



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

NÁDIA PRISCILA DE LIMA CARVALHO

**A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes**

Caruaru
2019

NÁDIA PRISCILA DE LIMA CARVALHO

**A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

Caruaru

2019

C331r Carvalho, Nádia Priscila de Lima.
A rotina na educação infantil: a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes. / Nádia Priscila de Lima Carvalho. – 2019.
162 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.
Inclui Referências.

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Educação pré-escolar – Programas de atividades. 4. Análise de interação na educação. 5. Etnologia. I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-420)

NÁDIA PRISCILA DE LIMA CARVALHO

**A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 09/09/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Patrícia Maria Uchôa Simões (Examinadora Externa)
Fundação Joaquim Nabuco

Dedico à memória do meu “vôzinho” Basto, que em sua serena quietude deixa uma marca inestimável de força e de coragem em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força que tem me fornecido, em todas as vezes que a peço. Pelos gestos que sempre se fizeram reais, por manter Sua presença constantemente ao meu lado, incansáveis vezes, e que assim permaneça.

À minha amada família, minha base, minha referência de força e dignidade, meu incentivo diário, exemplo de amor e comunhão.

A Conceição Gislâne, um grande exemplo de mulher, força e dedicação; que me apresentou um olhar potente sobre a infância, que ao aceitar orientar o meu trabalho, investiu tempo, paciência, cuidado e atenção durante a trajetória desta pesquisa.

Aos meus amigos, companheiros de jornada, pelas palavras, pelos encontros, pelos abraços sinceros, pela partilha de força, pela comunhão de experiências.

À UFPE e ao PPGEduc, por favorecerem a oportunidade de crescer pessoal e academicamente em seus espaços, propiciando a construção de um olhar atento e crítico à realidade social.

A todos os docentes que me acompanharam durante meus trajetos na Educação, nas travessias, nos encontros, nas palavras, nas amizades e nos gestos acolhedores.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por financiar a pesquisa e, assim, permitir o desenvolvimento de um olhar que se une à esperança de criar outros olhares possíveis para pensar a Educação Infantil.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram na minha construção enquanto pessoa e na consolidação desta pesquisa.

Sou grata a todos(as) vocês.

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre o cotidiano escolar na Educação Infantil, considerando os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças nesse espaço-tempo. Fala-nos da rotina e da organização diária escolar, delineando concomitante as tessituras inventivas da infância que ocupa – e ressignifica – este espaço institucional. Assim, objetivou-se, de maneira geral, compreender como a rotina escolar é vivenciada pelas crianças de um anexo de atendimento Pré-escolar e, especificamente, identificar a configuração desta rotina escolar e a sua respectiva compreensão por esta infância que vai à pré-escola. Fazendo o uso de uma abordagem qualitativa com enfoque etnográfico, a pesquisa em questão deu-se na turma de Educação Infantil – com crianças de 4-5 anos – de uma Escola-Anexo de atendimento pré-escolar, utilizando enquanto procedimentos metodológicos o uso da observação-participante e do diário de campo, a produção de desenhos e a realização de rodas de conversações com as crianças. Para fundamentar os movimentos teóricos sobre a infância, conversamos com autores como Kohan (2004, 2007, 2017b); Skliar (2003, 2012, 2019) e Larrosa (2006, 2016, 2017) devido os seus olhares atentos voltados à infância, trazendo-a como experiência e novidade. No que diz respeito à Educação Infantil e à sua rotina, aportamos em Oliveira (2002); Guimarães (2017); Bujes (2001); Zabalza (1998), Barbosa (2006); Kuhlmann Júnior (2015); Staccioli (2013, 2018) e Lino (1998) para subsidiar a discussão acerca da importância de uma Educação Infantil que contemple de forma respeitosa as especificidades das crianças neste segmento. Não obstante, Certeau (1998); Alves (2008a, 2008b) e Ferraço (2003, 2008) abordam o cotidiano e toda a sua potencialidade criativa, enquanto mecanismos para (re)pensar a interação das crianças nos seus espaços-tempos escolares. Com base nos resultados obtidos, foi-nos possível observar que em meio à rotina escolar, encontros não-lineares e ininterruptos de (des)construções, criações e imprevisibilidades foram traçados no interior da instituição educativa pesquisada, expressos, sobretudo, nos aprenderes-fazeres das próprias crianças. A infância, através da sua singularidade, tece diferentes formas de apreensão e integração da rotina escolar imposta e, por meio dos seus múltiplos gestos, sinalizam um encontro possível entre crianças e uma pré-escola.

Palavras-chave: Infância. Educação infantil. Rotina. Cotidiano.

ABSTRACT

This research addresses the daily school life in kindergarten, considering the doing and learning of children in this space-time. It speaks of the routine and daily school organization, outlined by the inventiveness of childhood that occupies this institutional space. Thus, the general objective was to understand how the school routine is experienced by children in an annex of the preschool service and, specifically, to identify the configuration of this school routine and its respective understanding. Using a qualitative approach with ethnographic focus, the research in question took place in the kindergarten class - with children from 4 to 5 years old - from a preschool, using as methodological procedures the use of participant observation, field diary, drawings and conversation wheels with children. To support the theoretical movements of childhood, we talked to authors such as Kohan (2004, 2007, 2017b); Skliar (2003, 2012, 2019) and Larrosa (2006, 2016, 2017) due to their eyes attentive to childhood, bringing it as experience and novelty. Regarding early childhood education and its routine, we found in Oliveira (2002); Guimarães (2017); Bujes (2001); Zabalza (1998), Barbosa (2006); Kuhlmann Junior (2015); Staccioli (2013, 2018) and Lino (1998) support the discussion about the importance of a kindergarten that respectfully contemplates the specificities of children in this segment. However, Certeau (1998); Alves (2008a, 2008b) and Ferraço (2003, 2008) approach everyday life and all its creative potential as mechanisms for (re) thinking the interaction of children in their school spaces-times. Based on the obtained results, it was possible to observe that, in the middle of the school routine, nonlinear and uninterrupted encounters of (de) constructions, creations and unpredictability were traced in the researched educational institution, expressed mainly in the learning. Childhood, by its uniqueness, weaves different forms of apprehension and integration of the imposed school routine and, through its multiple gestures, signals a possible meeting between children and a preschool.

Keywords: Childhood. Child education. Routine. Daily.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Art.	ARTIGO
BDTC	BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CNPQ	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
EC	EMENDA CONSTITUCIONAL
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EI	EDUCAÇÃO INFANTIL
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MG	MINAS GERAIS
PE	PERNAMBUCO
PIBIC	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
RIUFPE	REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
RJ	RIO DE JANEIRO
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
UFCE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	INFÂNCIA: ENTRE LEGADOS E POSSIBILIDADES.....	16
2.1	A infância da educação: trajetos possíveis para pensar a educação infantil.....	24
3	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE ENCONTROS COM A INFÂNCIA	27
3.1	As crianças e a infância em meio à assistência e à educação compensatória.....	27
3.2	A educação infantil no contexto da educação básica: marcos importantes.....	30
3.3	A educação infantil entre o cuidar e o educar: encontros possíveis com a infância	33
4	AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A INVENTIVIDADE DO COTIDIANO	41
4.1	Um breve histórico da inserção das rotinas na educação infantil: uma história de disciplina e repetição	41
4.2	A rotina na educação infantil	47
4.3	A rotina pela força-inventividade do cotidiano	57
5	MODOS DE PENSAR A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES E AS PESQUISAS.....	62
5.1	Como a rotina vem sendo pensada na educação infantil no contexto das produções do Catálogo de teses e dissertações pela coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Capes	63
5.2	A rotina presente no contexto das pesquisas da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – Anped	68
6	PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: ENGENDRANDO CAMINHOS DE PESQUISA NO COTIDIANO NO ESPAÇO-TEMPO DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	74
6.1	Fazer pesquisa por caminhos etnográficos entre as vibrações do cotidiano	76
6.2	A escolha do campo e sua contextualização: a cidade de Brejo da Madre de Deus	77

6.2.1	Uma pré-escola: lugar de encontros	79
6.3	Procedimentos e instrumentos metodológicos	80
6.3.1	Caminho da análise	85
6.4	Percursos e estratégias mobilizados junto às crianças	86
7	ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS EM SEUS DIZERES, APRENDERES E FAZERES NO COTIDIANO DE UMA PRÉ-ESCOLA	89
7.1	A rotina organizada pela instituição: o atendimento às crianças	89
7.1.1	Dimensões da rotina: da recorrência à falta	99
7.2	A rotina da escola: o que dizem as crianças	110
7.3	Aprenderes-fazeres das crianças nos espaços-tempos do cotidiano	123
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE A - TCLE RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS..	148
	APÊNDICE B - TCLE MAIORES DE 18 ANOS	152
	APÊNDICE C - A ESCOLA DE DANDARA	156
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A REALIZAÇÃO DAS CONVERSÇÕES COM AS CRIANÇAS	157
	ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DE USO DE DADOS DA SECRETARIA	158
	ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DE PESQUISA ...	159
	ANEXO C - ANUÊNCIA DA ESCOLA	160
	ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DA ESCOLA	161
	ANEXO E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	162

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida no campo dos estudos da infância e da Educação Infantil e concerne à rotina escolar vivenciada por crianças de uma pré-escola, considerando seus dizeres, aprenderes e fazeres, nos espaços-tempos da mesma, de modo a contemplar o cotidiano nas suas diversas possibilidades.

O interesse pela referida temática deve-se às experiências anteriores de iniciação à pesquisa, bem como às leituras sobre a infância e a Educação Infantil, desenvolvidas no Grupo de Pesquisa “Discursos e Práticas Educativas¹”. As contribuições abarcadas nos nossos encontros, ao longo dos estudos e das discussões sobre a infância e a Educação Infantil, redimensionaram nosso olhar frente à perspectiva da infância e do dizer infantil, sobretudo, partindo do entendimento da criança como sujeito social, capaz de interpretar e agir sobre o mundo e do olhar sobre a infância, como potência de vida criativa e como “início” (KOHAN, 2007).

A partir dos encontros no grupo de pesquisa, percebíamos discussões que se assentavam sobre a realidade de algumas escolas, quanto à dificuldade de instituir nos espaços escolares lugares condizentes com as singularidades das crianças e da infância. Saltava-nos aos olhos os silenciamentos instaurados, sobretudo, relacionados ao lugar que as crianças ocupavam nestas instituições responsáveis por seu atendimento.

Além das leituras e discussões voltadas à infância exercitadas no contexto do grupo de pesquisa, nossa inserção na referida temática deu-se através de olhares apreendidos em dois exercícios de pesquisa desenvolvidos no curso de graduação em Pedagogia, nos anos de 2015 e 2016, onde buscamos compreender um pouco das experiências das crianças na Educação Infantil, como também, no ensino fundamental.

O primeiro exercício de pesquisa, intitulado de “O dizer e o pensar das crianças sobre suas infâncias, seus fazeres e aprenderes no cotidiano da escola: um estudo na pré-escola e no primeiro ano dos anos iniciais”, deu-se a partir da experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no ano de 2015, onde buscamos nos contextos da pré-escola e do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental compreender a infância no espaço escolar através dos olhares das próprias crianças, interrogando como a Infância em sua potência estava sendo acolhida nos espaços escolares responsáveis por seu atendimento. Nos propomos,

¹ O grupo de estudos citado está vinculado ao Núcleo de Formação Docente e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE-CAA, composto por vários professores(as), dentre eles, a Prof.^a Dr.^a. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, nossa orientadora.

assim, discutir o olhar das crianças sobre as suas infâncias partindo dos seus próprios dizeres, buscando compreender como a relação entre infância e escola vinha sendo afirmada/negada nos espaços escolares observados.

Com essa primeira experiência de pesquisa com crianças, percebemos a partir dos dados analisados que a infância era afirmada no discurso institucional das escolas, mas voltando-se às práticas educativas, comumente aparecia como estando à margem das atividades e do planejamento. Nesse sentido, os contextos observados e os dizeres das crianças indicavam que o diálogo entre a escola e as especificidades dos sujeitos que ela atendia apresentava-se como um desafio, sobretudo, porque aliados a esta questão estavam: a latente preocupação – e de certa forma intensa – com a escolarização direcionada às crianças já na Educação Infantil e, um olhar ao ensino fundamental que pouco se articulava com as interações, as brincadeiras e a infância nesse espaço.

Se faz importante salientar, que não pretendemos nos deter em falar pelas crianças, mas com elas, considerando seus dizeres quanto às experiências vivenciadas nos contextos educacionais de que faziam parte, “falando do seu mundo e de sua ótica de criança, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea” (KRAMER, 2007, p. 17). O olhar das crianças reiterados por seus dizeres no desenvolvimento da pesquisa, trouxe-nos um deslocamento outro, que não vê a criança como um objeto a ser dito, mas como voz, nascedouro de suas próprias narrativas.

Após esse primeiro movimento de pesquisa através da iniciação científica, passou a interessar-nos também saber como as crianças compreendiam a saída da Educação Infantil para o 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, nossas indagações resultaram em um outro exercício de pesquisa que configurou o Trabalho de Conclusão do Curso da graduação – já anteriormente mencionada – em Pedagogia no ano de 2016, intitulado “A transição da pré-escola para o 1º ano: o que dizem as crianças”, voltado substancialmente à compreensão deste processo – repleto de desafios e sobressaltos que configuram a tênue linha que separa o ser criança do ser aluno – vivenciado por crianças ingressas no 1º ano dos anos iniciais. Os resultados elucidaram uma infância que resistia – e resiste - através de transgressões que contrapunham o tempo/espaço que lhes eram apresentados na instituição educativa, ressignificando criativamente a ausência de ludicidade neste novo contexto escolar.

As vivências dessas duas experiências de pesquisa despertaram-nos questões outras que esculpiram a investigação ora presente, levando-nos a querer saber também da infância que está na pré-escola, as suas percepções acerca das rotinas que permeiam o cotidiano educativo.

Não obstante, a atenção dada à forma como estão sendo atendidas as crianças, especialmente em momentos de mudanças e de novas normatizações, configura-se em um importante ponto que reitera a necessidade de efetivação de uma proposta que venha, sobretudo, pensar a infância em sua especificidade. A rotina, desse modo, traz no corpo de sua organização anseios que demonstram sua atenção e seu posicionamento frente ao atendimento das crianças. Nesse sentido, quando pensamos a rotina e toda a sua organização, estamos a pensá-la predominantemente com as crianças.

Como produto criado para atender à “organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006), as rotinas dentro da Educação Infantil precisam ser norteadas por todos que dela fazem parte, partindo da sua própria especificidade que é organizar o cotidiano das crianças considerando sempre a existência de imprevisibilidades e de movimentos dos sujeitos que nele atuam. Partindo destas interações que acontecem e que são produzidas na rotina, tem-se o rabisco do surgimento de outras linhas que reconfiguram as inter-relações das crianças com a escola, e que partem da autonomia e do movimento tecido por suas infâncias na experiência de estar no mundo, vivenciando-o. Desta forma, ocupamo-nos aqui a falar da rotina como um elemento importante na Educação Infantil, elegendo enquanto questão norteadora: “Como as rotinas da Educação Infantil são vivenciadas pelas crianças no cotidiano de uma pré-escola?”.

Para tanto, objetivamos de maneira geral compreender como as rotinas da Educação Infantil são vivenciadas pelas crianças no cotidiano de uma pré-escola em um anexo da rede municipal de ensino. E mais especificamente, apreender a configuração das rotinas vivenciadas pelas crianças na instituição de Educação Infantil; perceber como as crianças compreendem a organização da rotina escolar, e identificar os aprenderes-fazeres das crianças no interior das rotinas por elas vivenciadas.

Elegendo a abordagem qualitativa com enfoque etnográfico, buscamos compreender os movimentos experienciados pelas crianças bem como seus dizeres, fazeres e aprenderes nos espaços-tempos da rotina escolar, atravessados tanto pelos diversos sentidos expressos na regularidade do cotidiano institucional, quanto pela dinamicidade inerente a singularidades e multiplicidade infantil no contexto de uma pré-escola. Deste modo, a presente dissertação, em termos estruturais, desenvolveu-se em seções que buscaram, entre outras coisas, reiterar modos de pensar a infância, a Educação Infantil, a rotina e o cotidiano não como unidades, mas como relações instauradas em deslocamentos e reinícios, que elegem como ponto de partida os olhares das crianças.

A segunda seção se ateve a dizer da infância e das suas possibilidades, percorrendo um pouco o seu delineamento histórico sem atrever-se a reduzi-la em explicações, mas apreendê-la para pensar a Educação Infantil como uma relação com o tempo e com as crianças.

Na terceira seção, tratamos do contexto da Educação Infantil, permeado por questões relativas à sua efetivação, sobretudo trazendo para a cena alguns marcos que influenciaram significativamente a sua implementação, bem como o olhar sobre as crianças, sobre sua educação, relacionados ao atendimento de suas particularidades.

Na sequência, a quarta seção retrata a rotina na Educação Infantil sob um olhar inventivo do cotidiano. Enquanto em um primeiro momento, somos convidados a pensar como as rotinas na Educação Infantil se constituíram na história do atendimento às crianças; são abordadas, em seguida, sua importância e potencialidade no contexto escolar.

Com a seção cinco, denominada estado da arte, buscamos conhecer as produções existentes em dois contextos de fomento à pesquisa, a saber, o Catálogo de Teses e Dissertações pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), trazendo um pouco das pesquisas sobre a rotina na Educação Infantil, bem como questões outras vivenciadas no cotidiano escolar.

A seção seis se ocupa dos procedimentos metodológicos desenvolvidos na investigação, indicando na pesquisa, como as crianças a partir dos seus dizeres tecem importantes contribuições como sujeitos sociais que interpretam e agem sobre o mundo.

Com base nos movimentos das crianças inscritos na rotina da Educação Infantil e partindo das relações por elas estabelecidas no cotidiano, trazemos a sétima seção que, ao analisar os dados obtidos, elucida-nos não só a rotina - comumente marcada por repetições – organizacional escolar, como aponta-nos as incontáveis aberturas de deslocamentos junto à infância, que em vez da recomposição de totalidades, privilegia os campos não lineares com toda sua multiplicidade de desmontagens e remontagens, descompondo-se e recompondo-se a cada brincadeira, invenção nos tempos-espacos escolares, movimentos crianceiros de fuga à inércia e desvio do que se autoproclama idêntico.

Consequente, as nossas considerações finais ressaltam uma infância-acontecimento cuja energia inventiva escorre nos fluxos das salas de aula. Manifesta-se irradiando resistência e é encontrada na própria realidade da infância, nos seus movimentos ínfimos e nas percepções menores que a atravessam. Ver essa infância é, livremente, receber os seus dizeres na construção de um contratempo da realidade escolar que, sim, rompe conformismos e passividades, ao mesmo tempo em que também alcança o singular e exato momento de um

achadouro inédito: o de voltar os sentidos a essas crianças vendo-as como ressonância dos encontros da vida, da escola e das forças de conexão com o mundo.

2 INFÂNCIA: ENTRE LEGADOS E POSSIBILIDADES

No curso da história da criança e da infância, podemos observar vários fatores que predispuseram a criança a uma certa visibilidade. Nesse sentido, as concepções que nos auxiliam a pensar a infância, a partir de diferentes perspectivas, são diversas. Dependem de fatores sociais, culturais, pertencentes às sociedades.

Nos estudos pioneiros de Ariès, por exemplo, o sentimento de infância surgiu a partir do nascimento de uma nova configuração familiar, “não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família” (ARIÈS, 1973, p. 7).

O sentimento de infância surgiu junto com a modernidade, que diferentemente de outras épocas, tornou visível uma nova relação com a criança, como partícipe do conjunto familiar; junto a ele, o cuidado da família com a sua vida e bem estar.

As crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância enquanto construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturam dispositivos de socialização e de controle que a instituíram como categoria própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11).

Em todo o contexto, criado ao longo de tempos, para explicar e justificar a infância, sob a condição de sua existência e visibilidade, seria correto afirmar que já estamos abastecidos de saberes e pensamentos que se somam no entendimento da mesma e sua possível elucidação. Porém, quando pensamos cada um desses vieses, percebemos algo a mais nessa equação, que não é explicado, constituindo, assim, o entendimento de um elemento desconhecido, de algo ainda não passível de explicação, oculto. A infância, dessa forma, teria uma explicação? Podemos defini-la, conhecê-la?

Nesse sentido, concordamos com Skliar (2012, p. 77, tradução nossa) ao observar que “a literatura é frutífera em imagens sobre a infância. Talvez porque ela queira recuperar o impossível: sua atmosfera”. E por entre os vãos que pretendem dar sentidos ou conceitos sobre o que é infância, insistem outras infâncias, em permanecerem ausentes dos moldes que para elas são pretensiosamente destinados. O molde para a infância supõe um ponto fixo, formado para ela, mas não a atende; não conseguimos medir as dimensões, somente respeitar seus lugares, tempos e espaços.

Larrosa (2006, p. 184) por sua vez nos indica que a infância conhecida, a que sabemos, “não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente

controlada e eficazes [...]”. Esta infância conhecida permite construções que se efetivem sobre sua existência e sua singularidade.

A infância desconhecida não abarca o universo de conceituações, se refere a algo a mais que não foi explicado e que, talvez, por mais nobres ou grandiosas que sejam as tentativas, não a concebiam. Nos propomos aqui a falar da infância para além do dado, e, nesse sentido, não objetivamos concebê-la, mas respeitá-la naquilo que ela tem de valioso e que não precisamos capturar. Sendo assim, precisamos de exercícios de escuta e de respeito à condição da infância, não medida, não abarcada, informe, transformadora. Com isso, ela é um outro:

A infância como um outro não é objeto (ou objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (LARROSA, 2006, p. 184).

A infância enquanto “outro” (LARROSA, 2006) ultrapassa o limite de qualquer designação, qualquer direção conceitual ou explicativa. A infância insiste e resiste por entre as fronteiras, escapa por entre as tentativas de captura. Cada vez que insistimos em dizê-la e em descrevê-la, mais distante se torna. Não precisamos conceber a infância, mas olhar novamente as possibilidades que instauram novas formas de vida, criação de sentidos.

Com isso, como aponta Kuhlmann Júnior (2015, p. 30), “é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”. A infância, concebida por diversas sociedades, não é a mesma em nenhuma delas. Cada qual será caracterizada e influenciada por elementos culturais e constituídos historicamente acerca da infância.

Na intenção de compreender uma determinada palavra, qualquer que seja, é possível optar por caminhos, para entender os sentidos advindos da sua denominação, a etimologia, é um exemplo usado em demasia. Quando buscamos a etimologia da palavra Infância, percebemos que ela tem origem e significado. Este significado pode dar balizamentos ou caminhos que poderão levar à compreensão do seu uso e significado atualmente, ou ao longo da história construída acerca dela. Nesse sentido, a palavra infância vem do latim *infans*, aquele que não fala.

Infans seria a criança que ainda não domina a fala e sendo assim necessita adentrar nesse mundo da linguagem e assim ser falante. Porém ao ler alguns escritos de Giorgio Agamben (2005), é possível perceber que a infância, tomada como experiência primeira, por não ter a

linguagem, por ainda não possuí-la, é uma experiência originária, uma experiência muda no sentido literal do termo, uma infância do homem, da qual essa linguagem deveria assinalar o limite.

Nesse sentido, antes mesmo de termos linguagem tivemos infância, fomos sujeitos dessa experiência primeira. “Somente porque existe infância do homem, [...] somente por isso existe história, somente por isso o homem é um ser histórico” (AGAMBEN, 2005, p. 64). Através da infância, temos história e sem ela não teríamos esta experiência primeira que reside no limite da linguagem. Esta infância, segundo o autor, coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se, aliás, ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. Nesse sentido, falar de infância é falar de história. E sendo assim, pensá-la não como um fim, mas como uma experiência primeira que virá a constituir uma história pela e através da linguagem.

