

# O tempo dos bebês na rotina da creche<sup>1</sup>

Maria de Lourdes Moraes Rondon  
Simone Santos de Albuquerque

## Resumo

O presente artigo apresenta parte do trabalho de pesquisa que teve como tema os bebês na instituição de educação infantil, realizado em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, focando na relação do tempo dos bebês e o tempo dos adultos no cotidiano da escola. Os principais autores que embasaram esta investigação foram Barbosa (2006), Ostetto (2012a, 2012b) e Falk (2011). O estudo constatou que os bebês falam, narrando com seus corpos e suas vozes, seus agrados e desagradados com os usos do tempo na rotina, porém é preciso estarmos atentos às suas expressões, a esta linguagem não verbal. É possível afirmar que bebês e adultos vivem tempos diferentes: enquanto estes vivem um tempo cronometrado, marcado no relógio, o *Chronos*, os bebês vivem o tempo do inesperado, do acaso, a intensidade do momento se abre para a descoberta, o *Kairós*.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Bebês. Tempo. Rotina.

---

1 Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FAGED/UFRGS – MEC intitulado *Cadê a pressa que estava aqui?: um estudo sobre o tempo dos bebês na rotina da creche*, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Santos de Albuquerque.

## Encontrando os bebês...

Meu encontro com os bebês ocorreu em abril de 2007, quando fui nomeada professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Nessa ocasião, me encontrei com os bebês do Berçário 1, em uma escola na zona norte, onde trabalho até hoje. Destaco os sentimentos que me envolveram neste contexto: a experiência inicial foi impactante, pois nunca havia estado com tantos bebês juntos, sendo que alguns já caminhavam e corriam, outros engatinhavam e outros só ficavam sentadinhos. Eram 15 bebês, com idades entre seis a 18 meses, em diferentes ritmos. Minhas primeiras constatações foram que bebês são ‘solidários uns com os outros’, já que quando um chorava todos choravam juntos; quando se abria a porta da sala ou estávamos no pátio, eram como formiguinhas saindo de um formigueiro. Percebia-me perdida entre eles, sem saber o que fazer. Eles “tomavam conta”, colorindo e ressoando os espaços.

Fui buscando, pesquisando, garimpando materiais que pudessem me orientar sobre o trabalho pedagógico com bebês. Deparei-me com uma literatura restrita sobre o tema ou o que encontrava eram sugestões de práticas escolarizantes ou de estimulação. Sem saber o que/como fazer, lancei mão muitas vezes de práticas e atividades que me frustravam quando os bebês não atingiam minhas expectativas.

Em 2010, minha turma de bebês e eu fomos objetos de uma pesquisa de dissertação<sup>2</sup> sobre bebês nos espaços da instituição. Ser observada contribuiu positivamente para que eu mudasse meu olhar em relação aos bebês, pois uma das metodologias utilizadas pela pesquisadora foi o registro com fotografias. A partir de então, comecei também a registrar o cotidiano com/dos bebês com fotografias e redescobri-los a partir do olhar. A observação foi uma ferramenta importante na minha trajetória como professora de bebês, pois o fato de parar para olhar, ver o que eles faziam, como exploravam as coisas a sua volta fez com que eu passasse a vê-los de outra perspectiva, e desde então os bebês me ensinam coisas...

Foi observando a reação de um bebê que confirmei meus conhecimentos de que eles entendem tudo que lhes dizemos, pois, em uma determinada si-

---

2 GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

tução, conversando com um bebê de sete meses, fiz um comentário (em uma conversa durante a troca de fraldas, olhei para o bebê e disse: “Puxa, a tua mãe não te dá banho”) que, no mesmo instante, gerou seu total desagrado, fazendo com que ele chorasse intensamente e expressasse muita tristeza. Utilizo-me desta situação para testemunhar que os bebês entendem/sentem/percebem tudo; logo, devemos conversar com eles e ter cuidado com o que verbalizamos e fazemos, pois deixamos marcas!

