  
para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor  
dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis  
que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do  
Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº  
10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo  
Decreto nº 5.296/2004), bem como a Lei nº 9.610/98 que dispõe sobre a cessão de  
direitos.

Novo Hamburgo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Diretor Escolar

---

Pesquisadora responsável pelo projeto

**APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E  
RESPECTIVA CESSÃO DE DIRETOS (LEI Nº 9.610/98) (PARA OS  
RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS)**



**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação  
Faculdade de Educação**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA  
CESSÃO DE DIRETOS (Lei nº 9.610/98)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor \_\_\_\_\_ sob minha responsabilidade) em fotografias ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho “O TEMPO NA CRECHE”. Do mesmo modo, autorizo de forma gratuita e sem qualquer ônus à pesquisador Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotografias (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004), bem como a Lei nº 9.610/98 que dispõe sobre a cessão de direitos.

Novo Hamburgo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável pela pesquisa