Os estudos da infância, no que concerne à sociologia da infância e à filosofia da infância, questionam o lugar da criança e da sua infância na sociedade. O primeiro entende a criança como um sujeito social, que exerce influência e que é influenciado, que fala, que entende, que questiona, que reinterpreta; o segundo traz questionamentos para pensar a infância e a criança, revelando novas concepções que, longe de conceituarem a infância, reverberam no desconhecido que extrapola o que pensamos conhecer sobre a(s) infância(s), atuando como propulsora de novas possibilidades de vida, de experiências para pensar a infância.

Falar em infâncias e em sua visibilidade na atualidade, nas pesquisas com as crianças, sobre as infâncias, é falar do olhar exercido pela sociologia da infância, pois colocou em evidência as crianças como sujeitos sociais, historicamente silenciados, se ocupando, sobretudo a partir dos anos 90, em colocar a questão da criança em outro patamar, voltado para o caráter de protagonista, onde defende a fala das crianças, seu modo de enxergar o mundo, de relacionar-se nele.

O estudo das crianças, a partir da década de 90, segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 10), ultrapassou os tradicionais limites da investigação para “considerar o fenômeno social da infância, concebida como categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social”. Sendo assim, a questão da infância se descentralizou da visão médica e psicológica, para expandir, partindo do seu fenômeno social, as relações estabelecidas por ela no conjunto social.

Nesse sentido, novos caminhos surgiram para contemplar a criança e a infância, partindo de outros referenciais que prescreveram, segundo Abramowicz e Oliveira (2010), novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. No Brasil, nas palavras

das autoras, a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente.

As crianças, nesse sentido, foram postas em primeiro plano. Ela passa a ser pensada “como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e construtoras de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos desse processo” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42). As crianças, por essas vias, são capazes de dizer da sua vida e de socializar-se segundo a sua capacidade de ver e de interpretar. Esta deixa de estar sob a condição de silenciamento e passa a ser escutada.

A Sociologia da infância, nesse caminho, opera de forma significativa, no que diz respeito à própria condição de visibilidade das infâncias e da criança como sujeito social capaz de agir no mundo, transgredindo, resignificando, autorizando, questionando. A infância enquanto potência que não determina e, com isso, não permite a determinação, não vive nesta, mas para além dessa história de fronteiras, de marcos, convive com as intensidades não numeráveis que habitam nos entre-espços e estas não carecem de recenseamento, apenas de evidências, para além do que está posto como regra.

É importante resgatar a sensibilidade para respeitar e contemplar a infância e as crianças, em seus dizeres e fazeres, pois, como colocam Abramowicz e Oliveira (2010), por vezes o cardápio de sentidos de que dispomos é insuficiente para compreender essas falas tampouco para percebê-las. A criança como um outro, dotada de sentidos e de experiências, para além do que pensamos ser ou prescrevemos ser, “está sendo” (SKLIAR, 2003). E nesse caminho, assinalam as autoras, não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar.

Ao passo que consideramos a trajetória da infância, desde sua origem etimológica até suas representações, percebemos que existe um largo contexto histórico que envolve as crianças, mas ao mesmo tempo um caminho estreito, desconhecido. As crianças são sujeitos sociais e históricos, ou seja, têm traçado elementos que são importantes para entender seu posicionamento na sociedade.

As crianças foram silenciadas, conseqüentemente sua infância também, mas existe um caminho, ao avesso, é verdade, que conseqüentemente ou não, tomou outro sentido. Ora, se existe um silenciamento na infância, esta dura até hoje, mas nada consegue ao certo caracterizá-la com tamanha certeza a ponto de defini-la. Nesse sentido, ela continua sendo silenciosa, não silenciada, apenas experienciada pelo encantamento produzido em nós, justamente por não a conhecer.

Essa vontade de conhecer é uma experiência de quem quer ou tenta defini-la, mas para quem é tocado pelo encantamento que ela produz, não necessita do poder e da razão para

capturá-la, basta apenas dar a conhecer esta, no sentido de “dar a ler” (SKLIAR, 2010), em sua formação conhecida, como experiência, não pensada, apenas sentida. Na (in)certeza de nunca a conhecer, seremos eternos encantados por tudo o que não sabemos, a vida por ela mesma, experienciada. Segundo o poeta Manoel de Barros (2003) “desfazer o normal há de ser uma norma [...]. O imprevisto fosse mais atraente do que o já visto”. O que encanta na infância é que também nos atrai, o imprevisto, como diz o poeta, nos atrai, nos toca, torna-se possibilidade.

Sendo assim, alterar nossa maneira de olhar as crianças e as infâncias é também mudar o sentido dos nossos relógios, das nossas conceituações. É procurar sentir a riqueza e o potencial que as infâncias têm, e daí em diante esquecer a procura de meios e de fins, mas apreender na própria descontinuidade a ressignificar a nossa existência e nossa maneira de apreender a infância e as crianças.

Ao passo que conhecemos o tratamento histórico-social dado à infância, que decerto nos é familiar e que nos foi viabilizado/socializado, nos detemos a pensar pela Filosofia da Infância, o novo. Somos então impactados pelo universo daquilo que chamamos de infância e pensamos já conhecer, mas que de fato não chegamos sequer a imaginar.

O exercício de ir além das fronteiras, de pensá-las partindo das instigações filosóficas, nos abre inúmeras brechas e indagações sobre a possibilidade de definir a infância, esta vislumbrada pela filosofia e que desafia nossa construção (desconstrução) enquanto sujeitos, que nos move pelas descontinuidades, por novos inícios.

Com isso, é importante pensarmos que, “ao longo dos tempos antigos, medievais e modernos, a infância recebe também outras formas e outros lugares nos discursos filosóficos” (KOHAN, 2007, p. 109), formulando questionamentos e revendo a própria condição da criança em seus espaços. A criança, por ser o novo e início, “traz o mundo novo, criação, transformação por que há infância, porque é possível frutificar o acontecimento que leva consigo cada nascimento” (KOHAN, 2007, p. 111), tornando possível a esperança que cada uma tem no delineamento de um futuro melhor.

Infância, entendida para Kohan (2007) enquanto início e afirmação possibilidades, uma infância pensada mais como condição do que como fase, como dimensão mais do que como etapa, como ruptura da história, da revolução, da resistência e da criação. Infância, nesse sentido, enquanto condição e como meio para alterar a ordem das coisas, refazendo-as, ressignificando-as, pela experiência, e aqui, “todo discurso da experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado a fazer” (AGAMBEM, 2005, p. 21). Sendo assim, a experiência, por ela mesma, não supõe caminhos organizados e planejados na história, são outras estradas, desconhecidas, mas cheias de coisas

inimagináveis que não dependem da prontidão moderna, mas que se esvaem e adentram por entre as suas brechas.

E, nesse sentido, “a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência é preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2007, p. 86) e perceber que outras temporalidades existem para além da cronológica. Temos indícios de dois tempos que se cruzam, se interpelam, mas são dicotômicos em sua essência e que diferenciam nosso modo de sentir e de estar no mundo.

Remetemos à noção de dois tempos, o *Khrónos* e o *Aión*, ambos percebidos distintamente, mas que existem no mesmo tempo, na temporalidade da infância. O primeiro é o que mais usamos, marcado pela soma do presente, do passado e do futuro, segundo Kohan (2007). O segundo, “*Aión*, é a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não-numerável, nem sucessiva, intensiva” (LIDDELL; SCOOT, 1966 apud KOHAN, 2007, p. 45). Um construído para medição e, outro, sentido pelo prazer da experiência. Nas palavras de Kohan (2007, p. 86),

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta essa palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que *aión* é uma criança que brinca (literalmente, “criançando”), seu reino é de uma criança. [...] Esse fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números a outra brinca com os números.

Esse outro tempo é um tempo sem demarcações, sem monitoramento. É um tempo outro, de novas e infinitas possibilidades, um tempo de prazer e alegria de muitos e de poucos, ao mesmo tempo, marcado pelo encantamento que o ponteiro de um relógio não traduz. O movimento que a criança realiza ao brincar e ao sentir seria esse tempo atemporal, marcado pelo sentir e pelo devir. “O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 15), guarda a possibilidade dos inesperados, dos gestos de criação e de ressignificação.

O devir seria essa ordem tratada por Deleuze e Guattari (1997), uma ordem outra que não pertence aos rumos que segregam, que estabilizam, que desmistificam, ele agrega alianças, fios de tempos, de momentos, de instantes que caminham em direção a algo, sem determinações. “Na criança, não para de atravessar tais devires” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 45). Um devir que não instaura leis, segue por entre elas. Sendo assim, a ideia de devir criança, que não determina a criança, suas infâncias, flui nos tempos e espaços segundo as particularidades de cada uma.

Segundo Kohan (2007, p. 96), “o devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa”. São transições inesperadas, efêmeras, que marcam essa linha de fuga, esse ser e estar sob o estabelecido, que não comunga com enclausuramentos, mas existe na resistência de criações minúsculas de infâncias, que não se limitam ao dado, ao posto, mas resistem por entre eles.

Estamos a falar de duas temporalidades: uma soberana, pois rege o curso das coisas, e outra intempestiva, que conduz ao inesperado. Kohan (2007) fala de duas infâncias: uma infância majoritária, de continuidade cronológica, e outra minoritária, como experiência e como acontecimento. Ambas não se sobrepõem, elas se encontram constantemente na nossa história. “As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem” (KOHAN, 2007, p. 95). Com isso não há hierarquias, mas intensidades se refazendo e instaurando novas possibilidades.

A primeira, majoritária, segue um curso de etapas, está presente e prevalece nas políticas públicas, nas escolas. Esta, já famosa, é a infância que nós conhecemos e que pensamos como modelo, como regra a ser seguida. A outra, como resistência, como ruptura e como criação, sua natureza pertence às indefinições e por isso não medida. A experiência que rege esta última segue um tempo que não precisa de ponteiros, mas de espaço ou de qualquer momento para criação, como efervescência em oposição ao dado. Uma pertence ao tempo *Khrónos* e a outra resultado do tempo *Aión*.

Skliar (2003) nos fala da nossa necessidade diária de definir o outro a partir da “mesmidade”, daquilo que estamos ou fomos acostumados a lidar e a considerar como padrão. Somos constantemente levados a pensar o outro como mais um e com isso, a caracterizar e a criticar o outro como aquele que é, que foi, que será, mas nunca nos questionamos sobre “o estar sendo”. A infância é o outro que nossos olhos tentam ou tentaram definir a uma lógica puramente racional e notadamente pensada.

A infância dentro dessa perspectiva não é, não foi, nem será, ela está sendo. E para além das nossas demarcações, dificilmente conseguiremos defini-la, talvez porque ela sempre será. Dessa forma não incumbirá a ninguém a prender, talvez a tentação de querer, mas com insucesso, porque ela sempre será. É experiência que não cabe na definição, nem de formas dadas a pensar.

Nesse contexto de aguçamentos de percepções quando falamos em infância, seus novos inícios, caminhos dados a pensar, nos deslocamos, querendo muito acolher essas infâncias receptivamente, libertas de toda captura, de toda razão. Temos que ser cordiais em sua estrangeiridade, em sua novidade, naquilo de novo, de único, de criativo que a existência de uma criança pode nos (re)fazer.

Para a pergunta “Como assim, a criança um estrangeiro?”, muito a se falar, muitas respostas a pensar, muitas perguntas a fazer e a questionar nesse percurso, que nos leva ao questionamento inicial, primeiro, o de ser e de estar estrangeiro nos lugares onde estão as crianças.

Kohan (2007), ao discorrer sobre a forma como Derrida traz a condição de estrangeiridade, a maneira como tratamos o estrangeiro, nos leva a pensá-la sob outras perspectivas, partindo da forma como recebemos e tratamos o estrangeiro e a partir daí, entender como tratamos e recebemos as crianças. Nesse encontro, que se faz pela hospitalidade, afirmamos sua estrangeiridade ou anulamos a possibilidade de “ser” desse estrangeiro. Aqui, nessa condição, efetivamos ou não, o ser e estar crianças nas instituições que criamos para atendê-las. Quanto a isso, Kohan (2007, p. 117) nos questiona:

A exigência posta ao estrangeiro torna-se dramática em todos os sentidos do termo: acaso é necessário e ainda possível exigir do estrangeiro que saia do seu mundo e entre em outro mundo para poder acolhê-lo? Acaso não estaria incluindo nesse convite ao estrangeiro, o decreto de sua morte enquanto tal? Trazer o estrangeiro à terra do outro, à outra terra, não significa matar sua estrangeiridade?.

Os questionamentos que Kohan suscita acima fazem refletir a relação que estabelecemos com as crianças e com os outros que não são iguais, sobretudo aqueles que são diferentes a mim e que são marginalizados ou oprimidos pela sua diferença. Aqui, especificamente, tratamos da condição estrangeira da criança e da sua recepção ao estar nas instituições educativas organizadas por nós adultos.

Nesse sentido, é imprescindível (re)ver nossa condição de afetar e de sermos afetados nas relações entre as crianças e os adultos, de modo a contemplar e dar a fazer isto de forma a atender à criança e a respeitá-la em tudo que ela possa nos ensinar. Aprender de novo, com as crianças, a ver o mundo de outra forma, criando caminhos que se cruzam e se interpelam na tessitura de novas experiências.

“Os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo temos que acolhê-los. Eis a questão principal de toda educação: como acolher a esses infantes-estrangeiros? Como receber a infância?[...]” (KOHAN, 2007, p. 119). Precisamos pensar cada vez mais em como acolher e recepcionar a infância, “de modo a não cair na tentação de acabar com a infantilidade da infância, em nome da tolerância e da solidariedade, do diálogo e de tantas outras palavras bem pronunciadas” (KOHAN, 2007, p. 119), um modo outro de acolher as crianças, as suas experiências e a toda novidade advinda de sua presença nos mais diversos espaços sociais.

Precisamos conversar sobre muita coisa, mas num primeiro momento precisamos nos questionar, nos perguntar mais vezes, se a forma de conversação, característica de um professor, dos caminhos a percorrer pedagogicamente, são de fato a melhor forma de acolher a infância. Precisamos nos questionar se nossa ação, por mínima que seja, sucumbe o outro, o minimiza, o nega, o desvaloriza.

Se em cada um desses questionamentos existir o mínimo de dúvida, de fato estaremos no caminho de reconhecer o outro, de recepcioná-lo abertamente para tudo que ele vier a somar. Reconhecer é o primeiro passo. Quanto aos passos seguintes, vamos construindo pontes de relações recíprocas e abertas ao novo e a toda criação que daí resultar.

2.1 A infância da educação: trajetos possíveis para pensar a educação infantil

Um início para dar espaço para a possibilidade da infância da educação, para pensá-la de outra forma, pressupõe que estejamos sensíveis para os acontecimentos que dessa relação resulte, para as imprevisibilidades. Os espaços que atendem as crianças e as infâncias precisam exercitar a compreensão daquilo que as crianças dizem, sensibilizar o poder de escuta e de diálogo, pois

A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento, pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no des-terro, no estrangeiro e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, de nosso cômodo lugar (KOHAN, 2007, p. 131).

Essa ação denota que estejamos abertos e sensíveis, inicialmente, para escuta e compreensão dos dizeres, que por muitas vezes são inviabilizados quando chegam até nós. Essa construção diz respeito à formação do próprio ser enquanto sujeito, enquanto respeitador do outro que também fala e que também sente. Isso pode contribuir, nas palavras de Kohan (2007), para abrir os sentidos a uma terra nova, que o nosso já sabido pensamento não insista em antecipar e deixe para nosso encontro com a infância pensar. E esse movimento exige sensibilidade antes de tudo.

Aos olhos do poeta Manoel de Barros (2003), “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Nesse caminhar entre trilhos, vagorosamente deslumbrante, a infância não permite definições, mas permite ser

existência por seu desconhecido encantamento, presente nas coisas minúsculas e sem importância, por nós descomungadas. Estar aberto a esse encantamento, exalado pela infância, é um primeiro olhar, um olhar de inícios, de que tanto necessita a educação. Com isso, precisamos falar de mudança e de transformação. A criança de Nietzsche nos ajuda a entender a potência de cada criança e assim, como elas, nos transformar, nos criar incessantemente.

No discurso das três metamorfoses do espírito, presente no livro “Assim falou Zaratustra”, Friedrich Nietzsche (2003) mostra como um camelo passa a um leão e de leão à criança. O camelo seria a carga pesada, os fardos, a submissão, que ao ir para o deserto, se transformou em leão, pois renunciou ao “sim”, agora imponente e havido diz “não”, porém não conseguia transformar as coisas segundo sua vontade. Para este último feito, ele teria que mudar para criança, pois para Nietzsche (2003, p. 37), “a criança é a inocência e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação”. A criança, traria o novo, o começo.

O estado de criança seria essa forma de lidar com as situações que não dependem do que está posto como regra a ser seguida e com isso transformar e criar, ser outra coisa, diferente, sem forma. A criança resiste e com isso flui, em devires, que atravessam o tempo e intensificam sua experiência, sem etapas, sem números e sem demarcações. As instituições que atendem crianças estão cheias desses movimentos, minúsculos, transformadores.

Diante de tudo isso, é importante salientar que é imprescindível que se multipliquem olhares sensíveis à condição da infância, da sua particularidade única, que não precisa ser medida, nem quantificada, tampouco comparada a outras infâncias. São os espaços de encontros que as compõem, de que necessita a criação, momentos de pura experiência.

Quem sabe, habitar terras filosóficas diferentes das que estamos acostumados a estar, como nos fala Kohan (2007), permita aos professores e professoras serem outros, dispor de outros lugares de experiência para a infância estrangeira que vai à escola, ser assim a mudança que tanto precisamos ser, abertos e condizentes a tudo de transformador que o outro, o ser criança, pode nos afetar.

Com isso, o novo seriam os recomeços, as estradas a percorrer, múltiplas, cruzadas, interpeladas, intensivas. “O Novo, no tempo - como na educação, e em quase todas as outras coisas – é questão de experiência. De atenção. De escuta. De inícios imprevistos, interruptos, criadores. De pensar inícios e de iniciar-se no pensar” (KOHAN, 2007, p. 134). Sendo a cada experiência nova, construção de inícios, de possibilidades e criação de vida.

Nesse sentido, tratar de infância e filosofia, na amizade que daí suscita, é falar que as “filosofias contemporâneas permitem inverter um pouco as coisas e coloca a infância no seu

lugar: o dos inícios. Abrem-se assim, uma nova terra para pensar uma outra educação da infância, ou invertendo as palavras, uma infância para a educação” (KOHAN, 2007, p. 120-121). Uma educação da infância pressupõe a abertura para inícios. Propõe novos modos de criação e ressignificação da estrutura, com a qual as instituições escolares se assentam, como possibilidade de uma infância da educação, uma educação de inícios, de recomeços.

Podemos perceber que os modos outros de pensar a infância, ligados sobretudo à filosofia da infância, diferentes das concepções instauradas, reconfiguram os olhares daqueles que antes pensavam somente a infância como fase da vida, comungam juntos, na construção de novos e diferentes olhares criadores de significados potencializadores de sua existência para além das fronteiras até então estabelecidas nas instituições de Educação Infantil.

Olhares esses que trazem a possibilidade de ressignificação de uma educação que tenha a infância e as crianças como bases de sua construção, reiterando nas próprias especificidades que é trabalhar com o público infantil a importância de trazê-las para a cena e para o chão da escola, onde são tecidas freneticamente suas experiências como também suas memórias.

3 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE ENCONTROS COM A INFÂNCIA

As instituições de Educação Infantil, a saber creches e pré-escolas, não existiram sempre. O enfoque dado às crianças nesse processo vai desde propostas assistencialistas e higienistas, que possuíam no interior de seus preceitos uma proposta educacional destinada às crianças pobres das classes populares aos Jardins de Infância, reservados às crianças da classe alta burguesa. Ao longo dos anos, esse enfoque foi modificado e sendo delineado, pela linha do direito, como educacional.

Nesse sentido, os tratamentos dados às crianças durante essas propostas tiveram muitas funções, dentre elas o de guarda, de preparação, de educação e finalmente de caráter pedagógico, com a consolidação da Educação Infantil como direito, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, reverberando em documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996), que regulamenta a educação nacional.

3.1 As crianças e a infância em meio à assistência e à educação compensatória

A história das instituições de Educação Infantil não é fato isolado, mas a “interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens” (KUHLMANN JR, 2015, p. 77) que foram influenciadas substantivamente por alguns setores, segundo o autor, sobretudo pelo setor jurídico-policial, médico-higienista e religioso.

Até meados do século XIX, segundo Oliveira (2002), o atendimento de crianças pequenas, longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis, praticamente não existia no Brasil. Porém, com o advento da modernidade e sua consequente evolução, junto ao posicionamento social obtido na Revolução Industrial, pela quantidade de trabalhadores por ela suscitados, entre o final do século XIX e meados do século XX, sobretudo pela inserção da mulher às forças produtivas, podemos ver o delineamento gradativo de instituições, em grande parte assistencialistas, que exercitavam a tarefa de “guardiãs” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985) das crianças, enquanto suas mães trabalhavam. Essas instituições cuidavam das crianças enquanto suas mães estavam nas fábricas, atendendo às crianças, sobretudo em suas necessidades básicas de subsistência. A tarefa de guarda dessas crianças seria a extensão da tarefa das mães em cuidar e alimentar.

O surgimento dos jardins de infância trouxe muitos debates em torno de sua função pelos políticos da época. “Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas [...], outros as defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil” (OLIVEIRA, 2002, p. 92). A questão polêmica entre essas pautas, segundo a autora, se devia ao fato de que, se os jardins se destinavam aos mais pobres, estes não deveriam ser mantidos pelo poder público.

Neste processo de debates, segundo Oliveira (2002), foram criadas, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros Jardins de Infância sob os cuidados de entidades privadas e, alguns anos depois, os de caráter público, de inspiração froebeliana. Estes Jardins são destinados aos extratos sociais mais afortunados e com maiores condições socioeconômicas. As creches surgiram no intuito de atender às crianças dos setores sociais menos favorecidos. Para Kuhlmann Jr. (2015), a afirmação da necessidade das creches pressupunha que elas poderiam colaborar na conciliação da contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher trabalhadora.

Essas instituições não eram um mal necessário às mães, mas, segundo o autor, representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e na elaboração da política assistencial que estava sendo gestada e que tinha na infância o seu principal pilar. Nesse sentido, podemos ver o delineamento de um controle externo, por poderes que passaram a constituir influência no atendimento às crianças, sobretudo nos segmentos mais pobres. Durante muito tempo, esse sistema assistencialista vigorou em grande contingência no atendimento às crianças.

Nesse sentido, podemos ver o delineamento de dois tipos de tratamento dados às crianças, um voltado para os ricos afortunados e outro como política de assistencialismo às classes sociais pobres, através da atenção médico-higienista e de outros setores sociais participantes na época. Um voltado para o desenvolvimento das crianças ricas e o outro voltado para a subsistência das crianças e diminuição da mortalidade infantil.

Essas instituições, que desenvolviam junto às crianças a função de assisti-las, possuíam no ventre de seus preceitos o eixo educativo como consequência. Estas, para além do seu caráter assistido junto às famílias, dilatavam uma forma de amenização das tensões reativas socialmente. Kuhlmann Junior (2015, p. 165) enfatiza que estas instituições

Concedidas às demandas sociais, tornaram-se portadoras de signos de preconceito – aos mais necessitados, aos incapazes – e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes

populares, objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais.