Hoje me vejo como uma professora com um pouco mais de conhecimentos sobre a educação de bebês em espaços coletivos, dando-lhes visibilidade dentro e até fora do espaço institucional, compreendendo os bebês como “sujeitos na construção de suas aprendizagens” e com “direito a viver a sua vida em espaços de educação coletiva” (BARBOSA, 2012, p. 7).

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil representou um grande divisor de águas no meu percurso como professora dos bebês. Entre encontros e desencontros com ex-colegas, antigos professores, novos colegas, novos professores, novos conhecimentos, permaneci me reconstruindo. Este curso promoveu uma formação continuada em que nos tornamos multiplicadoras de informações, aprendizagens e conhecimentos adquiridos, levando para a escola questões atuais e o que está sendo feito no que tange à educação infantil. A cada disciplina, novas descobertas, novas paixões, novos medos e mais desafios.

## **O tempo para o fazer do bebê: o conteúdo do berçário**

Os bebês passam de dez a 12 horas na escola, sendo parte considerável deste tempo dedicada a higiene (troca de fraldas), sono e alimentação – momentos estes que não são vistos como educativos. Observo que alguns profissionais não veem estas práticas como conteúdos de uma turma de berçário, como propulsoras de aprendizagens significativas. São vistas como cuidados, porém o cuidado como algo menor, que não requer atenção, interação e qualidade, somente prática, habilidade e, principalmente, rapidez, colocadas em um lugar distante do seu caráter educativo. Contudo, segundo o Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil,

as ações de educação e cuidado que proporcionamos às crianças pequenas e as práticas sociais que oferecemos em um estabelecimento educacional conformam sua primeira experiência curricular, assim, através de gestos, toques, palavras, modos de organização de vida e ritmo cotidiano, oferecemos a elas sensações, ideias e experiências que são por elas ativamente incorporadas em seus modos de olhar, balbuciar, escutar, imitar e que, posteriormente, estarão presentes em seus cuidados pessoais, na sua alimentação, no seu vocabulário e em outras escolhas que configurarão seu modo singular de viver e conviver em grupo (BRASIL, 2009a).

Observava no cotidiano da escola que os bebês perdiam momentos sublimes para realizarem suas explorações e experimentações, porque nós, adultos apressados, queremos que tudo seja feito no nosso tempo, não respeitando o tempo da criança. O tempo para o fazer do bebê quase não existe, todos eles devem fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. Conforme Batista (1998), torna-se “comum a desconsideração do tempo e do espaço das crianças”, pois quem define onde e com quem elas devem estar, o que podem e o que devem fazer assim como o tempo de duração é o adulto.

Minha questão foi compreender como a organização dos tempos na escola infantil interfere na relação educativa entre bebê/adulto/cotidiano, partindo da perspectiva dos bebês, buscando ver como eles vivenciam os usos do tempo na rotina da escola, o que eles “dizem” da rotina através de suas ações e reações e como eles respondem às práticas do dia a dia e aos adultos. Ademais, da perspectiva dos adultos, procurou-se reconhecer como estes leem as reações e linguagens dos bebês. Com esta pesquisa, busquei compreender qual é o sentido de tempo na educação de bebês e analisar as posturas de bebês e adultos nos diferentes tempos do cotidiano e da rotina.

Foi uma experiência muito rica, pois, a meu ver, olhar como pesquisadora, foi como desembajar a minha visão. Enxerguei coisas que até então meu olhar de professora, observadora por curiosidade, ainda não tinha percebido. Conforme Marcel Mauss (1974 apud COUTINHO, 2012, p. 245), são detalhes não observados no dia a dia, mas que são essenciais na educação das crianças, sendo por isso importante a sua contemplação.

Barbosa (2006, p. 27) buscou contribuir para a reflexão e o questionamento das rotinas, pois, durante seus estudos, ao comparar rotinas de diferentes instituições, deparou-se com semelhanças e homogeneizações, demonstrando que

[...] na elaboração das rotinas, muitas vezes não estão sendo levadas em consideração nem a diversidade dos marcos teóricos, nem a criança concreta com suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, etárias, de classe e outras. Ao contrário, a organização da vida diária nas instituições é padronizada, quase uniforme [...].

Encontramos em Batista (1998, p. 25) esta mesma constatação: “[...] a rotina não se diferenciava de um lugar para o outro. Independente do lugar, o horário do sono, da alimentação, do parque é praticamente o mesmo”.

A rotina é vista como uma categoria pedagógica estruturada pelos profissionais da educação infantil para desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições, uma “concretização paradigmática de uma concepção de educação e cuidado” (BARBOSA, 2006, p. 35).

Batista (1998, p. 11) traz a rotina como

estrutura entendida como sendo gerenciadora do tempo-espaço da creche e que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição.

Com base nestas referências, entendo a rotina como a organização do cotidiano, estabelecendo regras, normatizando, ordenando e operacionalizando o cotidiano da instituição e constituindo as subjetividades dos sujeitos (BARBOSA, 2006, p. 39; 89). Em relação às rotinas para a organização do tempo nas instituições de educação infantil, Barbosa (2006) comenta que “não foram adotadas [as rotinas] exclusivamente por essas instituições, mas fizeram parte do processo de organização das instituições modernas, como as escolas, as fábricas e outras”.

A forma como são organizados e distribuídos os tempos na escola, seja ela infantil ou não, está constituída de concepções, ideias, conceitos pré-esta-

belecionados e arraigados no decorrer dos anos. Está implícita nestas formas de organização uma intencionalidade, como diz Freitas (2004, p. 10):

Aprende-se com a própria organização dos tempos e espaço da escola: as crianças são formadas (ou deformadas?) do ponto de vista das relações que mantêm com as ‘coisas’ e com as ‘pessoas’ e não apenas instruídas [...]. O espaço e o tempo escolar não são aspectos neutros [...].

Bondioli (2004) traz essa não neutralidade, que é capaz de influenciar e “veicular comportamentos e aprendizagens sobre o significado e o uso do tempo”, como uma “pedagogia latente”

que age de maneira oculta, mas que nem por isso é menos eficaz, parece caracterizar os ritmos e as distribuições do tempo do dia a dia que as crianças, da creche à escola elementar, passam nos contextos formadores extradomiciliares, uma pedagogia que, ainda que irrefletida, veicula atitudes, hábitos, esquemas de comportamento (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Isso vem ao encontro do que expõe Barbosa (2006, p. 36) quando afirma que as rotinas no dia a dia das instituições de educação infantil não são teorizadas, refletidas, questionadas, estudadas, tornando-se “um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado”. Também as rotinas são “vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p. 37).

Parece ousado e complicado querer “ouvir” o quê os bebês têm a dizer sobre a rotina no berçário. Não obstante, é importante esclarecer de que bebê estou falando. Estou entendendo os bebês como capazes, potentes, “dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados [...]. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar” (BARBOSA, 2010, p. 2).

Os bebês falam com seu corpo inteiro, se expressam fazendo uso do que têm de mais comunicativo, o seu corpo. Como diz Marin e Aragão (2013, p. 7), “o bebê fala ao mundo com seu corpo, e necessita uma interlocução cuidadosa, que reconheça suas formas de comunicação e possa responder a elas com cuidados, práticas e atenção direcionadas às suas necessidades”.

Desde o nascimento somos regrados pela rigidez de horários, com o relógio passando a pontuar e marcar ritmos e tempos em nossas vidas, como “um símbolo cultural e, também, um mecanismo de controle social da duração do tempo” (BARBOSA, 2006, p. 139). Um artefato central que regulariza ritmos, ordena a vida e a “temporalidade da modernidade”. E a vida dos bebês na escola também passa a ser regulada pelo relógio.

O relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância [...]. O tempo [...] não é uma propriedade ‘natural’ dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada (ESCOLANO, 1998, p. 44).

Os bebês não têm tempo para suas próprias iniciativas. Barbosa (2010, p. 8) afirma:

As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar.