Com isso, é importante enfatizar o caráter nada social, de controle, dado às crianças e às famílias pobres, ao tratar da sua educação, pela situação em que muitas se encontravam, revestida de um ideal de cuidado assistencialista. Como delineia o autor, a primeira característica a ressaltar dessa concepção educacional é que as instituições passaram a ser defendidas porque isolavam as crianças da rua (um meio de contaminação).

Nesse processo de consolidação de instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, ele mesmo foi configurado “como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 166). Esse projeto assistencialista tinha fins e objetivos muito nobres para aqueles que foram seus alvos, o que concentra motivos para sua aceitação por todos.

Nesta direção, é importante salientar o caráter não evolutivo de atendimento às crianças que passaram pela assistência, para posteriormente conquistar o direito à educação. O caráter educativo sempre existiu. “A interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambiguidade e não o da polaridade entre o passado e o presente” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 177).

A questão compensatória, nestas vias, aconteceu como medida para ressarcir as crianças das ausências sociais e culturais por elas sofridas. A exemplo disso, o parecer 2018/74 apresentado pelo MEC, alguns anos mais tarde, na intenção de compensar a marginalização e a carência cultural provocadas pela divisão social existente, elevou a educação pré-escolar a uma posição notável e sobretudo,

[...] fundamentou, recomendou e reafirmou a prioridade da pré-escola no atendimento das crianças oriundas das famílias de baixa renda, visando, com isso, equalizar as oportunidades de acesso e permanência, além de oferecer formação escolar que compensasse a marginalização e carência cultural a que estas crianças estavam submetidas em seu meio (GUIMARÃES, 2017, p. 116).

Por muito tempo, o caráter assistencialista fez parte das realidades de muitas crianças no país e de muitas famílias, reverberando nesse sentido, um atendimento baseado na forma compensatória, como subsídio para suprir as necessidades das crianças e do que foi negado ou inviabilizado na história de seu atendimento.

As crianças de baixo nível socioeconômico eram consideradas, segundo Guimarães (2017), como portadoras de um déficit cultural devido à falta de condições de seu meio sociocultural considerado carente, em relação aos padrões culturais convencionados como adequados pelas classes sociais de nível elevado. Sendo assim, a formação escolar teria esse caráter de suprimir todos os aspectos que foram negados às crianças, sobretudo a consequente defasagem cultural que fora subtraída historicamente.

Como enfatiza Guimarães (2017), a primeira proposta delineada para as crianças da faixa etária de quatro a seis anos, em nível nacional, foi o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Este inseriu a pré-escola no debate das decisões político-administrativas, caminhando além das questões pedagógicas. Porém, enfatiza a autora, o documento deixa de proclamar a função compensatória da pré-escola, que já não prepararia para a escolaridade posterior, mas seria capaz de superar males sociais e, consequentemente, resolver problemas educacionais”. Esta ideia, para Guimarães (2017), serviu para justificar propostas sem critérios mínimos de qualidade, o que veio a perder sua função.

O final da década de 1980 foi marcado pela ação dos movimentos sociais em prol da Constituinte. Dentre eles, o Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feministas (GUIMARÃES, 2017, p. 121), o que reverberou na Constituinte de 1988, no atendimento institucionalizado como um direito da criança, conforme disposto no artigo 208, inciso IV, onde “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

O atendimento às crianças em creches e pré-escolas passa, através da Constituição de 1988, a ser considerado como um direito das crianças e dever do Estado. Com isso, a criança passa a ter a educação como um direito e não mais assistência. O foco de atendimento passa a ser um direito das crianças e não de suas famílias. Sendo assim, a Constituição de 1988 foi um marco no tratamento dados às crianças no contexto educacional.

3.2 A educação infantil no contexto da educação básica: marcos importantes

Com o advento da Constituição Federal de 1988, temos um primeiro marco que estabelece a efetivação do direito de toda criança à Educação Infantil a nível nacional. É dever que precisa ser garantido pelo Estado, que, pelo artigo 227, detalha tal responsabilidade como “dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização,

à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a sobrevivência familiar comunitária” (BRASIL, 1988).

Aqui, o Estado passa a ser oficialmente responsabilizado, lado a lado da instituição familiar e da sociedade. Com isso, muitas mudanças foram acontecendo e impulsionando formas de atender às crianças pelo sistema de educação, alicerçadas agora na efetivação de espaços destinados a atender às crianças e de mecanismos que mobilizem tal fim.

A recomendação legal de uma função educativa ao atendimento institucionalizado da criança desencadeou discussões sobre o tipo de trabalho pedagógico adequado a esse segmento; sua normatização; a revisão do papel dos professores junto à necessidade de formação específica, além das diretrizes curriculares a serem seguidas. A creche é legalizada como extensão do direito universal à educação das crianças de zero a seis anos, integrada à Educação Infantil e complementar à educação familiar, o que passou a impulsionar as lutas, a exemplo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) pela construção da sua identidade institucional ligada às instituições eminentemente educativas (GUIMARÃES, 2017, p. 122).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a forma de atendimento às crianças foi impulsionada, sobretudo pelo fato de que “trouxe um avanço na concepção de criança ao reconhecê-la como sujeito de direitos, portanto cidadã” (GUIMARÃES, 2017, p. 122). A Carta Magna de 1988 dispõe precisamente sobre esta garantia à Educação Infantil, ao declarar que “O dever do Estado com a educação será efetivado segundo a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Alguns anos mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990, pela Lei Federal 8.069 é criado, e, junto a ele, a garantia de direitos às crianças e aos adolescentes. O ECA é um documento que norteia o trabalho com crianças e adolescentes, de forma a expor detalhadamente direitos fundamentais, relacionados à responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, na proteção integral e na garantia de direitos, como educação, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar, comunitária, entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, constitui outro marco importante na efetivação do atendimento às crianças, como uma demanda a ser efetivada nas instituições de Educação Infantil e como etapa inicial da educação básica. Segundo os princípios da LDB, Lei nº 9394/96, a Educação Infantil é gratuita e obrigatória para crianças a partir dos 4 a 5 anos de idade (efetivada por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade). De 0 a 3 anos de idade, o atendimento às crianças em creches é gratuito, mas não obrigatório.

Oliveira (2002) destaca que, com o advento da Lei 9394/96 (LDB), passaram a ser discutidas novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem que modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas, um deles foram As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos.

A emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, citada anteriormente, foi outro marco que, assim como os outros, trouxe modificações significativas no campo educacional quanto ao ingresso das crianças na Educação Infantil. Nela, a matrícula das crianças acontece obrigatoriamente a partir dos 4 anos de idade. Nesse sentido, a Educação Infantil passou a ser universalizada, sobretudo no âmbito da pré-escola, passando a ser direito obrigatório de todas as crianças dentro dessa faixa etária, sendo optativo o ingresso das crianças menores de 4 anos na Educação Infantil.

Esta emenda, que universaliza o acesso à pré-escola a partir dos 4 anos de idade, pleiteia muitas discussões em diversos setores da educação e no âmbito da pesquisa, sobretudo sobre a qualidade da oferta da Educação Infantil, guiadas pelo crescimento da demanda de crianças matriculadas e a efetivação de uma política de acesso que leve em conta o financiamento e a garantia do atendimento de qualidade às crianças. Nesse sentido, para Vieira (2011), a obrigatoriedade escolar estendida à pré-escola deve significar um meio de propiciar uma universalização que oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras para todas as crianças, sobretudo, partindo de espaços e condições adequadas que contemplem todas as crianças em idade pré-escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que orienta por meio de metas e estratégias o aprimoramento na área da educação, válido entre os anos de 2014-2024. O mesmo possui como primeira meta: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência do mesmo.

Recentemente foi aprovada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, para a Educação Básica pública e particular, que organiza um conjunto de aprendizagens essenciais em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste

documento, estão seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser assegurados às crianças nas instituições de E.I. São eles:

Conviver com outras crianças e adultos [...]; Brincar cotidianamente de diversas formas [...]; Participar ativamente, com adultos e crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades do propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana [...]; Explorar movimentos [...]; Expressar-se como sujeito dialógico e sensível [...] e Conhecer-se e construir sua identidade social e cultural [...] (BRASIL, 2017, p. 36).

A Educação Infantil, nestas vias, é um campo com muitos contrastes que podem ser vistos de formas diferentes. Nesta forma, os sentidos de todos que fazem parte da Educação Infantil, além naturalmente das crianças, que pensam e sentem com muita intensidade suas experiências, precisam ser consideradas e vistas com a mesma intensidade com que elas vivenciam a vida.

A consolidação destes marcos em esfera nacional, sem sombra de dúvida, aflorou grandes discussões sobre como e por quais meios atender à demanda da educação de crianças. Todos estes movimentos foram de significativa importância, no intuito de atender às crianças, sobretudo pelo direcionamento dos sujeitos crianças, não mais como assistenciados, mas como alvo dessas políticas que passaram a inclui-las na história do direito à educação.

3.3 A educação infantil entre o cuidar e o educar: encontros possíveis com a infância

A consideração de uma educação para crianças fez emergir novos olhares sobre elas. O cuidar e o educar, nestas vias, passam a compor e nortear conjuntamente o atendimento às crianças. Distanciando-se de perspectivas dicotômicas e polarizadas, constituídas na história do atendimento às crianças, estes dois elementos devem ser contemplados na Educação Infantil.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal. E cuidar, ainda segundo o referencial, é antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.

Nesse sentido, esses dois aspectos em toda a sua abrangência devem atender à criança, seu universo cultural, considerando a atenção quanto às suas experiências, seus tempos, seus modos de interpretação e atuação no contexto social em que se inserem, de modo a respeitar as

particularidades que incidem sobre a Educação Infantil e sobre seu campo de atendimento ao público criança.

Com isso, é importante rever de que forma esses dois elementos estão sendo apresentados às crianças na Educação Infantil, suas configurações, seus embasamentos, sobretudo importando compreender como a infância é contemplada, nos tempos, nos espaços, nas escolhas e no modo de organizarem-se.

O cuidar e o educar, para Bujes (2001), são dois elementos essenciais para o desenvolvimento do trabalho com as crianças nas instituições de Educação Infantil, mas que são entendidos de forma equivocada, quando se limitam apenas ao cuidar no sentido de alimentar, de atentar para o descanso e principalmente para higiene. Já o educar se baseia, infelizmente, em experiências educativas voltadas para escolarização precoce e que acomete boa parte do tempo escolar.

Bujes (2001) atenta para o verdadeiro sentido dessas duas formas de trabalho com as crianças. Segundo a autora, o cuidar vai desde a preocupação com horários, organização de espaços, atenção a materiais como brinquedos, pelo respeito às vontades das crianças, entre outras. O educar no sentido de ver as crianças como sujeitos que vivem um momento onde existe a predominância do sonho, da fantasia, da afetividade e da brincadeira. A infância nessas instituições, onde o cuidar e o educar são vistos estreitamente, passa despercebida, segundo a autora, como nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado, como tudo em nossa vida.

O cuidar e o educar são dois elementos que necessitam de atenção, sobretudo quando falamos da forma como eles são abarcados no contexto educacional. Nesse sentido, é importante caminhar em direção a aspectos qualitativos que englobem suas dimensões, sem perder de vista a especificidade do público infantil.

No âmbito da Educação Infantil, em meio aos cuidados e à educação, é importante trazer alguns elementos constitutivos dela, que contemplem as especificidades e as realidades das crianças. Por exemplo, o uso que fazemos dos espaços disponíveis e do entorno, em que pesa o trabalho com as crianças, diz das experiências que serão ofertadas às crianças. E como nos aponta Zabalza (1998), este possui muitas leituras e pode ser analisado de pontos de vista diferentes.

Nesse sentido, quando Zabalza (1998) aponta a qualidade na Educação Infantil e dentre ela alguns elementos que a constituem, nos faz pensar elementos importantes em um projeto, que possua como princípio a questão da qualidade. Nesse âmbito, Zabalza (1998) elenca alguns

aspectos-chaves que podem favorecer a concretização de um projeto para a Educação Infantil, que contenha a qualidade como um dos seus princípios.

Dentro do leque disponibilizado pelo autor acima, podemos citar a organização dos espaços, pois apresenta uma gama de possibilidades que dependem, sobretudo, do uso que fazemos deles, do tipo de concepção e abordagem. Para o autor, a Educação Infantil precisa de espaços amplos, de fácil acesso e especializados.

A riqueza de atividades no âmbito dos espaços organizados para atender às crianças promove situações potencializadoras com experiências individuais e coletivas que expandam as relações e promovam encontros entre as crianças e delas com os próprios professores. Ela deve ser, como aponta Zabalza (1998), um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação.

A comparação dos espaços da Educação Infantil com um cenário rico em situações estimulantes é importante para abordar que em toda particularidade lá apontada e lá criada, através das possibilidades de ação em meio a esse próprio espaço, pode configurar muitos projetos, muitas narrativas, sobretudo a criação de inúmeras experiências produzidas pelas próprias crianças.

Nesse sentido, não só os espaços, mas todas as particularidades que compõem a Educação Infantil precisam refletir o cuidado e um modo particular de acolher as crianças e as suas particularidades, produzindo situações que abarquem a infância e a criança como partícipe e como ator principal.

É importante, nesse sentido, entender como está sendo organizado o atendimento às crianças, nos espaços voltados para ela, sobretudo em perceber o modo como esses espaços acolhem a infância na Educação Infantil. E isso depende substantivamente do tipo de proposta pedagógica que a escola toma como constituinte de seus objetivos. Para Oliveira (2002), a definição de uma proposta pedagógica para creche e pré-escola deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-os a agir sobre eles de modo transformado.

Porém, o que vemos de forma recorrente, tomando por base as propostas pedagógicas baseadas para as crianças, onde “as atividades são ações preparatórias para o Ensino Fundamental” (LIMA, 2010, p. 64), são instituições que possuem uma visão culturalmente linear do que se constitui uma escola da infância baseadas em fundamentos de escolas tradicionais, como, por exemplo, a ênfase demasiada na escolarização, em rotinas rígidas, em espaços-tempos que não permitem a liberdade.

Estes são elementos que expõem a demanda proposta por algumas instituições, baseadas em anseios sociais relacionados à antecipação da escolarização das crianças e que necessitam de formação para sua ascensão futura, enquanto cidadão apto para responder e atender certas demandas, deixando de lado a consideração da infância, bem como a percepção da criança enquanto sujeito ativo, crítico e que necessita do brincar, do interagir, socializar, da fantasia e, principalmente, como sujeito de direitos.

Não estamos aqui a desfavorecer todo o papel atribuído historicamente à função educativa dessas instituições, mas atentar para as infâncias e para o direito fundamental das crianças, de terem e vivenciarem suas infâncias nos mais diversos locais que se proponham a atendê-las, e neste caso as instituições de Educação Infantil.

A tarefa educativa das instituições de Educação Infantil é de suma importância, visto que é constituída, como aponta Oliveira (2002), como um direito que deve ser garantido e efetivado e, acima de tudo, precisa comprometer-se em garantir o direito à infância que toda criança tem. O direito de ter infância e de vivenciá-la nesses espaços precisa ser afirmado como parte crucial no atendimento às crianças, de forma a conciliar o trabalho educativo com descobertas, com a escuta, a participação e a opinião de todos que nele fazem presença.

Nesse sentido, é importante considerar, dentro do contexto educativo, que aconteçam mais vezes encontros, que permitam o inesperado, que abram espaço aos gestos que dizem histórias, que contam experiências, que criam invenções, que compartilham amizades, uma relação de encontros com os professores e crianças, entre as crianças e crianças, e entre a Educação Infantil e as crianças. O que cabe nesse encontro tem a ver com a junção de mundos, a possibilidade de escuta, de atenção, de sensibilidade aos acontecimentos.

Para que a possibilidade exista, precisamos desenvolver, entre outras coisas, a escuta. Para ouvir o que dizem as crianças, precisamos exercitar o gesto de ouvi-las, não falar por elas, mas através delas. Assim como fala Gallo (2010, p. 120), uma política da infância na escola não seria dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo.

O simples gesto de ouvi-las pode ser considerado um passo para abranger os espaços de relações entre crianças e adultos, que não advenham de uma hierarquia primeira de quem fala e de quem escuta ou segue comandos, mas estabelece condutas que extrapolam todo esse histórico e caminham contra a ordem delineada historicamente, da autoridade de quem fala e inexperiência daquele que ouve. “Se a escola é uma forma histórica de dominação, o povo criança seria o acontecimento político por excelência” (GALLO, 2010, p. 120), diferente da política como ação de uma parte sobre a maioria.

Seus espaços, seus quadrados, precisam ser desmistificados, reformulados, reformados, no intuito de atender às crianças e fazer espaço-criação, espaço-sentido, espaço-sentimento. É dar cor às memórias e às intensidades das sensações destas, aquelas que temos da nossa infância, às que têm cheiro, às que dão sentido e, com isso, poder acolher as infâncias, as crianças e a intensidade que dessa relação sucede.

Nesse sentido, é interessante pensar maneiras de atender essas infâncias e as especificidades das crianças através do respeito, da compreensão, da escuta, um modo de estar na Educação Infantil baseado nas pluralidades infantis e que geralmente atente para a criança e para os devires que lá se inter cruzam, para as imprevisibilidades que compõem as rotas de fugas e os espaços de criação. Assim como as crianças possuem a afinidade de criar coisas, as instituições de Educação Infantil devem, no seio de sua estruturação, pensar a criança e todo o complexo de relações que inscrevam novas rotas. É importante, como nos mostra Abramowicz (2007, p. 14),

[...] inventar estratégias educacionais promotoras de infância e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem, portanto, o desafio do professor de Educação Infantil é o de implementar o exercício da infância. O professor deveria criar condições para que as crianças pequenas possam exercitar as suas potências a partir do exercício da infância.

Dentro das possibilidades que a criação de condições para que a infância esteja presente como premissa fundamental na Educação Infantil está a imanência de outras relações. Relações de afeto e de experiência entre adultos e crianças e crianças e crianças, que propõem novos modos de pensar o espaço, organizar materiais e os ambientes, bem como de atentar para a escuta dos dizeres das crianças e sua maior participação nas decisões e planejamentos sobre o trabalho desenvolvido.

O estar junto com as crianças rende-se à possibilidade de relações que não privilegiam a hierarquização e o exercício de poder sobre elas, expõe a necessidade de mudança, de novas rotas, potências, devires, de infâncias e de multiplicidade. Aqui o devir age por meio das relações potentes e que desemboca em criação, ressignificação de novas formas de amizade. O devir, nesses moldes, segue a lógica de não cerceamento do agir e do pensar, mas comunga junto às imprevisibilidades advindas pela experiência, de ressignificação das formas de ser, estar e pertencer à Educação Infantil. O devir, para Deleuze (1997), pertence às alianças. Com isso seu potencial não segrega, mas investe criativamente nos fazeres que compõem o espaço da Educação Infantil.

E para isso é importante povoar espaços e tempos não pensados. O tempo que paira nos currículos, nas políticas educacionais, na escola e em muitas de nossas concepções é pontualmente relacionado ao tempo cronológico, ao *Khrónos*, que segue os números e as aferições. Esse tempo existe e insiste em guiar nossa vida, mas lado a lado deste, temos o tempo da experiência, o tempo *àion*, que insiste nas minuciosidades, pelas intensidades, pelos acontecimentos.

Esses tempos se interpelam, se cruzam, fala Kohan (2007), não possuem hierarquias, mas comungam juntos, convivem entre si. O primeiro segue a lógica numérica e o segundo é intempestivo, produz intensidades e encontros inesperados com a infância, que podem indicar novas maneiras de ser e de estar no ambiente da Educação Infantil.

Esse tempo requer que demos mais tempo para nos perder no tempo. Tempos de amizades, tempos de alianças, de procuras, de investidas. De acordo com Kohan (2017), quando nasce a escola entre os gregos, derivada etimologicamente da palavra *Scholé*, nasce uma possibilidade para perder tempo formalmente, na busca da formação de si, através do tempo livre. Hoje, ainda segundo o autor, cooptada pelo tempo *Khrónos* e transformada numa quase anti-*scholé*, a escola é um espaço onde não se pode perder tempo. Nesse sentido, surge então a necessidade de revisitar o sentido inicial do tempo que detinha a escola, o poder de dar tempo.

E para isso é importante conhecer outras temporalidades para dar conta de imaginar o universo sobre o qual reiteram os sentidos e as experiências das infâncias. O tempo *Àion* seria o tempo intensivo da vida humana, o tempo da infância, segundo Kohan (2007), que imprevisível contempla experiências de sentir a vida potencialmente. Sendo assim, é preciso, segundo Kohan (2017b, p. 13), “devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. [...] estar um pouco mais presentes no presente”. Vivemos constantemente experienciando espaços temporais na Educação Infantil que não oferecem a oportunidade de pensar no tempo presente, no tempo agora, na investida de tempo, de dar tempo. Perder tempo para que esse tempo seja de alegria, de astúcias e de possibilidades para que o exercício da infância inaugure novas maneiras de conceber os espaços e os tempos da Educação Infantil.

Nesse caminho, trazer para a cena os sujeitos infantis, na formulação do próprio currículo reverbera outros possíveis nas experiências e nos encontros. E nesse entremeio, existe a possibilidade de relações abertas ao diálogo, à escuta, à sensibilidade, vindas das próprias crianças, como um novo começo. Um começo ou um caminho que é possível pelo e através do movimento, da tessitura do singelo, minucioso, porém transformador, que a cada passo que se estende forma caminhos de resistência, que deixa pistas que inovam o olhar e que inauguram

uma nova postura junto às crianças, a de percebê-las como singularmente essenciais. Para Macedo (2013, p. 36),

Ao aceitarmos o desafio de pensar a infância numa perspectiva ampliada e radicalmente distinta das concepções que quiseram compreender a criança como *uma invariante na história e na cultura*, pretendemos expressar, sobretudo, o desejo de contribuir para um projeto de Educação Infantil que possa ser considerado *patrimônio sociocomunitário*, pois entendemos que este nível de educação não pode estar à mercê das categorias teóricas corporativistas, das discontinuidades, dos jogos políticos e das instáveis disponibilidades burocráticas das administrações oficiais.

Dialogar com uma postura aberta e condizente com a educação das crianças propõe, entre outros fatores, a atenção ao histórico de inclusão e de exclusão de que tanto se fala na Educação Infantil. Nesse sentido, é importante que desenhemos outros vieses e entremeios que adotem a criança e todo o seu aparato singular, para a partir daí iniciarmos a conversa. E essa conversa precisa ser sustentada em posturas de sua escuta, de participação e de respeito a seus direitos, importando, nestas vias, questionar se as relações que estamos construindo negam ou afirmam infância, permitem ou cessam o diálogo, “interrompem a infância” (SKLIAR, 2012) ou permitem seus tempos.

A possibilidade que reside potencialmente na Educação Infantil, no momento de perder tempo, pressupõe que haja tempo, que se dê mais tempo. Perdermo-nos nesse tempo numérico para nos encontrar em dimensões que ante o seguimento de prescrições, sejam sensíveis à condição da infância e à especificidade das crianças.

Que o tempo seja perdido, que seja intensivo, que seja ligado ao presente. Tempo de experiências, tempo de descobertas, tempo que inaugura criações e tempo que garimpa junto à curiosidade as relações, os espaços, o cuidado. Que as imprevisibilidades sejam fios de acontecimentos que junto às crianças transbordem momentos de alegria e de experiência mútua.

Esse exercício de pensar a Educação Infantil sob a égide de dar tempo acaba por favorecer a construção do olhar sensível às especificidades infantis, que ante o cumprimento restrito de objetivos e técnicas, vejam, sobretudo, a criança e a infância como potências criadoras que dizem do mundo e constantemente se posicionam sobre ele, criando, refutando e questionando as possibilidades nele existentes.

As rotinas, nesse sentido, necessitam dessa atenção, desse tempo, por estarem diretamente ligadas aos seus delineamentos, direcionados às crianças, sobretudo porque são abarcadas pelo movimento do cotidiano. As rotinas trazem para o centro das discussões a possibilidade de dizê-las como fundamentalmente importantes na consolidação de uma Educação Infantil de qualidade, desde que também contemplem a iniciação de novos olhares,

partindo da infância e do movimento do próprio do cotidiano. Nossa escrita, daqui por diante, se ocupa da rotina na Educação Infantil, situada no *cotidiano*.

4 AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A INVENTIVIDADE DO COTIDIANO

A rotina na Educação Infantil, no dia a dia de creches e pré-escolas, organiza o tempo e as atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Nesse sentido, elas configuram o que vai acontecer e em que momentos acontecer. Junto a elas, a questão do planejamento também tem participação efetiva, sobre os horários de entrada, saída, acolhida, momentos de atividade planejada, recreio, entre outros.

Diante da importância das rotinas, no contexto das instituições de Educação Infantil, bem como de toda responsabilidade atribuída a ela, sobretudo por sua grande utilidade, na organização dos tempos e espaços dessas instituições, é importante questionar de que forma são entendidas, utilizadas e através de que mecanismos pensá-las e constituí-las, para atender às crianças.

Para entender a rotina e pensá-la no contexto da Educação Infantil, é quase impossível não se fundamentar na tese, atenta e cuidadosa, de Maria Carmem Silveira Barbosa. Seu livro, intitulado “Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil”, traz elementos profundos e preocupantes sobre a constituição da rotina na Educação Infantil e a forma como ela está posta, bem como elementos relativos à sua institucionalização. O próprio título do seu livro faz alusão ao que está posto como rotina na Educação Infantil, sobretudo no que se refere às formas como ela se consolida no cotidiano.

Antes de tratar da rotina na Educação Infantil, é necessário realizar um movimento de busca de alguns elementos históricos, para entender como ela se consolidou ao longo dos anos e se institucionalizou, bem como para entender como as instituições de Educação Infantil a utilizavam, por que motivos a utilizavam e como esta reverbera na atualidade, em algumas formas organizacionais de algumas instituições de pré-escola.

4.1 Um breve histórico da inserção das rotinas na educação infantil: uma história de disciplina e repetição

O processo de rotinização da educação de crianças, segundo Barbosa (2006), foi sendo constituído, sobretudo, com as ideias advindas do mundo moderno, com a educação e o disciplinamento do corpo, sendo este último marcado pelo controle das ações. As bases históricas, constitutivas daquilo que se conhece hoje como rotina, parte de movimentos, segundo Barbosa (2006), desde os monastérios até as formas de organização industrial. Mas

somente ao longo dos séculos XIX e XX, segundo a autora, constituiu-se um processo de institucionalização das crianças pequenas e uma rotinização de sua educação, com base no projeto moderno de racionalização, higienização, divisão do trabalho, controle e normatização.

A questão do próprio caráter de repetição, presente nesse processo de rotinização, no atendimento às crianças, é algo que aparece como costumeiro tanto na prática, como na própria história de consolidação das primeiras instituições de educação de crianças, onde a repetição demasiada de ações e de princípios organizacionais é regida por raízes um tanto quanto disciplinares. E como bem argumenta Foucault (1987), é o conjunto de instituições que torna essas ações naturais e inquestionáveis, pois há um agir simultâneo e condizente com a efetivação do aspecto disciplinar. E, nesse sentido, um projeto de cidadão que precisa ser educado para agir na sociedade.

Nesse sentido, Foucault (1987) reitera que a organização age de forma pensada e preparada para definir os indivíduos, sobretudo em seus lugares devidos, sejam em hospitais, quartéis, fábricas e escolas. Um agir minucioso capaz de moldar as ações e torná-las cada vez mais individuais e utilitaristas. “É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, [...]; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração” (FOUCAULT, 1987, p. 123). Dessa forma, tornar as ações e os lugares individuais favorece espaços organizados para vigilância, sem tribulações imprevistas.

Ainda segundo o autor, a disciplina individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. Sendo assim, esse processo de institucionalização da disciplina favoreceu a individualização dos indivíduos, numa rede cada vez mais articulada quanto mais vigiada. A disciplina se tornou assim, um meio de modificação e controle institucional, realizando o ímpeto de construção e promulgação da possibilidade de vigiar e punir, muito mais articulada e sistematizada nos mais diversos segmentos sociais.

Argumenta Foucault (1987), ao tratar da instituição escolar, que a ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar, assim como a organização de um espaço serial, o que tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos e com isso a economia do tempo de aprendizagem. São ações minúsculas, hoje questionadas, que transformaram a maneira de lidar com o outro, mais precisamente de controlá-lo e assim prever suas ações e definir seus espaços e colocações. Na escola, assim como em outras instituições, essa modificação resulta até os dias atuais em

medidas, medições, colocações e controle do processo do que ensinar e do que aprender sob um padrão exigido e estabelecido historicamente.

E a escola, nesse sentido, dentro dessas marcações, como bem discute Barbosa (2006), foi um dos modelos que influenciou as práticas de Educação Infantil e, sendo assim, pode nos ajudar a compreender a sua organização e formatação atualmente. São práticas que permanecem atualmente, que favorecem a criação de muitos sentidos e caracterizações um tanto quanto impensadas e que perduram culturalmente de geração em geração. Um agravante maior, a partir dessa perspectiva, poderá ser o fato de que este é um modelo que foi adotado por tempos na Educação Infantil. Para Barbosa (2006, p. 67),

Algumas das práticas que surgiram nas escolas e nos colégios podem auxiliar-nos a compreender formas de organização do trabalho nas creches e nas pré-escolas. São elas: as classificações das crianças por grupos etários; a separação ou a classificação das crianças por critérios de bons e maus, inteligentes e deficientes; a ideia de que para cada grupo etário corresponde uma parte do conteúdo; a repetição como estratégia de aprendizagem; a tutela e a infantilização das crianças; a normalização dos alunos; o saber escolar como algo desconectado da realidade social e política; o monopólio do professor no planejamento e na organização dos cursos; a ideia de neutralidade e de objetividade dos conhecimentos escolares; a organização do espaço (rigidamente ordenado e regulamentado) e do tempo (com recortes metódicos) como modos de disciplinarização e a educação moral, como falar baixo, sentar-se corretamente, ficar imóvel por longos períodos de tempo, etc.

Esse processo que norteia a educação de crianças não surgiu do nada, foi semeado por tempos, e se propagou ao longo da história. É importante salientar aqui que nada acontece por acaso quando falamos de educação e na Educação Infantil, isso não é de todo discrepante. Para compreender esse histórico, Kuhlmann Júnior (2015), no livro *Infância e Educação Infantil*, trata do processo de educação das crianças, a partir de fontes e de uma grande bibliografia, diferentes da visão promulgada até os dias de hoje, de que a Educação Infantil foi se constituindo a partir da necessidade moderna vinda da industrialização e da ampliação do trabalho feminino.

É importante trazer aqui, ainda que de forma rápida, que esse processo de atendimento às crianças para além da contribuição da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho, advém também, segundo o autor, de outras demandas que estavam em ocorrência na época, a citar a educação enquanto assistência, para as crianças pobres e suas famílias, sobretudo as mães, em creches; e os jardins de infância, de influência froebeliana, para os filhos dos ricos, com função educativa. Mas, segundo autor, o atendimento dado às crianças pobres sempre teve a educação como fundamento, pois, além do seu caráter assistido junto às famílias,

pretendia com esse atendimento uma forma de amenização das tensões reativas socialmente, pelas condições precárias de vida, tendo a assistência como meio.

Seus inscritos, no contexto da constituição das rotinas na educação das crianças, tem importância significativa na intenção de compreender alguns fatores, que somados aos já existentes, sobre o processo de educação das crianças, realizado pelas instituições de Educação Infantil, desde as primeiras unidades instaladas aqui no Brasil, sobretudo nas propostas de organização das rotinas de trabalhos divulgadas no Estado de São Paulo, a partir do Jardim de Infância Caetano de Campos, criado em 1896, destinado às crianças ricas, no intuito de identificar os conteúdos educativos, do ponto de vista cognitivo e moral.

De acordo com Kuhlmann Junior (2015), os jardins de infância tiveram grande influência a partir das ideias de Froebel, que pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo as esferas pública e privada. Nesse contexto de transformações podemos ter ideia das pretensões de Froebel ao criar os Jardins de Infância: criar laços entre a família e o contexto público. Com isso, tornaram-se necessárias a divulgação e a consequente propagação internacional dos Jardins na segunda metade do século XIX.

Esse processo tornou-se tão abrangente internacionalmente que Kuhlmann Junior (2015, p. 115) argumenta que a mitologia acerca da pessoa de Froebel era tão grande, como os efeitos que sua obra geraria. Em uma das paredes do Jardim da Infância Caetano de Campos, havia uma pintura com seu retrato. Podemos ver com isso quão forte se tornou sua pessoa, sobretudo as ideias e os princípios tidos por ele, como um poder que viria a modificar a forma de pensar a educação das crianças.

Para compreender a proposta pedagógica dos jardins de infância, o autor explorou como eram dispostas as rotinas e como eram efetivadas diariamente. Para isso, “os atos de chegar e sair da escola, assim como outros, eram ritualizados e geralmente acompanhados de um significado simbólico” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 123). Para que as crianças se adaptassem a esse tipo de organização, era preciso que existisse uma certa ritualidade nas ações diárias.

Segundo Kuhlmann Junior (2015), sua contínua repetição, isto é, a constituição de uma rotina, remete de certa forma à experiência religiosa de Froebel para quem os piedosos exercícios de oração e de canto de manhã e à noite não falhavam nunca. Esse teor repetitivo se fazia necessário para exercitar os novos costumes a serem executados diariamente, e os atos simbólicos citados pelo autor fundamentam ainda mais esse processo, dando significados a momentos e ações.

A organização das atividades também era um ponto forte. Os horários eram bem divididos e para cada tarefa teria um tempo certo para sua efetivação. Além disso, pode-se perceber como a influência pedagógica de alguns setores de conhecimentos aparece preponderantemente em certas atividades das crianças em detrimento de outras. Segundo Kuhlmann Junior (2015, p. 120),

No Caetano de Campos a rotina de três turmas assemelhava-se, existindo uma certa continuidade das atividades. Nos dois últimos períodos, ampliava-se o tempo dedicado às atividades cognitivas com a proporcional diminuição do tempo de repouso e de recreios. No segundo período, havia uma introdução de atividades de linguagem, de reprodução na lousa, desenho com pauzinhos e jogos organizados. No terceiro período, eram propostos exercícios de formação de palavras com letras impressas e exercícios de cálculos com cubinhos.

Como pode-se perceber na citação acima, nos dois últimos períodos, o tempo de repouso e o de recreio acabavam diminuindo, para dar conta da demanda ofertada pelas atividades de cunho cognitivo e que acabavam, com isso, ganhando mais tempo para sua execução. Quando aliamos esse fato, sobretudo pensando no recorte temporal, que separa este dos dias atuais, podemos ter ideia de certa similaridade entre os períodos. Atualmente, o período recreativo e de repouso, o recreio, é bem menos influente nos tempos e espaços dedicados às crianças nas instituições de Educação Infantil, do que as atividades destinadas à leitura e à escrita e a outras disciplinas.

Outro momento citado pelo autor, sobre o relógio como um dos conteúdos tratados nas escolas, é para, dentre outras coisas, ensinar a pontualidade. O tempo nesse sentido acaba por inserir outras discussões como, por exemplo, a divisão e organização dos tempos e espaços. Nessas instituições, podemos perceber que o tempo existe e para cada momento há um tempo e duração oportunos.

A disciplina, nesse sentido, acontecia de diversas maneiras, dentre elas através de cantos. Uma estrofe, de um dos cantos trazidos por Kuhlmann Júnior (2015), parte das canções do Jardim da Infância Caetano de Campos, chama bastante atenção, primeiro porque todos cantavam, e segundo porque são levados a agir através deste; diz ele: “Em fileiras vamos indo, como soldados leais. Nossas glórias repartindo com a mestra e nossos pais”. Podemos perceber com isso traços de uma constituição disciplinar de condutas que não forcem, mas conduzem, sem resistências através de um aparente inofensivo canto.

Com a leitura de alguns desses elementos trazidos pelo autor, presentes na rotina do Jardim da Infância Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, pode-se observar o

delineamento dos tempos e espaços, partindo de situações concretas e de estímulos, que apreciavam o caráter repetitivo e objetivo delas. Esses são alguns registros que o autor apresenta para justificar um certo tipo de rotina, que vai sendo constituída nos espaços-tempos dos primeiros Jardins da Infância no Brasil.

A pesquisa realizada por Kuhlmann Junior, além de mostrar como era realizado o processo de rotinização das ações das crianças, no Jardim da Infância, altamente influenciado pelas concepções de Froebel, nem sempre teve como prioridade o cuidar e o educar (presente nas instituições atuais); tratava mesmo de moldar pensamentos e ações com base em um projeto moderno de civilização. Com isso temos indícios que a educação de crianças nos primeiros jardins da infância não acontecia de forma neutra, mas corresponsável, com o ideal de homem moderno.

Nesse sentido, a partir das primeiras experiências com o Jardim da Infância Caetano dos Santos, retratadas por Kuhlmann Jr. (2015), concordamos com Foucault (1987), ao argumentar sobre esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 118). A minuciosidade pertencente ao disciplinamento pertence ao mundo das pequenas ações diárias e constantes oriundas do modo de vida singular, subalternizado pela obediência.

Nesse sentido, podemos perceber que a utilização das rotinas e as formas organizacionais presentes nas primeiras instituições de atendimento às crianças podem significar o delineamento de um certo tipo de educação, que fora baseada em princípios disciplinares que almejavam o desenvolvimento de um certo tipo de sujeito, para atuar na sociedade.

Ao direcionar a rotina sob o contexto atual da Educação Infantil, temos indícios, a partir da própria configuração do tempo e dos espaços, de uma normatização inerente da instituição, enquanto não flexibilizada, que remete a um estado de alienação, pois segundo Barbosa (2006), não considera o ritmo, a participação e o desejo das crianças. Acontece sem reflexão e se efetiva na repetição diária, formalizada e comungada como um dogma, sem precedentes do para quê (?) e nem do porquê (?) de tais ações. A rotina, dessa forma, age como um determinante que um dia foi autorizado, com pretensões mais ou menos desmedidas, constitutivas de uma história de disciplina do corpo e da mente.

O corpo nesse sentido, a partir do olhar de Foucault, em Vigiar e Punir, adentra como sendo uma maquinaria do poder, que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. O momento histórico das disciplinas “é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa [...],

a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Dentre as instituições, responsáveis por tecer essa cultura disciplinar, está a instituição de ensino, presente desde a mais tenra idade na vida dos indivíduos, como articula Foucault (1987, p. 119):

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios muito cedo; mais tarde nas escolas primárias, investiram lentamente o espaço hospitalar; e em alguns anos reestruturaram a organização militar.

O caráter possivelmente minucioso da organização em algumas instituições de Educação Infantil, na atualidade, acontece quase que imperceptível ao nosso senso, constituído de muitas formas padronizadas, são demandas que assemelham e se confundem com a naturalidade, sem questionamentos. E as rotinas, nessa perspectiva, se tornam, em muitas situações, um “porto seguro”, a certeza de início e de fim, sem reflexões, um elemento “indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, não fazendo, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da Educação Infantil e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho” (BARBOSA, 2006, p. 116).

Nesse sentido, entender a importância das rotinas na Educação Infantil, sobretudo a própria responsabilidade inerente à sua utilização, é o primeiro passo para considerá-la como elemento indispensável na configuração dos tempos e espaços, a importância de saber tê-la como aliada e como ferramenta indispensável.

4.2 A rotina na educação infantil

Repensar a função e importância da rotina na Educação Infantil, bem como a sua configuração, como mecanismo para reinterpretar seu uso e sua estrutura, conduz a uma primeira direção, de como a utilizar e do porquê a utilizar. Considerar a sua importância, como potencializadora de novas e diferentes perspectivas, reitera a criação de um novo olhar, pertencente ao universo do cotidiano e a sua configuração propriamente característica de recomeços e criatividade.

É importante, nesse sentido, compreender sua função social. Barbosa (2006, p. 117) acredita “que o momento de categorização e de classificação seja necessário para que se possa compreender melhor a função pedagógica e social da rotina, verificar seus modos de operar e quem sabe poder redimensioná-la” e construir novos percursos, partindo da visibilidade, que a sua categorização vem mostrar sua importância e seu papel no atendimento às crianças.

Para a autora acima, tornar a rotina como categoria pedagógica pressupõe pô-la em um patamar de visibilidade e assim passível de críticas, análises e de atenção. Atenção essa que enfatiza, entre outras coisas, seu caráter visível ante a possibilidade de discussões, pesquisas e teorizações. A categorização da rotina autoriza modos de percebê-la, que vão além de sua pedagogização; passam, antes de tudo, pelo seu viés normatizador, irrefletido, condicionado a padronizações e modelos antes não questionados.

Na educação e em quase toda nossa vida, as rotinas são e sempre serão mecanismos organizadores de atividades do dia a dia, nas mais diversas dimensões. Sua importância não recai no limite da conformidade, ela antes se reinventa, como no título do segundo capítulo do livro de Barbosa (2006), “O que são mesmo as rotinas?”. Essa frase, além de representar o capítulo, age de forma rizomática quando nos faz questionar de novo: o que é mesmo a rotina? Seria um convite para a observarmos e pôr alguns elementos em evidência.

Convite aceito, agora é imprescindível perguntar novamente: “O que são mesmo as rotinas?”. A pergunta que é título nos faz exercitar o olhar e pensar a rotina, dessa vez questionando, tornando alvo, enfatizando seu poder e importância na Educação Infantil.

Sendo assim, Barbosa (2006, p. 35) caracteriza a rotina como uma “categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturaram, para a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil”. A rotina, a partir dessa categorização, toma para si a visibilidade, a possibilidade de pesquisa, de questionamento e de percepção sobre sua função e constituição no chão da Educação Infantil. A mesma, no momento de categorização, deixa a inércia para tornar-se passível de análise, tornando-se objeto de atenção, sobretudo porque atua de forma direta, na organização pedagógica e nos tempos-espacos da Educação Infantil.

O pressuposto organizativo identificado em algumas instituições de Educação Infantil define a forma de estruturação do que fazer e em que momento fazer. Na sua tese, bem como no seu livro, Barbosa (2006) elenca quatro elementos constitutivos das rotinas, que permitiram à autora constatar a sua função padronizadora. São eles: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e a proposta de atividades e a seleção e a oferta de materiais. Esses elementos definem modos de pensar e prescrever a rotina. A possibilidade de reestruturação, inerente ao

tipo de ação a ser desenvolvida pela rotina, pode caracterizar ou se distanciar de um teor padronizador, a depender da perspectiva existente sobre o atendimento às crianças.

Sobre esses quatro elementos que constituem as rotinas e que fazem parte de sua configuração, de um jeito ou de outro, a depender da forma com que são observados, planejados e organizados, esboçam maneiras de pensar a criança bem como as experiências que dessas relações possam surgir. O caráter padronizador observado por Barbosa (2006) diz de muitos fatores e um deles é o uso irrefletido de cada um desses elementos.

A organização do ambiente se refere à forma como o espaço é milimetricamente pensado. E esse planejamento pressupõe que a criança seja o ponto de partida. “A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador” (BARBOSA, 2006, p. 122). Nesse sentido, seu bem-estar, suas experiências e a qualidade são referenciais na hora de sua estruturação. O olhar que compreende a infância fugindo das perspectivas etapistas, para além de promoção de experiências, revela sensibilidades na relação com o outro, na forma que o percebo e o contemplo nesse espaço.

Nesta direção, os usos que fazemos do tempo para além da efetiva obediência ao relógio, símbolo moderno do progresso e do sistema capitalista rentável, segue uma outra lógica, que não a dos ponteiros, e comunga em tempos de intensidade, de descobertas. Podemos com isso, ao refletir sobre os usos do espaço e do tempo, a partir de Barbosa (2006), submeter-nos à autoridade e à tradição ou criar espaços particulares para a resistência e a liberdade.

O tempo não é uno nem quando este é determinado. Existem muitos tempos que se cruzam e cada um desses tempos é vivenciado por cada indivíduo de uma forma particularmente única. Nesse sentido, continua a autora, um dos objetivos da temporalização da vida das crianças é baseado no tempo coletivo, mas deve-se fazer isto sem desrespeitar os tempos pessoais. E cada criança tem um tempo diferente para cada coisa, uma percepção igualmente diferenciada sobre o ser e o estar no mundo.

A seleção e a oferta de materiais são “elementos essenciais na organização da rotina. Sua existência, sua variedade e sua exploração são fatos que levam alternativas em termos de atividades para o grupo” (BARBOSA, 2006, p. 164). A alternância de atividades, de ambientes e de horários aumenta o repertório de trabalho com as crianças, lançando mão sobretudo da variabilidade de situações e de oferta de materiais que não apenas elevam as opções, mas amplificam a qualidade de trabalho com o público infantil.

Com isso, a forma com a qual a instituição organiza as atividades e os tempos diz do seu olhar perante as crianças, diz do seu respeito. E nisto, pode residir a afirmação ou a negação

da infância, das experiências, ou mesmo reforçar a padronização de ações e de atividades sem reflexão, repetitivas. “Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mas ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças” (BARBOSA, 2006, p. 124). Os tempos, os materiais, as atividades e os espaços também fazem parte desses arranjos, norteando sua organização, promovendo relações de autonomia e experiências múltiplas para as crianças.

Com isso, as relações estabelecidas e priorizadas na organização das rotinas deixarão esse caráter padrão, de tempo e de espaço, de atividades e de organização de vidas, para possibilitar a ressignificação de olhares que ante uma proposta normalizadora caminha em direção de uma outra perspectiva, desta vez com as crianças, para elas e condizentes com as suas especificidades.

Nesse sentido, organizar o tempo, planejar atividades, pensar sobre o espaço e sobre o uso dos materiais são algumas das ações que compõem a lógica de quem pensa e planeja a rotina, sobretudo porque “a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam” (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 117). O adequado planejamento compõe o cronograma de estruturação da rotina e nisso exige que toda a ambientação seja pensada juntamente aos tipos de atividades e de materiais para além dos discursos.

Contudo, dentro desse contexto, o público infantil e suas especificidades requerem considerável atenção nos discursos e nas ações efetivados na prática da rotina diária, sobretudo levando em consideração o público para o qual se destina a organização do ambiente, do tempo, das atividades e dos materiais. Afinal, estamos lidando com crianças e tornar visível as singularidades e diversidades desse público dentro desse planejamento acaba sendo crucial no atendimento e na organização das rotinas.

A rotina, nesse sentido, quando passa a ser objeto de categorização, passa também a ter considerável visibilidade, pois dessa categorização faz emergir dúvidas e questionamentos, pondo sua estrutura em constante avaliação, o que a torna objeto indispensável, dada a sua necessidade e constante observação. Dentro dos questionamentos que dela surgem está a criança, seu lugar, seu atendimento e suas especificidades. A criança, nesse viés, precisa estar situada como público que precisa ser acessado, ouvido, na construção e no delineamento dessa rotina.