Os estudos de Golse (2003, p. 34) complementam esta questão sobre a importância de dar tempo para os bebês fazerem suas explorações:

[...] Os bebês têm necessidade de tempo suficiente para ser bebês; isso parece provocação, mas percebemos que é uma necessidade. Se a pessoa perde muito rapidamente esse tempo da pequena infância, há coisas que não se recuperam em termos de apego, de segurança, de solidez das primeiras relações [...]. É preciso que a sociedade, tendo em conta essa necessidade do bebê, organize as coisas de maneira tal que eles tenham tempo de ser bebês, seja isso com sua mãe, seu pai ou com outros adultos [...].

## O vivenciado, o visto e o escutado

Concebendo os bebês como sujeitos de direitos, competentes desde que nascem, e colocando-os neste lugar de pessoa por inteiro – que já é, e não um “vir-a-ser” –, me senti à vontade para me colocar no lugar destes bebês e perceber todo o desconforto que a pressa dos acontecimentos da rotina no berçário pode causar.

A realização das observações para a pesquisa do trabalho de conclusão do curso foi atravessada pelo convite da SMED/NEI/NEFCEI<sup>3</sup> para que as equipes dos berçários, monitoras e professora, participassem do curso “A interação entre educador e criança: o toque, o olhar, a fala: A experiência de Pikler-Lóczy”, cujo embasamento teórico residia na filosofia da pediatra húngara Dr.<sup>a</sup> Emmi Pikler. A filosofia de Emmi Pikler envolve a “importância das relações, da comunicação, da organização do espaço para contemplar a atividade autônoma dos bebês, a participação das crianças pequeninhas na vida que acontece na escola” (MELLO; MOLL, 2011, p. 7). Além disso, levanta a importância da atitude dos adultos em relação aos bebês, buscando uma postura de respeito aos bebês como seres humanos plenos, capazes e motivados a aprender.

E foi nesse cenário que cheguei para realizar minhas observações para esta monografia. Minha entrada em campo enquanto pesquisadora sofreu um impacto, pois meu problema de pesquisa, a questão que me desestabilizava, não era mais tão evidente. Por um instante pensei não ter mais um problema, pois aquele tempo vivenciado no cotidiano com a pressa, a preocupação excessiva com a hora do relógio, já não estava ocorrendo.

Nas minhas observações, presenciei vários momentos em que os adultos demonstravam uma atitude de espera pelos bebês. Olhando o que eles estavam fazendo e percebendo o quanto aquilo estava sendo interessante e importante para o bebê. Acredito que esta mudança de atitude foi reflexo do processo de formação continuada pelo qual estávamos passando enquanto equipe de trabalho. Os profissionais puderam refletir sobre suas práticas ao se enxergarem nas filmagens por ocasião do curso e discutir as posturas e o quanto isto comprometia a relação com os bebês.

Uma das mudanças adotadas por ocasião do curso proposto pela SMED foi dividir o grupo de bebês para que cada profissional ficasse com cinco deles,

---

<sup>3</sup> Tais siglas representam os seguintes órgãos: Secretaria Municipal de Educação, Núcleo de Educação Infantil, Núcleo de Estudos e Formação Continuada da Educação Infantil de Porto Alegre.

a fim de que pudessem realizar um atendimento mais individualizado, comprometendo-se com as tarefas de “cuidados básicos” – higiene (troca de fraldas e roupas), alimentação e sono –, sendo o adulto-referência daquele grupo.

O momento da troca de fraldas passou a ser realizado, sempre que possível, com a mesma educadora, que anuncia ao bebê a ação, por meio da fala, convidando-o, mantendo o contato visual e tocando-o com segurança, para que ele se sinta confiante. A educadora deveria conversar com o bebê durante o momento, olhar para ele e dar significado para suas falas e ações.

Com relação ao momento da alimentação, o adulto-referência teria o compromisso de preparar o espaço de forma que viesse a promover uma interação de qualidade com o seu grupo de bebês, organizando as cadeiras altas de alimentação, cadeiras baixas e mesas. Aos bebês deveriam ser dadas as oportunidades para que, de acordo com o seu ritmo e interesse, se alimentassem sozinhos, dando-lhes o tempo necessário para que fossem alimentados e pudessem alimentar-se, de forma tranquila, com liberdade para lambuzar-se e tocar nos alimentos.

As mudanças foram vistas, percebidas e sentidas. Aos poucos os bebês começaram a ser mais olhados, respeitados em seus momentos, escutados e passaram a ser ouvintes das conversas com os adultos da equipe, que então estabeleciam diálogos com eles. Para mim, o trabalho desta formação continuada representou a constatação de que é possível e necessário realizar uma ação pedagógica com bebês de outras formas.

O objetivo desta formação continuada proposta pela SMED não era de que nos tornássemos escolas piklerianas, mas que buscássemos na filosofia desta abordagem a sua essência para um trabalho de qualidade com os bebês, respeitando-os como sujeitos plenos e capazes de adquirir seus próprios movimentos, em um ambiente que lhes proporcione desafios e com adultos que lhes deem *segurança afetiva*.<sup>4</sup>

Foi neste olhar sensível e diferenciado para as questões e especificidades dos bebês que os adultos em contato direto com eles se sensibilizaram e se questionaram sobre suas ações, sentindo-se encorajados a tentar fazer de outra maneira, “afinando a capacidade de observação e de escuta” (CUBERES,

---

4 Segundo Freitas e Pelizon (2011, p. 4), “a construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Neste sentido, o respeito à criança é fundamental, encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias”.

1997, p. 62), abrindo mão da rigidez dos horários e do controle do tempo, quebrando a tradição de ter de colocar um “ritmo imposto pelo professor” (RISOPATRON, 1985 apud WAJSKOP, 2012, p. 69).

Isto vem ao encontro do que diz Tardos (2012) em relação à atitude do adulto com o bebê:

A educadora chama sempre a criança à qual se dirige. Espera que o bebê manifeste algum sinal de que tenha se dado conta. Em geral, durante este tempo seus olhares se encontram, a educadora não pega a criança até que ele note, através do contato tátil com o bebê, que ele espera seu gesto (TARDOS, 2012, p. 66).<sup>5</sup>

Concordo com Hoyuelos (2007, p. 12) quando diz que “as crianças nos exigem o direito a ser esperados”. Dentro desta alteridade entre ser professora/ ser pesquisadora (MACEDO, 2012, p. 120), surgiram motivações para o debate sobre o respeito ao tempo dos bebês dentro da rotina.

Os bebês “nos exigem o direito a tempo suficiente para que saibamos esperá-los sem pressas [...]” (HOYUELOS, 2007, p. 11).<sup>6</sup> Esta é uma aprendizagem necessária para nós professoras de bebês, é importante que aprendamos aguardar. Conforme afirma Hoyuelos (2007, p. 13),

aguardar significa esperar com esperança por alguém; dar tempo a ou esperar por alguém enquanto se olha o que faz, com respeito, apreço ou estima. Esta espera vital e autêntica, como a chama Pedro Laín Entralgo, tem a ver com o otimismo de ver a infância como quem espera tudo sem esperar nada. É neste esperar esperançado, incerto, donde surgem as surpresas do insólito.<sup>7</sup>

5 Tradução minha. Texto original: “La educadora llama siempre al niño al cual se dirige. Espera que el bebé manifieste mediante algún signo que se ha dado cuenta. En general, durante este tiempo SUS miradas se encuentran, la educadora no coge al niño hasta que no nota, a través del contacto táctil con el bebé, que él espera su gesto”.

6 Tradução minha. Texto original: “nos exigen el derecho a suficiente tiempo para que sepamos esperarlos sin prisas [...]”.

7 Tradução minha. Texto original: “Aguardar significa esperar con esperanza a alguien; dar tiempo o espera a alguien mientras se mira lo que hace, con respeto, aprecio o estima. Esta espera vital y auténtica, como la llama Pedro Laín Entralgo, tiene que ver con el optimismo de ver a la infancia como quien lo espera todo sin esperar nada. Es en este esperar esperançado, incierto, donde surgen las sorpresas de lo insólito”.

O emprego de ritmos e regularidades nas atividades com os bebês a fim de que eles construam previsibilidade, sentindo-se tranquilos e seguros, difere de rotina, já que esta é posta rigidamente na organização do dia a dia, sendo mais um treinamento com base nas horas do relógio (DIDONET, 2007, p. 243).