Dada a merecida visibilidade da rotina, é importante que esta esteja dentro de um projeto educacional que atenda as crianças a partir do acolhimento. Sim, uma rotina para a Educação Infantil precisa ser, antes de tudo, acolhedora. Acolhedora diante dos modos de se portar com

as crianças, com as famílias, com os espaços, com os tempos, enfim, com as diversas possibilidades existentes no espaço e que contemplem as crianças e suas infâncias.

Staccioli (2013), em seu livro *Diário do acolhimento de uma escola da infância*, põe em evidência o elemento “acolhimento” como um dos caminhos necessários e preciosos na educação de crianças. Nele, que é um diário, o acolhimento aparece em detalhes, em momentos que expõem o cuidado, a sensibilidade, a atenção e a escuta, por meio de situações possíveis com as crianças especificadas na escrita do diário.

Para Staccioli (2013), a criança que vai à escola tem o direito de encontrar atitudes e ambientes acolhedores e isso significa a organização do espaço e do tempo para elas se movimentarem e construírem suas próprias experiências. O termo acolhedor, proposto à escola da infância, contempla modos particulares de pensar a Educação Infantil efetivamente ligada às particularidades infantis. Talvez o acolhimento seja o princípio para se chegar a um modo próprio de organização da Educação Infantil, que independente da realidade, respeite a criança e toda sua integralidade.

A proposta de uma rotina acolhedora pode acontecer por meio de inúmeras condições e nem sempre é resultado de grandiosas e impecáveis realidades. O foco de sua atuação reside nos modos que os atores que compõem a Educação Infantil, escolhem no momento de posicionarem forças, além das formas de contemplar a infância. Talvez seja uma escolha, um caminho, um plano primeiro, que ante a realidade, busque sintonias harmoniosas que se iniciam nos encontros. E a rotina, nessa direção, pode ser muitas coisas, inclusive partícipe de um projeto acolhedor das infâncias.

É importante, nesse contexto, situar a rotina como foco, como também auxiliar da educação, como “categoria pedagógica” (BARBOSA, 2006). A rotina é antes de tudo posta à prova, colocada em evidência e assim passível de observação e de crítica. Ela precisa deixar de ser indiscutível para entrar no campo de atuação e junto com todo o aparato organizativo da escola propor modos de atuação para criar outros possíveis no contexto da Educação Infantil.

Nesse contexto, modelos de currículo como o *High/scope*, que foi adaptado para fazer parte do modelo português, dentro do contexto do projeto infância, elaborado dentre outros pesquisadores por Oliveira-Formosinho (1998) na Universidade do Minho, traz no seio de sua gênese a consideração, dentre outros aspectos, do “desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planejamento-ação-revisão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 148), com base no público infantil, na autonomia das crianças, não deixando de lado a função e importância do professor no processo. Nesse modelo de currículo, as crianças são convidadas

a participar do planejamento de atividades, fornecendo opiniões, sendo partícipes na criação de experiências-chave².

Dentro dessa abordagem, uma das coisas que mais chamam atenção é o momento do planejamento. Nele, as crianças participam e escolhem que atividades irão fazer, no tempo dedicado ao trabalho. O planejamento, nesse sentido, “permite a todas e a cada uma das crianças expressar opções e tomar decisões, ter consciência de seus interesses, prever problemas e procurar resolvê-los” (LINO, 1998, p. 188). Segundo Lino (1998), o tempo de trabalho é o tempo que sucede o planejamento, pois é nesse momento que as crianças porão em prática as atividades escolhidas. Esse é o momento considerado mais longo da rotina diária, dura em torno de 45 minutos. A rotina diária pertencente ao modelo citado

[...] é um instrumento com utilidade educativa em vários níveis. Não podemos deixar de apontar agora que uma rotina é, principalmente, uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daqueles que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou de um grupo (LINO, 1998, p. 195).

Modelos como o citado acima, que tratam a rotina como elemento indispensável e essencial, podem fornecer pressupostos e direcionamentos, que embora não se assemelhem fielmente à estrutura da nossa realidade, auxiliam a pensar nas possibilidades que a presença das crianças, não apenas como alvos da rotina, mas como sujeitos de sua elaboração-criação, que longe de demarcações, possibilitam a constante criação e presença efetiva das crianças e das infâncias e do universo criativo do qual fazem parte.

Neste projeto, seu modo de dizer das crianças diz do modo como são concebidas, consideradas e respeitadas. Modelos de currículo que atentam para a autonomia das crianças, ante qualquer modo operacionalizante, propõem uma nova maneira de pensar a criança, suas experiências, de forma a imprimir seu potencial no discurso como também no planejamento. Aqui, as crianças, lado a lado aos professores, possuem voz ativa no momento de planejamento e escolha do que fazer, de que materiais utilizar, dos espaços a ocupar. E a rotina neste contexto segue essa lógica participativa, considerada um dos elementos indispensáveis para efetivação desse modo de trabalho com as crianças.

² De extrema importância na aquisição de habilidades, as experiências-chaves “(de inspiração piagetiana) são, antes de mais nada, propostas de atividades educativas feitas às crianças e realizadas por elas de maneira autônomas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 149).

A utilização da rotina na Educação Infantil sempre se fará necessária, pela possibilidade de pensar o conjunto de fatores (tempo-espço, materiais, ambientes etc.), como quesitos importantes para favorecer experiências, dando visibilidade às singularidades das crianças, sobretudo quando estes são pensados para ela e com ela. Nas palavras de Staccioli (2018, p. 72), as rotinas não são apenas uma incumbência necessária, oferecem a oportunidade de tornar a vida cotidiana interessante e enriquecedora, de modo que seu aparato esteja delineado para atender às crianças de forma compromissada e condizente com a infância.

As rotinas podem ser vividas como hábitos estéreis, mas também como ações férteis, como repetições simples ou como momentos de enriquecimento e cuidado (STACCIOLI, 2018, p. 54). Para isso, precisamos entender a diferença entre essas duas rotinas e as implicações que cada uma possui. As rotinas estéreis acontecem quando os “hábitos são consuetudinários, mecânicos e até mesmo percebidos como chatos. Então, as rotinas tornam-se hábitos estéreis” (STACCIOLI, 2018, p. 56). E as rotinas férteis são aquelas que enriquecem as experiências de forma dinâmica, criativa, sensível, passível de mudanças e sempre relacionada “à descoberta do mundo” (STACCIOLI, 2018).

Certo distanciamento de uma perspectiva padronizadora, linear, se faz importante, ao aproximar os olhares para a própria razão de organização das rotinas na Educação Infantil, para os meios, para os materiais, para os tempos-espços, sobretudo coniventes com a criança, com seus anseios, suas imprevisibilidades, para a participação mútua, para a vida, para as criações, no próprio cotidiano, na vitalidade que rege a vida.

No atendimento às crianças, a rotina que mais as caracteriza é a “vital” (STACCIOLI, 2018), aquela onde prevalecem as descobertas, as experiências, a criatividade, a criação de sentido, “prevalece a que se baseia na curiosidade, que descobre uma repetição sempre diferente, ligada à maravilha do detalhe, à emoção do costume sem precedentes, à exploração do conhecido” (STACCIOLI, 2018, p. 56) e também do desconhecido que pela própria curiosidade as conhece, as reinventa. As rotinas, quando observadas junto às especificidades das crianças, partindo do cuidado, do respeito, adquirem sentidos para a criança. Nesse sentido,

As rotinas das crianças são mais frequentemente *ações férteis*, especialmente quando o contexto as reconhece e as valoriza. Para as crianças, a repetição é uma segurança também, é a maneira de parar o mundo agitado que flui diariamente com elas, é aquele rito criado pela raposa do *Pequeno Príncipe* que pede que ele volte no mesmo horário porque ela precisa saber, pois “se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar o coração”. A repetição combina na infância com segurança e riqueza, e ao mesmo tempo é sempre a mesma e sempre diferente. As rotinas tranquilizam e inovam ao mesmo tempo (STACCIOLI, 2018, p. 56-57).

A rotina, ao passo que reitera um caráter organizativo, repetitivo, muitas vezes por nós negativizado, por acharmos que nada de novo acontece, para as crianças, age como um auxiliar nas significações, nas descobertas, na própria curiosidade que as experiências podem suscitar. Age como algo que as ajuda a construir novos significados. Temos que (re)aprender com as crianças a incentivar/inventar rotinas para a vida, que na própria repetição contemplem novas experiências e criação de novos contextos para além dos cristalizados, onde simplesmente somos transformadores de tempos-espacos e de novas formas de criar vida.

As crianças repetem incansavelmente, para aprender, para aprimorar, para inferir, para opinar. Nessa repetição, (des)fazem-se regras, criam-se maneiras de lidar com o novo, acolhem o imprevisível, se ocupam dele, transformam, criam estratégias. “Repete-se um jogo para aprender a fazê-lo, brinca-se na areia várias vezes para fazer um castelo maior. É na repetição que se consolidam determinadas estruturas mentais” (BARBOSA, 2006, p. 149). A própria ideia de repetição não está ancorada na impossibilidade de mudança. A mudança acontece no próprio ato de repetir, de encontros com a diferença.

As rotinas se repetem, mas as crianças, na própria ação de repetir, encontram o inusitado, o novo, particularidades que levam, senão à ressignificação, à própria diferença. Em Deleuze (2006), a repetição pertence ao humor e à ironia, é por natureza transgressão, exceção, e manifesta sempre uma singularidade contra os particulares submetidos à lei, um universal contra as generalidades que fazem a lei. A rotina empregaria a repetição, a organização do tempo, mas no próprio exercício de repetir anuncia pelas próprias vibrações situadas nas ações que se repetem a efervescência do imprevisto, que antes não estava presente na rotina, agora fazem parte dela.

As rotinas das crianças, para Staccioli (2018), não se repetem, porque em muitas delas os pequenos sempre podem encontrar algo novo, diferente, inexplorado. Neste sentido, falar de rotina ao se referir a crianças é uma contradição (STACCIOLI, 2018, p. 57). Para nós, adultos, a repetição é algo negativo, cansativo, mas para as crianças, no próprio exercício de repetir, encontram diversidade, significações.

As crianças criam e reinterpretam a vida, a própria rotina, fazem o que nós adultos esquecemos de fazer, de recriar outras formas de sentir a vida. “A rotina, perturbada pelo inesperado ou pelo sonho, é um tempo e um espaço tanto de tradição como de inovação” (BARBOSA, 2006, p. 39). O tradicional e o novo, nessa experiência organizacional das rotinas, criam espaços que insistem e que resistem, pelo cotidiano vivo e criativo. Nesse quesito, nessa forma de ver as rotinas, de enxergá-la como possibilidade, como significativa, no trabalho pedagógico,

Sempre há uma questão (e nesta está o profissionalismo das educadoras e dos educadores): qual é a melhor forma e quais são as modalidades organizacionais mais eficazes para desenvolver um crescimento contínuo das crianças, tanto na autonomia (responsabilidade social), tanto no nível relacional (consciência afetiva) quanto no nível cognitivo (consciência comunicativa e reflexiva)? (STACCIOLI, 2018, p. 60-61).

São questionamentos problematizadores que precisamos tornar habituais para refletir sobre nossas ações diárias e, sobretudo, para questionar mais vezes que tipo de experiência está sendo feita e planejada para atender às especificidades das crianças e que forma estas as consideram nesse percurso, as respeitam quanto a seus tempos, seus dizeres, suas criações e todo seu poder criativo.

A dimensão educacional da rotina não para na organização de espaços, nas relações adulto/criança, mas deve afetar a organização da escola e sua relação com a sociedade em geral (STACCIOLI, 2018, p. 61-62). E nisto reside a integração de todos os fatores presentes na trajetória educativa, que perpassam as salas de aula e as paredes da instituição, na relação entre todos, como de grande importância para perceber o outro, o coleguinha ao lado, os tempos de cada um.

As rotinas como um todo [...] podem ser vividas como chatas ou simplesmente como ações inúteis a serem realizadas. Ou podem se tornar uma academia de cidadania. [...] Estes são momentos pessoais e sociais que marcam a passagem de horas e dias que criam hábitos que moldam comportamentos que sustentam a consciência de que individualidade e sociabilidade são dois polos que podem e devem conviver integrando-se (STACCIOLI, 2018, p. 64).

E, nesse sentido, é preciso ver a condição do outro, como projeto de reconhecimento social, onde é preciso atentar para a alteridade, para a singularidade dos colegas. Estabelecer relações de amizade, de escuta, de colaboração, de consciência de mundo. O outro nesse sentido possui formas de sentir a vida e isso precisa ser visto na rotina, nos espaços-tempos.

E, nesse movimento, é importante estar atento para compreender as singularidades de cada um, pois, crianças, professores, vivem e se percebem no espaço-tempo de uma instituição. Entender, sobretudo, que a inércia com a qual muitos as percebem, frente às postulações elencadas nesses espaços, está em movimento, sobretudo de criação e ressignificação.

Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1995) nos auxiliam a perceber a rotina como sistema majoritário, como sistema homogêneo e constante, que se traduz, aqui, em rotina, ou várias delas, conjugada a outras formas, tecidas, ampliadas, por meio de outros anseios, relacionados a fluxos minoritários dos sujeitos que dela fazem parte, “como subsistemas, [...] como devir potencial e criador, criativo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 44), que influenciam esses

sujeitos, crianças e adultos, na promulgação de um espaço, constantemente ressignificado por suas ações, sejam elas minúsculas ou demasiadamente grandes, mas potentes de criações.

É a tentativa de perceber, nunca determinar, como esses fluxos acontecem, sem antes postular suas potencialidades, apenas contemplar o que engendra pelos caminhos e nele residem. É entender a dinâmica existente através das ações, minúsculas e particulares, de um devir criança, principalmente, de um vir a ser, outro, algo que não é determinado pela maioria, mas pela fruição da criação e ressignificação, com ferramentas simples do cotidiano, com ações numerosas e indetermináveis.

Aqui, de forma essencial, temos as rotinas da Educação Infantil, dentro dessa perspectiva de ações minúsculas, mas sempre ressignificadas no espaço, que propomos pensar e experienciar, as construções pequenas, as criações inesperadas, os dizeres despercebidos, não contados, enfim, as riquezas de um cotidiano diverso e incontestável de vidas que não se limitam, que se sobrepõem ao dado, e constituem o novo, partilhando da possibilidade de criação que é a vida. É fazer, segundo Oliveira-Formosinho (1998), com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas.

Quando percebemos alguns discursos realizados em muitas realidades do nosso país, podemos observar que nem sempre as crianças são consideradas, tampouco solicitadas para participar da configuração das rotinas. Elas, na maioria das realidades, estão sendo receptoras de comando, de disciplina e bem distante das especificidades infantis. Na pesquisa realizada por Moura (2012), a rotina tem função de controle, em um contexto de uma CMEI, com crianças de zero a dois anos, e regulação das ações, tanto de crianças como de professores, para que as ações realizadas diariamente não saiam do eixo. O controle exercido se expande para além dos horários e tenta definir os sujeitos, configurando seus passos.

Quando a estrutura da rotina é fechada, não flexível, todos que dela fazem parte as ressignificam e criam formas com o que é dado, com a regra. Com isso, “mesmo na rotina invisível, sob um sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito [...] é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano” (BARBOSA, 2006, p. 40). Nesta direção não podemos falar de “neutralidade” dos sujeitos, mas da ressignificação e de formas de sentir que cada ser exerce nos espaços-tempos das instituições de Educação Infantil.

A potência de criação resiste, cria, transforma os espaços-tempos. Podemos perceber esses movimentos, na pesquisa de Santos (2015), onde na sala, as crianças são impedidas de brincar, interagir e, inclusive, de realizar certos movimentos, como ficar em pé, por exemplo, quando estão realizando “tarefas”. Mas, apesar dessa rigidez, as crianças transgridem e realizam

brincadeiras em curtos espaços de tempo. As crianças, apesar das barreiras instituídas em nome da disciplina, transgridem, e com isso demonstram suas potencialidades em ressignificação dos espaços e dos tempos.

Com isso, é importante que atentemos para essas ressignificações como potência de criação, para perceber nas ações, tanto de crianças como dos professores, a versatilidade proporcionada pelo cotidiano vivo, que transcende as normatizações e recria formas de ser e de estar no espaço, de resistir a forma, na tessitura de novos caminhos. É entender, por meio de Certeau (1998, p. 41),

[...] que procedimentos populares (também minuciosos e cotidianos) jogam com os mecanismos de disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.

Pertencem ao cotidiano essas maneiras de fazer, as “artes do fazer” (CERTEAU, 1998), que não se limitam ao que é posto, mas que jogam com os acontecimentos e configuram seu caráter abrangente. Elas constituem para Certeau as mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural. São os modos de apropriação do espaço pelo indivíduo e as suas formas de lidar com este. É um jogo que não depende de regras estabelecidas, mas constituído individualmente segundo a ação singular de cada um. O cotidiano promove a possibilidade de estruturação dessas artes do fazer.

4.3 A rotina pela força-inventividade do cotidiano

Discutir a imensidão do cotidiano seja talvez uma discussão um tanto quanto limitada, levando em consideração a sua possibilidade de imensidão, que não pode ser definida, pois é constante, é criativa, escapa a captura. Talvez seja esse seu encanto, sua indefinição. O cotidiano não é, sob o olhar de Skliar (2003), quando trata da nossa relação com o outro, pertencente ao que já definimos, porque temos a necessidade de definir, ele simplesmente está sendo. E nisto reside a sua grandiosa odisseia.

As táticas inerentes ao cotidiano podem promover a reinterpretação individual de cada ser no espaço. “A tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. [...] Tem constantemente que jogar com os acontecimentos, para transformar em ocasiões [...]” (CERTEAU, 1998, p. 47). São estas táticas que individualmente modificam o lugar e promovem a fissura constante do postulado irrefutável de uma padronização, que não é

única, mas diversa e que pertence a nós enquanto indivíduos subjetivos e condicionantes do espaço em que se está.

As táticas estão presentes em todo ambiente social, inclusive nas instituições de Educação Infantil que ressignificam, nas pequenas ações, o espaço e a sua configuração. Os minúsculos movimentos são realizados por todos, inclusive e potencialmente pelas crianças, que possuem modos próprios de ver e de lidar com o tempo e o espaço presentes no seu cotidiano das mais diversas maneiras possíveis. Nesse sentido, quando falamos em rotina, também falamos em modificações, em ressignificação.

A rotina, quando presa em absolutos e com mínimas variações de mudanças, é caracterizada como tendo um caráter alienado, como Barbosa (2006) bem desmitifica. Porém, segundo ela,

Mesmo quando as rotinas são absolutizadas, fechadas e alienadoras, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações de apropriação, “suas maneiras de praticar”, e que é preciso relativizar a suposta passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos. Esta não é uma regra geral e, mesmo na rotina invisível, sob um sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito- uma série de operações executadas maquinalmente por gestos, ritos, códigos, ritmos, costumes- é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano (BARBOSA, 2006, p. 40).

Quando abordamos a rotina, institucionalizada, padronizada e enraizada, falamos de um silenciamento, caracterizado pela naturalização sem reflexão dessa rotina. Mas, longe de ser um mecanismo sem questionamento, é antes de tudo um excelente campo, onde é possível observar as variações atemporais de ressignificação e desfrute do espaço e do tempo, através de minuciosas táticas, ações e desobediências que não se limitam às fronteiras, vivem para além delas. Aí reside sua natureza e o tão falado cotidiano.

Nesse espaço, não existe apenas um indivíduo que possui um modo próprio de lidar com a rotina, existem sujeitos que criam seus modos de estar e de se fazer presente, sobretudo partindo de suas potências criativas, nas artes de fazer, segundo Certeau. São crianças, funcionários, professores etc., todos, em conjunto, lidando e transformando o espaço segundo seus modos singulares de perceber e estar no ambiente.

Cada um possui e tece modos singulares de estar no ambiente e a partir daí constrói significações. Segundo Ferraço (2008), professores e estudantes agem e reagem, lutam e relutam através de suas redes de conhecimentos, crenças e valores, imersos num mundo de imagens e de sons, em meio a contradições, desafios, vitórias e sobrevidas que desvanecem e

surgem. Somos frutos de acontecimentos inesperados que surgem incansavelmente através da nossa experiência com o mundo e com as relações que estabelecemos com ele.

Os sujeitos que estão na escola e participam da sua dinâmica, refutando, concordando, relativizando, sobretudo quando estes são as próprias crianças, “criam saídas originais para enfrentar os problemas vividos, se valem de pequenas fugas das salas de aula para suportarem as pressões dos papéis institucionais que lhes são atribuídos” (FERRAÇO, 2008, p. 106), sentindo, recriando, transformando rotinas, à sua maneira, a seu tempo e à sua forma própria e singular de compreender a vida.

Compreender os movimentos existentes no cotidiano, sobretudo porque também somos e fazemos parte dele, não é tarefa fácil, já que as muitas ferramentas que temos não comportam sua complexidade. Falamos dos diversos modos de avaliar, observar, segregar, que fomos acostumados a ser, pela ótica da razão. Nas palavras de Alves (2008b), aprendemos com todos os setores dominantes, que os modos como se criam conhecimentos nos cotidianos não têm importância ou estão errados. Para fugir dessa construção de validação do que é considerado certo ou errado, positivo ou negativo, precisamos adotar uma outra forma de ver o cotidiano, sem compartimentos.

Sendo assim, precisamos nos desprender dos olhares criados pela mão da razão, dos olhos que julgam, que observam do alto, das palavras totalizantes e de toda e qualquer ação autoritária acompanhada pelo poder. Falamos aqui do exercício contínuo, não mecanizado, de entender para além do que já foi dito, daquilo que os olhos não questionam, das condições que levam a um fim primeiro.

Precisamos entender os meios, aquilo que não foi observado, por omissão ou pela razão, de que nada valeria. Que sejamos, como bem nos diz Alves (2008a, p. 18-19), capazes de “mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, [...]cheirando odores que a realidade coloca [...]”. É deixar-se levar por todos os movimentos que compõem aquela realidade e que fazem parte do cotidiano de cada um, singular e particular.

Nas e pelas rotinas, por meio do cotidiano da Educação Infantil, estar atentas para “apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos espaços-tempos que ela se dá” (ALVES, 2008a, p. 21). Tudo está envolvido em movimentos de espaços-tempos que são únicos e demasiadamente singulares, de forma a estar e a ser, sendo dessa forma criador, renovador.

Tudo isso exige, então, o sentimento de mundo, para ir além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar (ALVES, 2008a, p. 23) e nos tornar disponíveis para toda e qualquer ação que não se limite ao esperado dos nossos olhares, mas compartilhem da

efervescência de potências de vida que compartilhem a experiência sempre singular de sentir o mundo, cada qual em seu contexto, de seus jeitos, com suas demandas únicas e diversas, sempre imanentes.

Com isso, podemos dizer que existe uma potência criativa em todos os espaços. Sempre em imanência e sempre plural, potências transgressoras, potências de vida. Nesse sentido, possibilidades outras de comungar o mesmo espaço na Educação Infantil e nas entrelinhas, compartilhar da mesma força renovadora, em oportunidades, momentos, instantes e *insights* criadores, minúsculos.

E nesse emaranhado de ações, realizadas todos os dias, cronometradas para um início e um fim, no final das somas sempre resta aquela falta de equivalência, a diferença. Nesse contexto, na soma de repetições, sempre de forma indeterminada, resta algo, o diferente, o que não mudou, mas que acrescentou, fez parte e nisso fez mudança. Deleuze (2006) diz que se pode sempre representar a “repetição” como uma semelhança extrema ou uma equivalência perfeita. A repetição é sempre semelhante, como nós a conhecemos, mas o que o filósofo suscita é o que ela tem de perfeito, a equivalência. Segundo ele, é necessário se desfazer do conceito de que toda repetição é generalidade. E nesse sentido se ela não é generalidade é algo mais, é potência.

Repetir, a partir de Deleuze (2006), não pode ser confundido de forma generalizada, mas pensada como o novo, que se reinventa a partir de uma diferença sem conceito, mas que cria e transforma. A rotina, nesse sentido, tomando o pensamento do filósofo como base, e aliando a ela o que ele entende por repetição, se repete, mas ao fazê-lo também cria, o modifica, vira outra coisa, diferente do princípio. Nesse momento, podemos pensar que quem cria é o sujeito, o ator, aquele que está e faz parte do ambiente escolar. São milhões de pessoas, de repetições, de criações, de ressignificações.

Com isso, podemos pensar uma dinâmica de rotina, diferente das generalizações e muito mais voltada para esse movimento, que instaura as minuciosidades diárias do cotidiano e das táticas segundo as quais se modifica o espaço e o tempo dado como acabado, por meio da organicidade e segurança, elaborada e concretizada em um quadro de atividades e horários estabelecidos em cursos de tempo também estabelecidos.

É uma rotina necessária, mas diferente do que se pensa ou do que se vê, marcada por contradições onde os próprios sujeitos criam, ao possibilitarem novas formas de estar e de vivenciar a vida e todas as relações existentes à sua volta. Mais do que estigmatizado, o viver cotidiano é algo possível de vontades, de criações, de sentidos e de novos rumos. Uma rotina caracterizada por sujeitos de devires, de um vir a ser, (in)diferente das vontades alheias e que

não se limitam a estas para existir. Sob o olhar de Deleuze e Guattari (1997), o devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos.

O devir enquanto potência de vida não se limita, convive no universo das possibilidades. Possibilidades sempre outras e diversas que estão para além das fronteiras, as ultrapassam, retornam, contornam a existência. São os fluxos, as fruições, que escapam do controle e junto com este, a construção de novos rumos. É um estar a viver que cada um toma como potência real de vida. Devir, para Deleuze e Guattari (1997), é um verbo tendo toda sua consistência, ele não se reduz, ele não nos conduz a "parecer", nem "ser", nem "equivaler", nem "produzir". Nesse contexto de devires, de rotinas, de espaços-tempos, onde engendram movimentos particulares, outros, novos, que ações minúsculas fazem desse espaço de organização, novas coisas.

Tomando por base esses minúsculos movimentos do cotidiano, se torna imprescindível, dentro desse viés, discutir que os caminhos trilhados pelas instituições de Educação Infantil, baseados no poder ressignificador das ações dos sujeitos que lá estão, é de grande valia, sobretudo porque existe um modelo de desenvolvimento e de infância que rege essas instituições e que não só abrange pequenos e esporádicos contextos, mas é um fator equivalente, na maioria das instituições de Educação Infantil.

Na próxima seção, procuramos trazer alguns modos de pensar a rotina na Educação Infantil no contexto do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), considerando o olhar sobre a rotina, a infância e o cotidiano no contexto da Educação Infantil.

5 MODOS DE PENSAR A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES E AS PESQUISAS

No intuito de conhecer como estão sendo produzidas as pesquisas sobre a rotina na Educação Infantil, esta seção foi necessária. Nesse sentido, nos propusemos a olhar as pesquisas que estão sendo feitas sobre a rotina na Educação Infantil, seus teores e seus vieses, de forma a pensá-la não somente a partir de organização, mas do olhar atento sobre as singularidades criadas e tecidas pelas crianças, que recompõem, nessa mesma rotina, novas formas de lidar com o espaço-tempo na Educação Infantil.

Nesse sentido, é perceber o que aparece nestas pesquisas, não como resultado pronto, mas como novas perspectivas para pensar a rotina na Educação Infantil e para pensar novamente que caminhos percorrer no caminhar metodológico que compõe esta pesquisa. Nesse sentido, é a busca daquilo que Barbosa (2006, p. 40) argumentou, de que “mesmo na rotina invisível, sob um sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito, é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano”.

É a partir desse enfoque que pretendemos ir em busca de perspectivas que nos levem a pensar e contribuir na construção de formas outras de ver a rotina e as formas como ela é vivenciada pelas crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, não procuramos restringir a busca apenas a pesquisas sobre rotina, mas de toda produção que viesse a contribuir para a temática aqui estudada, sobretudo considerando o cotidiano. Para isso, o marco temporal estabelecido é pouco mais de uma década, compreendido entre os anos de 2006 e 2017.

Buscamos contribuições em dois contextos brasileiros de produção de conhecimento. O primeiro se refere ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – Capes. O segundo, por sua vez, são os anais dos trabalhos da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped). Ambos os contextos, a partir das leituras realizadas, afloram grandes discussões e auxiliam na problematização de como a rotina vem sendo organizada para as crianças no contexto de Educação Infantil no Brasil e nos indicam caminhos, trajetórias possíveis, para compor a jornada metodológica que abarca esta pesquisa.

Utilizamos o termo “Rotina na Educação Infantil” como meio de filtrar, dentre os trabalhos arquivados, aqueles que condissessem e que viessem a contribuir de alguma forma com a escrita deste trabalho, no sentido de conhecer como a rotina vem sendo tratada nas pesquisas brasileiras nos âmbitos dessas duas plataformas virtuais.

A forma com a qual apresentamos algumas informações das pesquisas é uma das maneiras que elencamos para expor de que forma a rotina está sendo vista e utilizada no âmbito

da Educação Infantil e de que forma estas informações contribuem para a escrita e o norteamento deste trabalho, sobretudo direcionando trajetos possíveis que conversem com o vivenciado nas pesquisas.

As escolhas das pesquisas se deram, prioritariamente, pelo fato de estarem vinculadas à rotina na Educação Infantil, partindo das formas de organização e atendimento às crianças nesse espaço-tempo, como também do cotidiano como propulsor dessas rotinas.

Nos tópicos que sucedem esta introdução, abordaremos como a rotina vem sendo pensada no contexto de pesquisas da Capes e no contexto de produções da Anped, de modo a trazer contribuições para pensá-las no âmbito da Educação Infantil.

5.1 Como a rotina vem sendo pensada na educação infantil no contexto das produções do Catálogo de teses e dissertações pela coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Capes

Antes de analisar as principais contribuições dos trabalhos elencados, é necessário descrever os passos utilizados para chegar até as produções. De início, tivemos acesso ao portal da Capes, pela internet, e iniciamos a busca de trabalhos com o termo “Rotina na Educação Infantil”. Em seguida, lemos os títulos de cada trabalho. Aqueles que condissessem com a temática, eram salvos em pasta própria para posterior leitura.

No contexto de produções do Catálogo de Teses e Dissertações pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, foram encontrados alguns trabalhos, com algumas discussões acerca da rotina na Educação Infantil, os quais problematizam como está organizada a rotina nas instituições de Educação Infantil, sejam elas creches ou pré-escolas, sobretudo no que diz respeito ao lugar que a criança ocupa na rotina e em como ela é atendida através desta.

A rotina atravessada pelo controle

Dentre as pesquisas observadas no repositório da Capes, algumas abordaram o caráter não reflexivo das rotinas, pois não consideravam a especificidade do público infantil. Dentre elas, a tese intitulada “A rotina na pré-escola, na visão das professoras, das crianças e de suas famílias” (ANDRADE, 2007), buscou entender, a partir de um estudo de caso do tipo etnográfico, como a rotina é vista e pensada tanto pelos professores e pais quanto pelas crianças no âmbito da pré-escola em turmas de Jardim I e II e Básico Fundamental, com crianças de 3 a

6 anos. Os resultados dela foram, de todo modo, importantes para entender como cada parte entende a rotina, sejam os pais, crianças ou professoras. Segundo Andrade (2007), a rotina pensada por professores diz respeito à funcionalidade pedagógica do tempo, de tarefas e que esta não necessita ser modificada. Para as famílias, as rotinas são as tarefas realizadas na escola, e para as crianças, a repetição e a insatisfação em fazê-las. Desse modo, para a autora se faz necessário ouvir as aspirações de todos os indivíduos a fim de tornar o processo de aprendizagem significativo dentro de uma rotina pensada por todos.

Nesse sentido, é importante salientar o quão importante é a escuta dos indivíduos, pais e professores e principalmente das crianças, pois são alvos dessas rotinas e têm o seu tempo mediado por elas. A escuta da criança, dos seus anseios e de suas opiniões são modos de tornar possível a sua participação nas decisões. Isso surge como um grande desafio, pois culturalmente falamos e respondemos por elas. Eis um grande acontecimento: escutar as crianças de modo a tornar a sua participação ativa no contexto da Educação Infantil.

Outro exemplo da atribuição do caráter irrefletido das rotinas é a dissertação de Lima (2010), intitulada “A Rotina na Educação Infantil e sua contribuição para a autonomia moral das crianças”, que através de uma pesquisa etnográfica traz a rotina existente no local observado, uma sala de pré-escola pública com crianças de 5 anos de idade, como não contribuinte para a autonomia moral da criança (fundamentada na teoria psicogenética de Piaget), pois não há interesse por parte das crianças. Com isso, é importante salientar que longe de ser apenas um instrumento, a rotina está baseada em uma concepção de criança, que precisa ser moldada e educada, segundo alguns parâmetros sociais que foram se constituindo no curso da história. A rotina da sala, um jardim II, segundo Lima (2010), não considerava as crianças como ativas, construtoras de conhecimentos e portadoras de direitos. Elas eram submetidas a uma simples transmissão de conhecimentos, com ênfase na linguagem escrita.

Nesse sentido pode-se perceber o delineamento de uma organização de rotina, baseada na própria antecipação da escolarização, sem margem para o posicionamento e para o próprio direito da criança de participação. Ainda segundo a autora, o que predominava na sala observada era a desvalorização da invenção e da descoberta, a ausência de atividades que possibilitassem à criança elaborar o conhecimento de maneira ativa, crítica e criativa, além da ausência da possibilidade de troca de experiências.

O entendimento de participação nesta e em outras realidades vividas por crianças nas instituições de Educação Infantil fundamenta uma postura de criança passiva, sem de antemão perceber as opiniões, os modos de posicionamento e da própria questão do direito que a criança possui de questionar e participar. É uma discussão importante porque se fundamenta, em

situações de observação, em como está sendo organizado o atendimento à criança e à infância, sobretudo quando esse atendimento é proveniente da Educação Infantil.

Outra questão muito significativa nos estudos sobre a rotina e sobre o próprio atendimento às crianças se assenta na rigidez presente nos tempos-espacos da Educação Infantil, direcionada às crianças. No estudo feito por Moura (2012), denominado “A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil e as especificidades infantis”, em uma CMEI com crianças de 0 a 2 anos, através de um estudo de caso, pode-se observar através da concepção de rotina das professoras e sua utilização um certo disciplinamento e exercício de poder sobre as crianças, diminuindo assim o atendimento com base na própria especificidade das crianças. Pode-se perceber, segundo a autora, a partir do modo que a rotina operava, que ela visava à homogeneização das ações e dos ritmos de todas as crianças da instituição, o que imprime um caráter de controle e menos participação das crianças. Porém, no intervalo, quando a rotina era mais flexível, as especificidades das crianças eram favorecidas.

A autora ainda destaca a importância de refletir acerca da rotina das crianças e a necessidade de esta assumir caráter múltiplo, que respeite a pluralidade de situações e as singularidades das crianças. As rotinas para as professoras, nesse estudo, tinham função de controle e regulação das ações – delas e das crianças, e para que as ações realizadas diariamente não saíssem do eixo. A reflexão sobre a rotina, sobretudo o que está posto como regra, necessita passar por ressignificações e estas devem atribuir sentidos à sua organização, condizentes com as crianças e com as suas especificidades.

Com isso, toda a estrutura precisa favorecer a criança, de modo a tornar suas particularidades o foco principal no momento de organização de rotinas. A pesquisa de Souza (2013), intitulada “Rotinas e mediações na pré-escola”, teve como objetivo 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 (Vygotsky), por meio de um estudo de caso. Para ela, os arranjos espaciais, os momentos da rotina e as tarefas devem ser organizadas, de modo a potencializarem as relações entre as pessoas e promoverem mediações que imprimam significação ao aprendizado, favorecendo o desenvolvimento da criança.

A criança e a infância se constituem como importantes fatores que precisam estar presentes na organização dos tempos-espacos, e, para isso, é importante refletir e questionar sobre aspectos que atendem ou não suas especificidades.

Possibilidades pedagógicas da rotina

A própria ideia de rotina se fundamenta na organização dos espaços e dos tempos, para atender uma determinada particularidade. Na Educação Infantil, a demanda pela qual se encarrega a rotina parte de elementos que estruturam o atendimento às crianças, dando segurança, promovendo a sua participação, considerando suas opiniões. Dessa forma, pela cooperação mútua, ressignificar os espaços, promover a liberdade de expressão, de fala e, sobretudo, partindo de experiências lúdicas com o brincar e o conhecer são algumas possibilidades pedagógicas que podem estruturar a rotina.

Nessa direção, a dinâmica, com a qual podemos perceber a liberdade do brincar, pode ser encontrada nos momentos do recreio. Nesse sentido, Santos (2015), na sua pesquisa “As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza”, diz que a atividade do recreio representa uma das raras oportunidades na rotina para a realização de brincadeiras e para as crianças e constitui a principal razão pela qual frequentam a escola. O recreio é o momento mais esperado pelas crianças e, com isso, não é difícil pensar nos porquês de tal espera. O recreio é o momento do brincar, do conversar; a aula, por sua vez, toma uma parcela de tempo, relativamente alta em relação ao recreio e com isso são mais passíveis de desinteresse, pois há uma relação de controle de ações.

O brincar para as crianças é algo sagrado, e tudo que podemos imaginar de objetos, de madeira, de riscos, é transformado em brincadeira. Nesse sentido, onde a presença da brincadeira se fizer presente, nela haverá crianças afirmando seu voto de satisfação. O espaço destinado à realização da brincadeira é o recreio, mas pode, com certeza, estender-se como possibilidade para outros contextos, como a sala de aula, por exemplo.

A funcionalidade pedagógica da rotina é um aspecto que precisa ser observado e organizado para atender, sobretudo, o público de crianças que compõem o chão da Educação Infantil. Sendo assim, organizar os tempos-espaços é uma das ações que merecem atenção e cuidado e a rotina, nesse contexto, por ser uma “categoria pedagógica” (BARBOSA, 2006), está diretamente ligada às crianças e às escolhas realizadas nos espaços-tempos organizados para as crianças.

A resistência das crianças às rotinas estabelecidas

A presença de resistência das crianças frente à rotina indica a autonomia delas sendo e fazendo parte dos tempos-espacos, que embora delimitados, transbordam modos próprios de interagir e de movimentar, próprio das crianças. Pesquisas como a de Santos (2015), denominada “As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de fortaleza” e a de Nascimento (2015), intitulada “A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de Educação Infantil de Guarapuava-PR: invisibilidades e silenciamentos”, de inspiração etnográfica, trazem essa resistência como possibilidade para pensar as realidades vivenciadas pelas crianças e por bebês na Educação Infantil.

Essa forma de agir das crianças, transgredindo as regras, é um convite para que observemos como elas conseguem atribuir sentido às coisas e com isso poder significá-las, dar outros sentidos. Esse é um convite para que busquemos, por meio dessa força de *inícios* (KOHAN, 2007), própria e característica da infância, exercitar a escuta de seus dizeres e permitir que junto às crianças estes espacos-tempos sejam renovados criativamente.

A pesquisa realizada por Nascimento (2015) revelou que a rotina é organizada e operacionalizada pela lógica do mundo adulto e não a partir das necessidades das crianças. E embora as professoras justifiquem que, com os bebês, o que prevalece são ações de cuidado, dadas as suas necessidades, elas consideram que nem mesmo essas práticas acontecem de forma adequada, pois aliado a isso têm os grandes problemas com a estrutura, turmas com quantidade excessiva de crianças, poucos professores etc.

Um dos momentos da rotina que chamou atenção da autora é o momento do sono, onde todas as crianças teriam que dormir no mesmo momento. E, nesse sentido, o fato de tornar homogêneo uma particularidade que é o dormir causa um certo desconforto. A especificidade de cada criança, nesse e em tantos outros contextos, não está sendo considerada, quando é conduzida a dormir, porém, elas resistem e se inquietam.

A especificidade das crianças é um dos grandes fatores a serem revistos, principalmente quando falamos de bebês, sobretudo quando falamos da rotina de atendimento aos bebês. A referida pesquisa indica a importância do redimensionamento das práticas prevalentes nas instituições de educação de crianças de 0 a 3 anos, no sentido de considerar os bebês enquanto sujeitos ativos no seu desenvolvimento e conferindo-lhes o respeito que lhes é devido.

Quando falamos da rotina de bebês é importante considerar que este é ainda um campo de pesquisa ainda pouco visibilizado, sobretudo no que diz respeito às rotinas de atendimento

aos mesmos, aos espaços-tempos oferecidos às crianças e a própria especificidade que é trabalhar com bebês.

A rotina na Educação Infantil, nos diversos segmentos aos quais ela se estende (berçários, maternais, creches ou pré-escolas), no contexto das produções da Capes, dentro do marco temporal estabelecido, em sua grande maioria, enfatiza o seu caráter normatizador, calculado pelos adultos e marcadamente silenciador dos dizeres das crianças. Desse modo, assim como as produções acima, pensamos que a rotina precisa ser esclarecida e fundamentada a partir das necessidades e singularidades das crianças, de forma a respeitá-las como sujeitos sociais capazes de entender e de problematizar o mundo, bem como as relações ao seu redor.

5.2 A rotina presente no contexto das pesquisas da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – Anped

Antes de nos deter a falar das contribuições referentes ao contexto de produção da Anped, é importante salientar que o mesmo foi um locus de discussão inteiramente surpreendente, sobretudo pelo fato de que algumas produções demonstravam a ação de ressignificação das crianças, com relação ao ambiente da Educação Infantil, assim como algumas das produções presentes na Capes. E embora a rotina não esteja de forma central nos trabalhos, como objeto de estudo, ela está intimamente ligada ao processo pelo qual as crianças são atendidas e isto nos parece ser importante.

Dentro desse contexto, podemos ver potencialmente o delineamento de modos de pensar a criança, sobretudo seu lugar na rotina da Educação Infantil de modo a colocar suas especificidades como foco a ser considerado. A infância, nesse sentido, interage através de minuciosidades e relações que são estabelecidas pelas crianças por meio da possibilidade do cotidiano, de ser presente e altamente permissivo a toda forma de criação.

A infância como potência para pensar o lugar das crianças na rotina da Educação Infantil

Nas pesquisas da Anped, relativamente voltadas para uma preocupação comum, a da Educação Infantil, conseguem estender as discussões de uma forma marcante, no que diz respeito à própria ação das crianças, frente às conjunturas organizacionais do ambiente em que estão. Algumas dessas pesquisas colocam o cotidiano como expansão e possibilidade para as crianças e para as infâncias se reinventarem. As crianças, nestas pesquisas, simplesmente não estão apenas no lugar, elas participam, direta e indiretamente do seu funcionamento e essa ação

é sempre espontânea e criadora. E a infância, nesse sentido, age e reage pelo inesperado, pelo novo, através de criações.

Ao percebermos que tipo de concepção as instituições têm sobre as crianças, de um vir a ser adulto, em exemplo, podemos ver construções de ideais que não condizem com a especificidade da criança, nem sob a condição de seus direitos e experiências. Na pesquisa realizada por Oliveira (2012), com o título “Fios de temporalidades na Educação Infantil”, que buscou narrar o olhar/sentir das professoras da Educação Infantil a respeito das temporalidades das crianças em uma escola de tempo integral, por meio da pesquisa no/do/com o cotidiano, a noção de temporalidade, à qual a autora se refere, diz de como as crianças da Educação Infantil experienciavam o tempo no cotidiano escolar.

Para a autora, à medida que vamos conhecendo as crianças, vamos conseguindo lidar com a temporalidade de cada uma, buscando experienciar a cada dia situações diferentes com elas. A abertura para o outro e para o novo reverbera em redimensionamentos e em olhares diversos. Quando esse outro é a criança, essa olhar pode desencadear relações de solidariedade e de respeito à própria condição de ser e de estar no ambiente como possibilidade real. E algumas professoras, que participaram da pesquisa, demonstravam esse olhar atento na forma pela qual as crianças vivenciavam o tempo na escola, muitas vezes entendendo a organização, outras vezes questionando, resistindo.

É notório perceber que existe uma discrepância quando lemos, pesquisamos ou questionamos muitas situações, que acontecem no ambiente de algumas instituições de Educação Infantil, é verdade. Temos, de um lado, instituições com ideais voltados para o desenvolvimento de um ideal de criança, que virá a ser um adulto e, do outro lado, de forma potencial, temos crianças que não se limitam ao estado de inércia e jogam com as formas, transformando-as em algo diferente.

São essas crianças e essas infâncias que não aceitam, como sujeitos de vontades, a estarem e permanecerem na inércia. Os movimentos que resultam das demarcações são sempre fluidos e permanentemente criativos. A infância, nestes momentos de criação, propõe a mudança, expõe a liberdade para perceber o mundo e nele demonstra seus desejos, astúcias e transgressões.

Com isso, partindo dessas infâncias que criam o novo, Richter e Barbosa (2013), no artigo “Entre Mia Couto e Michel Vanderbroeck: outra educação da infância por inventar”, argumentam que educar a infância é um grande desafio, é preciso aprender a enfrentar as imprevisibilidades dos modos de agir e isso implica estar disponível para lidar com o cotidiano visível e com a ordem do invisível. É nesse contexto que precisamos estar atentos e atentas,

como professores/as, para tornar a abertura do invisível algo potente e transformador de novos rumos e na possibilidade de escrita sob novas narrativas, em construção, pelas crianças e adultos, numa relação recíproca, onde nada está pronto e acabado.

As autoras ainda reiteram que os processos, que ao converterem a criança em aluno, inventam uma infância escolar inscrita pelas práticas escriturísticas. A própria atenção à criança e à infância, como experiência, acaba sendo reduzida ao utilitarismo escolar, delineada no tempo ofertado e nas atividades propostas.

O exercício de atenção à criança, de olhar essas formas outras de ser e de estar, sobretudo em um contexto permanentemente e historicamente marcado pela rigidez dos espaços-tempos, é uma forma de posicionamento frente à possibilidade sempre renovada da mudança. Mudar, ressignificar, perceber as minuciosidades e aceitar nesse viés as imprevisibilidades que dessa relação, entre crianças e professores, possa surgir.

E, nesse sentido, concordamos com Reis (2013), no seu artigo “Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na Educação Infantil?”, feito por meio de uma pesquisa com crianças de 2 anos sobre sua entrada e inserção na Educação Infantil, através de um estudo de caso, diz que as regras e os dispositivos disciplinares aos quais as crianças encontram-se submetidas, são potencialmente constitutivas de suas subjetividades, mas não são determinantes de suas ações. E, nesse contexto, demarcado pelo agir disciplinar, vemos surgir resistências que, mesmo moldadas por fortes correntes que formam e condicionam o corpo, certamente não definem a fruição do pensamento e dos sonhos criadores.