## **Não um fim... só mais um começo**

Na contemporaneidade, vivemos em uma cultura em que predomina o modelo adultocêntrico, uma vez que o adulto se vê como único ‘dono da verdade’. Assim, no caso da instituição infantil, no trabalho com bebês, se uma atividade ou brincadeira não é proposta e comandada por ele, esta não tem valor. Isso faz com que deixemos de enxergar as competências dos bebês, o que eles são capazes de fazer sozinhos, o quanto produzem, fazem e conhecem sem a presença constante do adulto – o que só temos a oportunidade de ver quando paramos para olhar, possibilitando constatar que, através das experiências formativas, pode-se aprender a observar.

O ato de observar, sair do lugar comum, refletir sobre as práticas vividas, pode contribuir para a construção de uma pedagogia da infância, em que os “sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores, conhecimentos” (ARROYO; SILVA, 2012, p. 9) vêm construindo uma “nova cultura infantil”.

Estamos acostumados a olhar para o cotidiano, como diz Ostetto (2012b, p. 22), com um olhar paralisado, gasto, “domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete”, e acaba que “vemos-não vendo”.

Com meu olhar investigativo, fiz uma analogia entre os adultos como vivendo o tempo *Chronos*<sup>8</sup>, um “tempo linear, que corre submetido ao ritmo único do tique-taque, tique-taque; que está comprometido com o controle e a contenção do movimento. O tempo cronometrado, por isso mesmo, contrário ao pulsar da vida. Sem novidades, está habituado” (OSTETTO, 2012b, p. 22-23). E os bebês se vinculam ao tempo *Kairós*, um tempo

---

8 Os gregos antigos tinham três conceitos para o tempo: *Chronos*, *Kairós* e *Aión*. Enquanto *Chronos* refere-se ao tempo cronológico, ou sequencial, que pode ser medido, *Kairós* refere-se a um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece. *Aión* já era um tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, um tempo da criatividade em que as horas não passam cronologicamente; na teologia moderna, este é o tempo de Deus. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Chronos>>.

que corre solto, com outra qualidade, que dá “tempo ao tempo”, que se abre para o mistério. *Kairós*, tempo-vida, que anuncia o momento oportuno, singular. Um tempo fluido em que, no seu ritmo, acolhemos o desconhecido, a quebra, o não controlado [...]. Esse é o tempo das crianças, diferente para as diferentes crianças, que por isso se aventuram, são curiosas e facilmente se encantam com as mil coisas do mundo ao seu redor e de mundos imaginados (OSTETTO, 2012b, p. 22-23).

Já Corsino (2013, p. 154) traz o *Aión*, que é o tempo de entrega e intensidade que as crianças pequenas vivem, sem pressa e divisões, um tempo que se abre à experiência.

Na conferência proferida por Barbosa (2013), ela sintetizou esses três tempos trazendo-os para o contexto de vida coletiva dos bebês na creche quando disse:

São vários tipos de tempo, e não 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 as crianças pequenas vivem muito 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>9</sup>

Os bebês falam, narrando seus agrados ou desagradados, mas é preciso compreender, é preciso estar atento para perceber esta linguagem não verbal dos bebês, seus sorrisos, gestos lentos, movimentos do corpo, olhares, choro, gritos, preferências e reações, escolhas, aceitações ou rejeições (FRIEDMANN, 2013). Isso envolve mexer, quebrar padrões até então arraigados em nossa constituição enquanto docentes, fruto da sociedade contemporânea em que vivemos; envolve que estejamos mais disponíveis aos pequenos, auscultando suas singulares necessidades e abertos para a inovação.

9 Contribuição oral feita pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmem 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, realizado em 2 de dezembro de 2013 em Porto Alegre.

Precisamos de mais tempo, precisamos viver cada instante deste tempo, tal como um bebê quando olha. Como diz Larrosa (2006), “é a criança quem ensina ao adulto a olhar as coisas como se fosse a primeira vez”. Olhar tudo como se fosse a primeira vez, com certo estranhamento, é o olhar que pode trazer para a discussão, nos levando a questionar a nossa prática docente, que deve estar pautada em nossos registros, nas reflexões das nossas ações, na formação em serviço.

Precisamos fazer uma retomada da legislação, pois, como docentes, não podemos ficar alheios às questões legais nem deixar que fiquem engavetadas ou dentro dos armários; elas precisam sair, ser apresentadas, discutidas e colocadas em prática. Desde 1995 existe o documento intitulado *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, cujo conteúdo menciona a necessidade de oferecer rotinas flexíveis, reservando tempos longos para as brincadeiras das crianças, conversar com as crianças nos momentos da troca de fraldas, respeitar o ritmo fisiológico da criança, no sono, nas sensações, respeitar preferências e ritmos individuais, não interromper bruscamente as atividades das crianças, mas, devido às muitas circunstâncias do dia a dia, colocamos tudo isso de lado e acabamos fazendo do nosso jeito, no nosso ritmo.

Atualmente as crianças têm a seu favor as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, de caráter mandatório, que vêm para orientar as propostas pedagógicas para esta etapa da educação básica, trazendo como eixos do currículo para a educação infantil as *interações* e a *brincadeira*. E para isso é preciso tempo, tempo longo para que bebês e crianças possam começar e terminar suas ações, suas explorações, elaborando suas teses, antíteses e sínteses, contando com um adulto como um parceiro mais experiente, organizando o ambiente, os tempos e materiais, compartilhando propostas com seus bebês e crianças.

Para que bebês e adultos vivam um tempo sem pressa, deve ser organizada nas instituições infantis uma jornada diária em que tenhamos tempo, nós e os bebês, de conversar, de nos conhecermos, de nos tocarmos, de nos olharmos... Mas um olhar que enxerga e não somente vê, um olhar que instiga, que questiona, que descobre, que contempla...

É importante que aprendamos com os bebês a ter “horinhas de enamoramento”, que podem durar desde alguns minutos até horas ou alguns dias; isso é o viver intensamente cada momento, que vai desde descobrir e querer conhecer uma folhinha caída no chão ou o tatu-bolinha até o estar com o outro.

## Referências

ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto de. Apresentação. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto de (orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. **Anais...** Belo Horizonte: 2010.

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

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2013, p. XIII-XV. (Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento).

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SINCLAIR, Hermine et al. **Os bebês e as coisas**. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento).

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche**: entre o proposto e vivido. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 9 de dezembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

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

\_\_\_\_\_. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares – Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto de (orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/COEDI, 2009.

CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem na obra de Bartolomeu Campos de Queirós: questões para a educação infantil. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. São Paulo: Papirus, 2013.

COUTINHO, Angela M. S. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto de. **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CUBERES, María Teresa González. **Entre as fraldas e as letras**: contribuições à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

DIDONET, Vital. As implicações das competências do bebê para a pedagogia da infância. In: ARAGÃO, Regina Orth (org.). **O bebê, o corpo e a linguagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 235-244.

FALK, Judith (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FREITAS, Anita; PELIZON, Maria. A experiência de Lóczy e a formação do professor de educação infantil. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, 2001. Disponível em: <[http://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/05/raesed05\\_artigo02.pdf](http://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/05/raesed05_artigo02.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2014.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOLSE, Bernard. **Sobre a psicoterapia pais-bebê**: narratividade, filiação e transmissão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (Coleção Primeira Infância).

HOYUELOS, Alfredo. Prólogo. Vivir los tiempos emocionados de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel. et al. **Ritmos infantiles**: tejidos de un paisaje interior. Barcelona: Octaedro, 2007.

MARIN, Isabel Kahn; ARAGÃO, Regina Orth de. Apresentação. In: MARIN, Isabel Kahn, ARAGÃO, Regina Orth de. (orgs.). **Do que fala o corpo do bebê**. São Paulo: Escuta, 2013.

MELLO, Suely; MOLL, Jaqueline. Prefácio à primeira edição brasileira. In: FALK, Judith (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2012b.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. In: FALK, Judith (ed.). **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro, 2012.

TEIXEIRA, Inês; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa. **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Coleção questões da nossa época – 34).