A infância é o outro que questiona o poder de nossas práticas “aquilo que sempre além de qualquer tentativa, inquieta a segurança de nossos saberes” (LARROSA, 2006, p. 184), traz questionamentos, inquietudes, ressignifica nas imprevisibilidades, na novidade de criar. A infância questiona os nossos saberes, porque interroga nossa forma de lidar com os tempos-espacos, potencializando nos encontros possíveis novas formas de apreendê-la e de aprender com ela.

“É a vida que ardia sem explicação”, desterritorializa, transita junto à ordem e com o caos, interrompe a permanente rotina do mesmo lugar de algumas convenções, atravessa o idêntico, e, em sua órbita, faz tremer o cômodo quadrado da sala de aula (MEDEIROS, 2012). Movimento é uma palavra que marca nossa vida, de fato, esta pulsa com mais certeza onde pousam as crianças. Esse sair do lugar, existir entre os meios, sob as brechas, é afirmação da potência de crianças, é o que desejam e da forma com que acham a vida. O artigo da autora, “Infância: composições ziguezagueantes de uma experiência “plunct plact zum””, trata de uma pesquisa cartográfica, com grupos de crianças de 4 a 6 anos de idade, onde buscou cartografar

o território da infância que se agenciava nos meandros da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil. Para ela, viajar pelo território da Educação Infantil torna a lógica que assegura o “controle de qualidade e a eficiência” do ensino um desafio, uma questão de criar o possível, seguir rastros de vida a favor pelos afetos que potencializam encontros-conhecimento, modos de existência alegres.

Esses rastros de vida estão em toda parte, como potências de vida, criações incansáveis de existências e no território da educação estes são constantes, são linhas de fuga que marcam a trajetória de composição do espaço-tempo como algo maior e contínuo. As crianças estão situadas na posição de autoras desses espaços-tempos, que resistem à disciplina e à normatização que as tentam capturar, aproveitam a possibilidade, as fruições, as brechas, para ser e estar no ambiente da Educação Infantil.

Fiorio (2010), em seu artigo intitulado “Infância e educação: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula”, fruto de uma pesquisa de inspiração cartográfica com o cotidiano, onde procurou registrar as linhas traçadas pelas crianças em seus jogos de experimentações, diz sala de aula vazia, uma casa de pensamento, tempo vazio em que as aprendizagens ganham velocidade, minando as formas e as organizações fechadas. É esse dar vida e estar ativamente em relação à vida que transforma o lugar onde estamos. As crianças ensaiam e vivem essa possibilidade de liberdade que fomos, ao passo que aumentamos de estatura e responsabilidade, incumbidos de esquecer. Mas, de toda forma, aprisionamos ações, palavras, mas a possibilidade de viver existe e está sempre em movimento de potência.

São muitas possibilidades que podem dar sentidos aos locais onde ficam as crianças. Muitas destas possibilidades não são afirmadas pelos adultos, pelos responsáveis, mas são construídas nas ações minuciosas, nas recusas, nas resistências. E esse estar no ambiente e modificá-lo, sobretudo nos tempos-espacos de uma rotina, pelas ações de todos que dela fazem parte, é possível e necessário.

Nesse sentido, não só crianças ressignificam os espaços, os adultos também o fazem, mas assegurados pela autonomia que se tem, do adulto que se é. No artigo de Gomes da Silva (2006), intitulado “Reflexões sobre o diálogo entre os espaços físicos e o cotidiano na Educação Infantil”, que buscou compreender as possíveis interferências causadas pelo espaço-ambiente ao processo de construção de conhecimentos na Educação Infantil, a autora expõe que nos ambientes onde faltam ingredientes, podemos vê-los substituídos por frutos de dedicação e criatividade dos profissionais que atuam nesses cenários. Com isso, cada vez mais, somos levados, pela ocasião e pela necessidade, a transformar, mudar e assim constituir algo novo e possível. Importante que essa construção seja feita não só pela afirmativa de autonomia do

professor, mas da compreensão do direito da criança, de participar ativamente na sua organização.

No contexto de produções da Anped, embora não tenham como objeto principal das suas produções a rotina, estes contribuem significativamente para pensar como as crianças se posicionam no contexto da rotina, como lidam com os tempos-espacos organizados para elas e que estão indissoluvelmente ligados à configuração das rotinas. Nesse sentido, pode-se perceber a imensidão de possibilidade e de ressignificação que as crianças criam no lugar de onde estão, se fazem presentes, insistem em criar, pela potência da infância enquanto *inícios* (KOHAN, 2007). A infância assume posturas que dão origens a novas criações e modos singulares de ser, enquanto possibilidade real, motivo de novas aspirações e de novos olhares.

As contribuições nas pesquisas da Capes e Anped

Nesses dois contextos de produção do conhecimento, a Capes e a Anped, podemos ver a rotina sendo pensada a partir de muitas formas. Dentre elas, destacamos a sua composição, marcadamente norteadora e disciplinar na organização e no atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil, e outro movimento, que para além dessas demarcações, por meio da possibilidade do cotidiano, que realça sensibilidades que marcam as linhas potenciais que se cruzam, reiteram a criação, os inícios, construídos pelas crianças e também por algumas professoras, ressignificando dessa forma, pela experiência da infância, afirmativa e potente, os caminhos percorridos pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, na própria configuração das rotinas, encontradas nas pesquisas desses dois contextos de produção e divulgação do conhecimento.

A rotina nestes dois lócus, a Capes e a Anped, além de ser enfatizada como importante na organização do trabalho com as crianças, reitera a necessidade de atentar para a mesma e para as formas pelas quais é construída, o que vem a contribuir significativamente para a proposta dessa dissertação que é de compreender como as rotinas na Educação Infantil são vivenciadas pelas crianças partindo do próprio cotidiano como fonte inspiradora de novas possibilidades para se pensar a rotina.

Nessa direção, estas pesquisas nos indicam formas de ver e de entender como a rotina é vista, ouvida e sentida pelas crianças e por adultos, partindo de experiências já vivenciadas e que acabam por influenciar novas pesquisas e inspirar outras trajetórias. Nos indicam caminhos metodológicos, traços a percorrer o cotidiano, tendo na infância a possibilidade de entender como as rotinas são tecidas no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Nesse sentido, procuramos entender como as crianças vivenciam as rotinas, tecem suas jornadas na rotina, comungam junto à infância nesses espaços-tempos. Para isso, precisamos entendê-la como elemento de um cotidiano que é vivo e permissivo a toda forma de criação. Sendo assim, precisaremos estar nos espaços para compor formas de atentar para os movimentos e para os fluxos moleculares que dele emergem e nele (r)existem, pela inspiração etnográfica “no/do o cotidiano” (ALVES, 2008b) vivo.

6 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: ENGENDRANDO CAMINHOS DE PESQUISA NO COTIDIANO NO ESPAÇO-TEMPO DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de indicar os caminhos delineados nesta pesquisa, se torna imprescindível deixar em evidência que esta pesquisa não é sobre as crianças, é antes de mais nada, com elas e a partir delas, como sujeitos sociais capazes de interpretar o mundo. Sendo assim, as crianças são o ponto de partida e de chegada, que “desvelando o real, subvertendo a ordem natural das coisas, [...] falam do seu mundo e de sua ótica de criança, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea” (KRAMER, 2007, p. 17).

Reconhecemos, nesse sentido, as crianças como sujeitos que se posicionam no mundo, transformando e criando relações. Reestruturando as formas, os espaços e a vida, as crianças e a infância possuem uma forma singular, a dos “inícios” (KOHAN, 2007), e para além do que nossa constante demarcação instaura, ela “está sendo” (SKLIAR, 2003), nos meios e nos espaços-tempos, pelo movimento e pela criação, através do cotidiano.

Na pesquisa, sobretudo com crianças, de acordo com a resolução 466/12, temos que atentar para a questão da ética, respeitando seus espaços, tempos e opiniões e dando toda e qualquer possibilidade para que esta se sinta à vontade para continuar ou desistir, se assim o quiser, levando em consideração as autorizações³ para sua participação.

O compromisso ético com os sujeitos da pesquisa é algo que precisa ser respeitado. E se tratando de crianças, estas precisam ser protegidas e ao mesmo tempo asseguradas quanto ao direito de expressarem suas opiniões sobre suas vivências cotidianas, como sujeitos sociais capazes de refletir sobre as relações ao seu redor.

Caminhar por entre métodos não é tarefa fácil, tampouco simples. E nestas vias, caminhar por entre o cotidiano nos parece, por certo, olhando de longe, um ofício simples, porém complexo, quando de perto se está. Sobretudo, porque falamos dos espaços-tempos, do que marca a linha de fuga, daquilo que perpassa a ordem da regularidade, mas também das singularidades e multiplicidades, do visto e do não visto, do implícito e do imperceptível, que se desdobra na rotina. Atentar para as minuciosidades seja talvez um dos passos a serem

³ As autorizações para as crianças participarem da pesquisa foram encaminhadas e assinadas pelos responsáveis das crianças que aceitaram participar da pesquisa. Também foi solicitada expressa autorização dos responsáveis pela escola e pelo setor educacional, após ciência sobre informações da pesquisa e uso de dados, imagens, vídeos, áudios e demais recursos que seriam utilizados na mesma.

perseguidos nessa trajetória, mas, sobretudo, no exercício de atentar para os movimentos em constante tessitura que se estendem à imanência sempre nova da criação.

Fazer pesquisa com o cotidiano significa que não estamos só falando dele, mas através dele, com ele, um movimento de ao mesmo tempo estar “entre e fora” (DELEUZE; PARNET, 1997), e de compreendê-lo sob outra perspectiva. Pois, “pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”” (FERRAÇO, 2003, p. 162). Com isso, não pretendemos seguir uma lógica positivista de binarismos, de estigmatizações ou de concretizações. Desejamos com isso trilhar caminhos diferentes, pois estamos a falar de um cotidiano vivo, que acontece a todo momento, todo instante, somos ele e fazemos parte dele.

Trilhar nesta direção, em um roteiro para refletir as percepções dos movimentos das rotinas na Educação Infantil, é tomar uma outra direção diferente da concepção positivista, de binarismo e polarizações. Nesse sentido, concordamos com Alves (2008a) quando diz que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca o exercício do olhar distante e neutro que nos ensinaram e aprendemos a usar.

Neste sentido, temos que olhar novamente as coisas, as pessoas, as formas, os gostos, potencializar os sentidos nesse caminho, que divergem do sentimento de procura de algo descompassado, mas compila em órbitas constantemente moldadas pelo espaço-tempo de um cotidiano criador. Para Alves (2008a), ao contrário da maioria das pesquisas do campo educacional, que vem negando o cotidiano como espaço/tempo de saber e criação, vamos reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade.

O exercício de olhar a rotina, nesta pesquisa, ultrapassa toda forma de estigmatizá-la, de provocar contradições entre o visto e o previsto ou até de promover julgamentos (im)previstos sob a ótica da tragédia. Queremos mais que isto, pretendemos “achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer, julgar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8), caminhar “fora e entre” a rotina, de maneira a apreender as singularidades tecidas, os movimentos que lá acontecem, sobretudo mobilizados pelas próprias crianças.

Com isso, a abordagem utilizada na pesquisa refere-se à qualitativa, pois compreende a influência dos sujeitos, bem como suas subjetividades no contexto onde se inserem. Pereira e Cunha (2007) a indicam como suporte para o estudo com crianças, pelo fato de que nos estudos da subjetividade o sujeito é a referência fundamental, assim como as diferentes formas de organização social e cultural de contextos onde se inserem.

Para tanto, a pesquisa segue inspirações do âmbito da etnografia, pois permite, como aponta André (2012), reconstruir os processos que configuram a experiência escolar diária, não devendo restringir-se a um mero retrato do cotidiano, mas envolver um processo de reconstrução dessa prática, recuperando a força viva que nela está presente.

Pretendemos, nesse sentido, por entre os meios de uma pesquisa de estilo etnográfico, apreender as vibrações que impulsionam os modos de estar no ambiente, de afirmá-lo por entre devires que não são iguais, mas que assumem movimentos de busca, de construção e de confecção nos mais diversos espaços.

6.1 Fazer pesquisa por caminhos etnográficos entre as vibrações do cotidiano

A tarefa do pesquisador que está etnograficamente em um determinado lugar é pousar em um lugar e dele fazer estada. Em todos os caminhos que este método nos permite trilhar, um deles nada mais é do que olhar de outra forma. Com isso buscamos encontros que nos apresentassem a rotina, como também o cotidiano em uma pré-escola.

Neste sentido, seguimos o conselho de Corsaro (2005), na tentativa de nos tornar nativos na pesquisa com crianças, sobretudo porque o modo como nos colocamos frente às crianças contribui efetivamente na forma com que elas lidam com nossa presença. E esse modo de agir pode balizar outros aspectos voltados, sobretudo, para a forma com que nos aceitam em seus espaços.

Para André (2012), uma das características da etnografia é justamente a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador, segundo ela, deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes.

Nos estudos da infância, o foco é a criança e as relações que estas estabelecem consigo e com o mundo que as cerca. A tentativa não se externa em falar delas, explicá-las, conceituá-las, mas de com ela, com suas perspectivas, apreender a olhar de novo o que nossos olhos não podem ver, a não ser pela sua ótica infantil, que questiona, narra, expõe, indaga, gesto de olhar e dizer junto. Concordando com Sarmiento e Pinto (1997), esta focalização reside em partir das crianças, para o estudo das realidades da infância.

Como melhor dizer da infância, a não ser pela ótica da criança, dos seus dizeres, fazeres, que compreendem suas experiências. As crianças dizem de si, do mundo, do outro, das infâncias, dos modos singulares de sentir o mundo, de abarcá-lo e de (re)significá-lo. Dentre

outras coisas, reitera Sarmiento e Pinto (1997), as metodologias utilizadas devem ter como fonte principal a recolha da voz das crianças, a expressão da sua ação, sobretudo porque

Ao preconizar-se o estudo das crianças [...] sustenta-se a indispensabilidade da mobilização interdisciplinar capaz de compreender e interpretar a multivariabilidade dos fatores que constroem a infância. [...] focalização esta que exige uma construção conceptual autónoma e que supõe a crítica dos conceitos tradicionais de abordagem da infância (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25).

A pesquisa do tipo etnográfica, com as crianças no ambiente da Educação Infantil, permite que os investigadores se aproximem, segundo Buss-Simão (2014), da perspectiva das crianças e o conhecimento dos seus modos de vida. E isso altera o olhar sobre a criança, indo além das tentativas tradicionais de dizer sobre a criança, em busca de conceitos muitas vezes explicativos. A forma de lidar com as diversas dimensões compreendidas no ambiente em que estão as crianças pode ser observada pelo pesquisador, mas também falada e descrita pelo direito de participação e de opinião que as crianças possuem.

O estar etnograficamente no ambiente da Educação Infantil, primordialmente habitado por crianças, que possuem modos de vida diversos, não pode ser realizado de qualquer maneira. É preciso, além de outras coisas, estar atentas à forma com que nos colocamos frente às crianças, de modo a não agirmos como “adultos típicos” (CORSARO, 2005), movidos pela razão, pelas palavras de ordem. A amizade, a confiança e a empatia, nesse sentido, podem contribuir para que as crianças compartilhem seus olhares e suas experiências.

Os devires, as astúcias, a criação, as núpcias, as liberdades são o que dá sentido a algo para alguém, em algum lugar, para alguma coisa. A vontade, as ações, nestas vias, dentro do contexto da Educação Infantil, são sinônimos idênticos para um mesmo propósito, mesmo que etimologicamente diferente em sua definição, a de apreender vibrações de vida dentro da instituição de Educação Infantil, por meio de exercícios inspirados nas vibrações da rotina, pelo cotidiano vivo e criativo de uma pré-escola, em um lugar chamado Brejo da Madre de Deus.

6.2 A escolha do campo e sua contextualização: a cidade de Brejo da Madre de Deus

Mais de 200 km de rodovias separam o município de Brejo da Madre de Deus da capital pernambucana. Localizada na mesorregião Agreste, microrregião do Vale do Ipojuca, por “entre as Serras do Ponto, do Estrago e da Prata, [...] Terra Bicentenária, cidade lendária [...]”, indica um trecho do hino da cidade em que descreve sua localização.

Sua estimativa populacional, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística até o ano de 2016 - IBGE, é de cerca de 50.138 habitantes. Por ser localizada na Zona Agreste, onde a transição de climas é constante, o município se torna ora demasiado quente, ora demasiado frio. É considerado por muitos um encanto por suas belezas naturais e pontos turísticos. É também a terra da paixão, onde está localizado, há 51 anos, o maior Teatro ao ar livre do mundo, A Paixão de Cristo, a Nova Jerusalém, no Distrito de Fazenda Nova.

Sobre a educação, o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, dos anos iniciais da Educação Básica, nas turmas de 4º a 5º ano, realizado em 2017, superou a meta projetada para o ano, que seria de 4.4, indo para 4.5, um salto ainda pequeno, mas significativo, pois exemplifica um pouco dos esforços concentrados na educação neste setor.

O mapeamento das escolas, fornecido pela Secretaria de Educação, indica que no ano de 2018, o município contava com 51 escolas públicas regulares da Educação Básica nas áreas urbana e rural; destas, 49 ofereciam Educação Infantil de forma regular, com 717 crianças matriculadas em creches e 1.081 em pré-escolas.

Destas escolas, um anexo da pré-escola, localizada na zona urbana e responsável por atender à demanda da Educação Infantil com crianças, foi o nosso lócus de pesquisa.

Denominamos o campo de pesquisa como “Escola Anexo”, no intuito de preservar sua identidade. A escolha da mesma se deu por tratar-se de um anexo que atendia turmas somente do Pré-escolar II com crianças entre 4 e 5 anos de idade, visto que a grande maioria dos outros locais de atendimento pré-escolar não atendiam um determinado segmento.

FOTOGRAFIA Nº 1- Escola-anexo



FONTE: A Autora (2018)

A Escola-Anexo, por tratar-se de um casarão antigo, como podemos ver na imagem acima, teve que ser adaptada para receber as crianças. Ela contava com quatro salas (onde ficavam as crianças), uma sala dos professores, uma cozinha, dois banheiros para meninos e meninas (separadamente) dispostos na área externa da escola, um banheiro para funcionários, uma brinquedoteca de pequeno porte e um pátio aberto localizado na área externa dela.

A grande maioria do quadro de funcionários possuía vínculo efetivo junto ao município, sobretudo as professoras, que em geral possuíam graduação e pós-graduação na área de Pedagogia. A Escola-anexo no ano de 2018 atendia cerca de cem crianças, distribuídas nos turnos da manhã (com três turmas) e no turno da tarde (com quatro turmas de crianças).

A escolha da cidade de Brejo da Madre de Deus/PE justificou-se pela escassez de pesquisas nessa área, sobretudo ligada à rotina na Educação Infantil. Com isso queríamos entender de que forma as crianças compreendiam a rotina organizada para lhes atender, seus modos de agir perante ela e como ela estava organizada.

6.2.1 Uma pré-escola: lugar de encontros

André (2012) nos lembra que uma das perspectivas da etnografia é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. Dessa forma, o que podem as crianças de uma pré-escola quando pensamos suas relações com a rotina e com cotidiano, considerando as especificidades, os trajetos e as composições lá existentes.

Falamos de um lugar de encontros, de mundos, de produção e perpetuação de cultura, que atendia crianças de quatro e cinco anos de idade. Nesta pesquisa, não falamos das crianças, mas com elas, conversando, conhecendo, apreendendo nesse fazer pesquisa a dizê-las com sua presença, com seus dizeres.

Dentre as três salas do turno da manhã, apenas uma foi escolhida, visto que, ao longo da pesquisa, desenvolvemos uma maior aproximação com boa parte das crianças que faziam parte dela, em momentos específicos ao longo da pesquisa e que influenciaram nossa escolha.

A sala de aula era localizada, assim como as outras salas, em um dos cômodos do casarão. Nesse sentido, ela era pequena, o que pouco flexibilizava sua configuração, disposição de carteiras e materiais. Nas paredes da sala e da escola observamos o abecedário acima do quadro branco e ao lado os números de zero a dez. Nas paredes laterais, existiam alguns quadros informando os nomes das crianças representados por bonequinhos em EVA, os aniversariantes do mês, os cabides para pendurarem suas lancheiras, bem como o varal de atividades elaboradas pelas crianças, em geral desenhos feitos por elas.

Na mesma parede do varal de atividade, existia uma enorme janela. Como as paredes dos antigos casarões eram reforçadas, o que as deixava mais resistentes, existia largura suficiente para que as crianças se sentassem sobre ela. O espaço da sala, em geral disponibilizado para as crianças, não permite muitas configurações, sobretudo por se tratar de um quarto do casarão adaptado, dificultando parcialmente sua flexibilização, ou mesmo, organizações outras, que fujam da inicialmente pensada. Ao todo, a sala era composta por uma professora concursada, graduada em Pedagogia, Pós-Graduada e com muitos anos de experiência, e por treze crianças, dentre elas seis meninos e sete meninas, que transformavam constantemente aquele local, inventando brincadeiras, planejando modos de ser e de vivenciar cada quadrado lá existente.

6.3 Procedimentos e instrumentos metodológicos

Esta pesquisa diz da rotina e do cotidiano. Com isso, o foco de análise de que dispomos vai ao encontro da escola, das crianças, reiterando pelos movimentos a tessitura de experiências, os “aprenderesfazeres” (ALVES, 2008a) que dão sentido aos lugares e às significações lá construídas, na rotina e no cotidiano.

Para apreender esse movimento, foi preciso adentrar em uma outra lógica, de que fala Alves (2008a), e assim desfazermos da ideia, aprendida com a ciência moderna, de que é preciso separar o sujeito e objeto, para então ocupar-nos de uma postura outra, reconhecendo na “pesquisa nos/dos/com os cotidianos” (ALVES, 2008a), outras formas de dizer das realidades.

[...] o estudo de *espaçotempos* cotidianos que faço, parte de questões muito amplas e de um total envolvimento com os sujeitos do cotidiano, pois só assim conseguirei entender o que o “usuário” destes *espaçotempos* “fabrica” com seus objetos de consumo a que tem acesso e que redes vai tecendo no seu viver cotidiano, que inclui pessoas e *artefatos culturais* (ALVES, 2008a, p. 22).

Um dos quatro movimentos necessários para compreender o cotidiano, elencados por Alves (2008a), perpassa o que ela chama de narrar a vida e literaturizar a ciência, entendendo que narrar o cotidiano permite dizê-lo, partindo das experiências que nele são tecidas. Com isso, narrar o cotidiano da Educação Infantil contempla dizer da presença afirmativa que as crianças exerciam no espaço de onde falavam. Para tanto, buscamos através das próprias experiências com as crianças nos aproximar dos seus dizeres e dos seus fazeres.

Nesse sentido, para entender a presença das crianças, seus muitos modos de estar na Educação Infantil, considerando a rotina organizada para lhes atender e o cotidiano criativo que

as rodeava naquele espaço, adquirimos “uma postura de abertura ao novo e ao inusitado, além de um conjunto de instrumentos que permitiram ‘escavar o cotidiano, numa espécie de arqueologia que tenta descobrir o que está oculto’” (STECANELA, 2009, p. 66). Nessa direção, “o “diário de campo” é elemento importante para quem deseja adentrar os caminhos do cotidiano” (STECANELA, 2009, p. 68).

O diário de campo, como instrumento de registro e observações, foi utilizado como meio para descrição de situações cotidianas, em caderno próprio, de grande importância para registrar os momentos observados na rotina com as crianças, as experiências e as conversas com as mesmas, atentando para as formas de criações e os investimentos realizados pelas crianças na rotina de uma pré-escola.

Além do diário de campo, a observação-participante suscitou modos particulares de acompanhar as crianças, seus trajetos e composições na pré-escola. Com ela podemos “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2001, p. 59-60), permitindo a participação e o entendimento sobre a realidade muitas vezes não dita, mas configurada por meio de fazeres que podem ser observados na rotina e no cotidiano.

A observação participante considerou, primeiramente, a aproximação ao campo, através de observações inicialmente externas ao ambiente da sala de aula (como a sala da coordenação, sala da brinquedoteca e o pátio onde acontece o recreio), para posteriormente serem realizadas em uma sala, na tentativa de respeitar o tempo de aceitação das crianças com a nossa presença e a permissão fornecida pelo(a) professor(a), criando, dessa forma, relações de reciprocidade, conversas, respeito, escuta, observação e interação com os participantes da pesquisa, sobretudo as crianças.

As conversações também fizeram parte dos instrumentos utilizados com as crianças na tentativa de entender seus olhares quanto à rotina, possibilitando o exercício da conversa para além da estrutura fechada de perguntas e respostas. A escuta dos dizeres das crianças sobre suas vivências e percepções, nos movimentos das conversações, permitiram perceber seus olhares, pontos de vista e anseios sobre a escola. Ferraço e Alves (2018) dizem que as conversas são situações que insurgem nas redes de relações que estabelecemos com as pessoas, estando sujeitas aos acasos que fazem da vida uma abertura para o imprevisto. Com as crianças, as conversas se tornam aberturas para o imprevisto, que necessariamente não partem de perguntas elaboradas, mas de toda possibilidade que uma palavra possa conter ou mobilizar, promovendo encontros.

Conversar tem a ver com criar uma postura que entende o outro e que o acolhe em seus dizeres, em suas experiências, nos sentidos e nas histórias construídas e entendidas como parte do seu universo particular de significados. “A conversa é de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e a partilhar com o outro o que nos habita [...]” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 36), uma postura de abertura e de escuta que considera o outro, que fala, mas que respeita a trajetória construída e abarcada em cada dizer.

Nesse sentido, as conversações junto às crianças deram-se de muitas formas, mas sempre respeitando os sentidos mobilizados em cada um desses encontros com as crianças, procurando apreender seus olhares frente à rotina vivenciada por elas e organizada no intuito de lhes atender diariamente na Educação Infantil. Inclusive, em um dos momentos das conversações, foi solicitado às crianças que escolhessem nomes fictícios para as representar na pesquisa, de modo a preservar suas identidades.

As conversações, para além das conversas estabelecidas no cotidiano junto às crianças, também foram mobilizadas em outros momentos. Nesse sentido, em alguns desses momentos, as conversações aconteceram dentro de um contexto, previamente articulado, junto a uma pequena história, ilustrando a rotina de uma menina. Intitulamos a pequena história de “A escola de Dandara”, demonstrando através de imagens um pouco das atividades realizadas por Dandara em sua escola.

Como na fotografia abaixo, o momento das conversações com as crianças foi organizado dentro da sala da brinquedoteca, onde dispusemos em uma mesa a “Caixa de Ideias”, o livro da “Escola de Dandara” e um recipiente para armazenar alguns materiais como lápis diversos, borrachas e apontadores.

FOTOGRAFIA Nº 2 – Livro com a história de Dandara e materiais para desenho



FONTE: A Autora (2018)

A intenção inicial da pequena história, anexada no Apêndice C da presente dissertação, foi de promover o contato inicial com a discussão e mobilizar uma discussão em torno da rotina de forma simples e ilustrativa, por meio de um livro confeccionado à mão, feito de material emborrachado e imagens impressas. A pequena história foi construída partindo de elementos que faziam parte da rotina de uma menina chamada Dandara e que eram organizados por sua professora. Na história estavam presentes elementos que perpassavam, entre outras coisas, as atividades realizadas por Dandara e seus colegas durante o tempo que ficavam na escola.

A “Caixa de Ideias”, assim como a história de Dandara, surgiu como uma possibilidade de as crianças retratarem o que faziam na rotina da escola. A caixa de ideias continha alguns papéis brancos, que se tornariam, em momento específico, sobretudo após o primeiro momento das conversações, o lugar em que a rotina, na perspectiva das crianças, seria desenhada.

No momento das conversações, para nos assegurar quanto ao registro das conversas com as crianças, necessitamos do auxílio de um gravador de voz, de modo a evitar anotações enquanto estávamos com elas. As conversas foram realizadas com três grupos de crianças, que aceitaram participar desse momento. Ao todo, dez crianças participaram desse momento.

Embora as crianças da sala estivessem envolvidas na pesquisa como um todo importante, para esse momento das conversações, em específico, participaram apenas as que de fato foram autorizadas por seus responsáveis, através da prévia assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para crianças menores de idade (TCLE), e que também aceitaram participar desse momento.

A conversação com os grupos de crianças foi inicialmente pensada para contemplar temas que de fato mobilizassem falar sobre a rotina, considerando pensá-la de modo a abordar alguns temas, inscritos em sua estrutura. Para isso pensamos em dois momentos que deveriam marcar o início da conversa, o contato com o tema inicialmente e, a posteriori, alguns elementos constituintes desse tema.

O primeiro momento das conversações buscou trazer a rotina das crianças, de modo a inseri-las na discussão e pensá-la de acordo com as vivências realizadas desde o momento em que seus pais, irmãos ou familiares as deixavam na escola, de modo a pensar um pouco sobre a rotina delas na escola. Após essa primeira aproximação com o tema rotina, convidamos as crianças para desenharem suas rotinas, fornecendo materiais como papéis, lápis grafite, borracha e lápis colorido, que estavam na “Caixa de Ideias”, como retratado na imagem anterior.

O segundo momento das conversações aconteceu após o desenho das crianças sobre sua rotina, buscando contemplar especificamente alguns de seus elementos, sobretudo seus olhares

quanto aos tempos, aos materiais, aos brinquedos e às atividades vivenciadas por elas diariamente. Com isso, pretendíamos conhecer como pensam as crianças sobre suas vivências e experiências com alguns elementos presentes na rotina. O roteiro, com algumas questões mobilizadoras, elaborado para o momento das conversações, se encontra no Apêndice D da presente dissertação.

No momento das conversações com as crianças, sobretudo após o primeiro tema (a rotina vivenciada por elas), elas expressaram modos de dizer e de ver-se no ambiente que estavam, demonstraram através do desenho, pelo traçado, pelas cores, pelo capricho e pelos detalhes, seus muitos modos de interpretar sua rotina.

FOTOGRAFIA Nº 3 – Momento do desenho sobre a rotina das crianças



FONTE: A Autora (2018)

Na imagem acima, as crianças estavam desenhando o que faziam na rotina da escola. O desenho das crianças foi realizado, como dito, após o primeiro momento da conversação, onde foram abordadas questões relacionadas ao que elas faziam quando chegavam na escola e durante a manhã na mesma. O desenho surgiu como um modo outro de retratarem a rotina, atentando, sobretudo, para as experiências que no papel estariam sendo representadas, ao dizer da rotina, da escola, do seu lugar na escola.

Através do desenho, dos traços e das cores, as crianças falam de suas perspectivas, o que indica seus modos de sentir e de entender o mundo. A possibilidade do uso do desenho,

feito pela criança “desenhista” (GOBBI, 2014), se insere no campo de possibilidades de produção de significados elaborados pelas próprias crianças, como parte do universo delas e como forma singular de dizer de si, do mundo e de suas experiências. Para Gobbi (2014), os desenhos como artefatos culturais não representam a realidade, contudo é

[...] invenção, fantasia, guarda elementos da imaginação e, por que não, do cotidiano vivido e sentido pelas meninas e meninos. É um fragmento bom para pensar sobre diferentes questões teóricas e práticas referentes às dinâmicas sociais, envolvendo ou não crianças, mas que seguramente podem partir delas (GOBBI, 2014, p. 155).

Os desenhos são criações feitas das crianças, produções feitas por elas com significados distintos, que falam e esboçam o contexto social em que se encontram e as diversas formas de representá-lo, através de traçados e das próprias narrativas oriundas do seu significado. Em junção com o desenho, as narrativas, para Gobbi (2014), ainda que misturadas, passam a fazer sentido, ou mesmo, impulsionam outras perguntas e respostas. O desenho contempla os olhares e as perspectivas das crianças e as diversas experiências no ambiente em que se encontram.

As fotografias, dentro da possibilidade observativa que o campo nos oferece, foram utilizadas para registro dos fazeres das crianças no lugar de onde falam, de suas vivências, procurando registrar as criações, ressignificações e existências na rotina da Educação Infantil.

6.3.1 Caminho da análise

A presente pesquisa, por utilizar-se de uma perspectiva inspirada na etnografia, permite, como aponta André (2012), que cheguemos bem perto da escola, não restringindo-se a retratar o que se passa no cotidiano, mas envolver um processo de reconstrução, que desvela suas múltiplas dimensões, recuperando a força viva nela presente.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica, partindo das particularidades do cotidiano, considerando suas extensões, permite que atentemos as fruições que acontecem na escola, que reiteram o movimento constante desse espaço-tempo, instaurado pelos sujeitos que nele se fazem presentes.

Desse modo, nosso objetivo foi o de compreender a rotina vivenciada pelas crianças, considerando seu olhar, seu movimento no cotidiano. Não queríamos retratar somente a rotina, naquilo de regular que ela apresentava, mas esse movimento, que, entre outras coisas, trazia modos singulares e múltiplos das crianças, no espaço-tempo cotidiano.

Os instrumentos utilizados na pesquisa, sobretudo o diário de campo e as conversações

com as crianças, contribuíram na construção de um olhar, que não só descrevia, mas, pelas atuações das crianças, externava um modo muito particular de compreender sua rotina, suas composições, suas expressões, seus dizeres, aprenderes e fazeres que insistiam, deslizavam, se fazendo presentes no cotidiano e na rotina da Escola-anexo.

O olhar das crianças frente às suas experiências com a rotina demanda uma percepção sobre como elas entendem suas experiências nesse espaço. Nesse sentido, trazer o olhar da criança para entender seus muitos modos de pensar a rotina reitera uma postura que atenta para as crianças e para seu direito de participação.

Para desenvolver o caminho de análise da pesquisa, por meio dos achados do campo, buscando atender os objetivos do trabalho, realizamos inicialmente uma leitura dos registros feitos no diário de campo e uma leitura atenta aos dizeres das crianças no momento das conversações, bem como dos desenhos elaborados por elas.

Nesse sentido, a análise foi pensada e estruturada por meio da leitura das regularidades da rotina, como também das singularidades e multiplicidades coexistentes nesse espaço-tempo do cotidiano. A partir desse caminho, estruturamos três eixos de análise que abordam:

- A rotina organizada pela escola para atender às crianças;
- Como as crianças compreendem a rotina, retratando seus modos de compreender e nela atuar;
- E seus aprenderes e fazeres na rotina organizada para lhes atender.

6.4 Percursos e estratégias mobilizados junto às crianças

Ficamos em campo durante aproximadamente quatro meses, três vezes semanais. O primeiro contato que tivemos efetivamente com o campo foi externo. Ficamos na área em que se localizavam as professoras auxiliares e a coordenadora, uma espécie de sala dos professores, inicialmente observando as crianças nos espaços compartilhados coletivamente, como no pátio e demais recintos externos às salas. Permanecemos, nessa perspectiva, por volta de um mês. Nesse período, nosso contato com as crianças era no momento do recreio ou em situações específicas nesses espaços coletivos.

Passado esse tempo de observação externa, de mais ou menos um mês, saímos da condição de observação externa, para de fato tentar ocupar outro espaço, a sala das crianças. Com isso, nossa primeira tentativa de aproximação foi acolhida tanto pela professora como pelas crianças, sobretudo porque já havíamos partilhado alguns encontros com a sala anteriormente, nesse período mais externo, o que possibilitou uma maior aceitação junto à sala.

Passamos então a partilhar o mesmo espaço, sentávamos um pouco mais afastadas das crianças, integrando um campo de visão da sala, que também era delas.

No primeiro dia, mobilizadas por um convite da professora, nos dirigimos até a frente da sala, frente às crianças, para nos apresentar e dizer o porquê de estarmos ali. Nesse momento, escolhemos algumas poucas palavras para falar que estávamos realizando uma pesquisa e que passaríamos alguns dias juntos a elas e, caso precisassem, estaríamos à disposição.

O contato com as crianças inicialmente era resumido em olhares risonhos, algumas conversas estratégicas, vindas das próprias crianças, como no dia em que Narizinho veio até mim pedir para amarrar o cadarço de um dos seus pares de tênis, que já estavam bem amarrados, para então perguntar: “você vai ficar com a gente é?”.

Um dos momentos interessantes, que também oportunizou o contato com as crianças, foi o dia em que acompanhamos algumas movimentações suas no início da aula e um dos meninos se aproxima e pergunta: “Você não tem criança pra cuidar não é”, como se a razão inicial para nossa presença naquele espaço fosse de acompanhar alguma criança.

Alguns dias mais à frente, o mesmo menino que comentou sobre nossa presença estava com mais dois outros meninos, questionando se éramos ou não professoras, já que nos viam repetidas vezes em sua sala. Eles falavam, “eu acho que ela é tia!”, “eu acho que não”, o último diz “sei lá”, em logo caíram em risadas. Vendo a dúvida dos meninos, falamos que não éramos professoras, apenas estávamos fazendo uma pesquisa na sala deles.

Talvez o sentido desses encontros com as crianças acabavam sendo também encontros com a potência da infância, observando nos trajetos construídos pelas crianças algumas maneiras muito particulares de interagir e produzir outros movimentos criativamente.

Todas as conjugações que passaram a compor nosso dia a dia naquela pré-escola foram pouco a pouco sendo construídas pelas conversas que se estendiam para além da formalidade, que elaboravam criativamente encontros, que resignificavam nosso olhar, nos fazendo questionar os posicionamentos suscitados, as falas e a criação de dinâmicas que jogavam com o cotidiano, com a pré-escola e com a própria vida naquele pequeno cômodo, fazendo da rotina, universo.

A linha que atenuou nosso encontro com as crianças foi expedida pelos encontros que partiam delas, de suas vontades, através de contatos forjados em perguntas e mediados em simples ações que nos permitiam a palavra, atravessando-nos e nos tornando parte. Suas ações surgiam para nós como convite, que anexava nossa permanência, e que nos inscrevia na rota de suas experiências no ambiente em que estavam. Elas nos acolheram, nos permitiram compartilhar de suas vivências, nos tornaram parte daquele espaço.

Os contatos que estavam sendo mobilizados partiam do contexto de onde estavam as crianças e os encontros que deles aconteciam não falavam de outra coisa, senão pela via da infância, que pela rotina organizada, com tempos e espaços pensados, agregava a ela novas possibilidades, fazendo pensar o cotidiano.

7 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS EM SEUS DIZERES, APRENDERES E FAZERES NO COTIDIANO DE UMA PRÉ-ESCOLA

Antes de adentrar na rotina das crianças, é importante apresentá-la como um lugar, antes pensado e preparado para elas, com objetivos e perspectivas diversos, refletida nos tempos, nos espaços, nas escolhas. Importante notar também que, nesse lugar, uma pré-escola, povoam experiências, culturas infantis, mundos que pelas interações com o cotidiano se diversificam à medida que se misturam a essa rotina.

Passamos, então, a acompanhar processos⁴, para além de nos deter especificamente a dizê-los como dados, quantificáveis, numeráveis, embora aqui considerando a necessidade de conhecê-los, por meio da rotina organizada para atender às crianças, mas intencionando indicar maneiras próprias de um olhar que também o acompanha.

Acompanhar se assemelha a estar junto, a considerar o valor de um detalhe como parte intrínseca de um todo. Não poderíamos deixar de acompanhar a rotina das crianças, sem acompanhar também o entorno, os sorrisos, os entraves, as crianças que convivem com ela, nos diversos modos de ser, que dão a pensar novos significados à sua organização.

Nesse sentido, é igualmente importante conhecer como a rotina estava estruturada para atender às crianças, sobre o que elas faziam durante a manhã na escola, de modo a acompanhar as atividades realizadas por elas nesse espaço-tempo.

7.1 A rotina organizada pela instituição: o atendimento às crianças

Muito embora não tenhamos notado a rotina do anexo em quadros ou anexada a alguma parte visível do prédio, havia uma estrutura, disponibilizada pela Secretaria de Educação, que indicava pontos a serem levados em consideração pelos professores na elaboração da mesma. Dentre estes pontos, estão elementos voltados para: atender à acolhida das crianças para o dia que iniciava, podendo ser caracterizada como música, história, oração, dinâmicas, entre outros; a escolha dos eixos a serem trabalhados durante o dia; os conteúdos e a situação didática ofertada às crianças, bem como a atividade de casa fornecida em folha ou em caderno específico. Na figura a seguir, podemos observar esses elementos:

⁴ Barros e Kastrup (2015) indicam que a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos que nos tocam, nos transformam e produzem mundos.

FOTOGRAFIA Nº 4 – Modelo de rotina disponibilizado pela secretaria

ROTINA

DATA: ____/____/____ DIA LETIVO: ____

ACOLHIDA () MÚSICA () ORAÇÃO () DINÂMICAS

Outros: _____

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, RODA DE LEITURA E CONVERSA

EIXOS:

() LINGUAGEM ORAL E ESCRITA () MATEMÁTICA () MÚSICA E MOVIMENTO () NATUREZA E SOCIEDADE
() ARTES VISUAIS

CONTEÚDOS: _____

SITUAÇÃO DIDÁTICA: _____

ATIVIDADE PARA CASA: () CADERNO () FOLHA

OBSERVAÇÃO: _____

FONTE: A Autora (2018)

Partindo desse modelo disponibilizado pela Secretaria de Educação do município, cada professor(a) organiza seu tempo e suas atividades, de acordo com as necessidades do grupo de crianças com que trabalhava. Como indicado pela diretora, “fica a critério de cada professor, o que ele acha melhor para trabalhar” (Diário de Campo, 13/08/2019), havendo momentos específicos como a acolhida, o tempo de trabalho pedagógico, do lanche, do recreio e da merenda, demandas que deveriam ser atendidas no momento de sua elaboração.

Nesse sentido, havia algumas atividades que podem aqui ser consideradas regulares, visto que aconteciam dentro da mesma perspectiva, ou seja, sua estrutura pouco se deslocava de uma perspectiva um pouco mais flexível, muito embora aconteçam algumas modificações na sua composição, em situações específicas.

No momento das conversações, quando falamos sobre o que as crianças faziam na rotina da escola desde que chegavam na mesma, Gabriele diz “A gente faz primeiro a filinha pra sala, faz tarefa, lancha e vai pro recreio e faz outra tarefa e vai simhora”. Bruninho, que estava ao lado de Gabriele, interfere dizendo “Calma aí, calma aí, calma aí... a gente faz a filinha aqui (apontando para o lado), vai pra sala, fica um pouquinho lá, aí depois faz a tarefa, depois lancha, depois lava a mão, lancha, depois a gente vai pro recreio, faz a tarefa e vai simhora” (Gabriele e Bruninho, 06/12/2018).

Entre os detalhes das falas das crianças, podemos sugerir um caminho para o qual segue a organização da rotina da escola. Eles nos indicam muitas das suas atividades durante suas manhãs na escola, falam da ordem, do que vem primeiro, sobretudo da sequência entre elas. Nesse sentido, as crianças falam de suas atividades na escola porque percebem a organização

inerente às mesmas. Elas entendem que, em cada momento, há uma ação a ser desenvolvida e atendida nesse tempo.

As crianças, na situação acima, nos deram um primeiro panorama de como se desenvolve sua rotina na escola, como acontece. Mas é importante dizer um pouco mais, de cada momento elencado na organização da rotina delas na escola, sobre que atividades realizam e como experienciavam cada momento. Nesse sentido, dentro da mesma, existiam elementos que indicavam a organização da rotina, sobretudo os que eram voltados para o tempo pedagógico e que aconteciam regularmente, como: o acolhimento, a primeira atividade pedagógica, o lanche, o recreio, a merenda e a segunda atividade pedagógica.

A acolhida

O momento inicial da rotina é caracterizado como “a acolhida”. Nele, a professora escolhia alguma situação, intencionando acolher as crianças. Dentre as opções indicadas pela secretaria, disponibilizadas no modelo de rotina acima, estão a utilização de música, oração e dinâmicas. Geralmente, nessa sala, a oração era a escolha mais utilizada pela professora para a acolhida das crianças.

Nesse momento, as crianças sentavam-se em suas carteiras, tentando se concentrar nas palavras das professoras, para então repeti-las. A maioria das crianças tendia a ficar um pouco mais quieta, na intenção de ouvir a professora e então repetir a oração, o que não as impedia de direcionar suas atenções para outras perspectivas. Na oração, muitas são as minuciosidades criadas pelas crianças, de modo a não se excederem quanto ao comportamento solicitado para aquele momento. Em um desses momentos reservados, a oração:

Percebendo que elas nos olhavam, como se estivessem esperando que também orássemos, não nos demoramos, fechamos os olhos, e realizamos juntos a elas a oração. E o que aconteceu durante o estado entreabertos dos nossos olhos, foram os olhares para constatarem que também estávamos orando (Diário de Campo, 19/09/2018).

Os olhares das crianças que verificavam nosso comportamento também faziam jus ao mesmo olhar empregado entre elas, quando estavam com seus colegas, nesse momento. Ao passo que repetiam a oração, também se olhavam, para constatar quem de fato estava repetindo e quem não.

Esse momento da oração, como escolha da professora para o “acolhimento” das crianças, denota um olhar voltado sobretudo para contemplar os preceitos das religiões cristãs,

visto que as orações são realizadas diariamente, embora não demorando mais que cinco minutos. É importante notar que a repetição que as crianças realizavam, fielmente pautadas nas palavras da professora, é organizada dentro de um contexto simbólico de dizeres, com posturas a serem seguidas, como em “ser bom aluno” “obedecer”, “estudar”, “respeitar o colega”, inscritas na oração.

Nesse sentido, existe dentro das orações realizadas pelas professoras a atenção a uma determinada postura, como também um posicionamento frente às crianças, retratando o respeito e o tornar-se bom aluno. Branco e Corsino (2015, p. 131) reiteram que “no cotidiano de muitas escolas, ainda que não haja aula de ensino religioso, continua se observando a presença de preceitos religiosos como forma de moralização das crianças, residindo, na outra face dessa moeda, a exclusão”. Continuam as autoras, “A escola pública é parte da esfera pública e, como tal, deve garantir a convivência pacífica e democrática da pluralidade, seja religiosa, étnico-racial, de gênero ou de outra natureza, que se faz presente nesse espaço” (2015, p. 131). Com isso, é importante notar que, quando falamos de escola pública, falamos do público que ela atende, com suas pluralidades e especificidades.

Com isso, quando elegemos apenas um caminho a ser abarcado durante um momento da oração, não necessariamente de ensino religioso, estamos, em parte, omitindo todas as outras pluralidades que poderiam estar sendo conhecidas pelas crianças e, automaticamente, inscrevendo apenas um segmento religioso no curso das experiências das crianças nessa rotina.

No contexto da escola, em que se inscrevem pessoas de culturas diversas, é importante dar espaço à existência dos universos plurais religiosos, às diferenças, ao outro, à prática da alteridade, para de fato abranger o público a que pertence a escola pública e que possui o direito constitucional de exercer sua cultura, não diminuindo as demais, mas somando e conhecendo cada uma em suas particularidades.

O tempo pedagógico

O tempo pedagógico organizado para as crianças era distribuído em dois momentos distintos, após o acolhimento e após a “merenda”. Na primeira atividade de cunho pedagógico, as crianças têm, inicialmente, um momento para verificação da leitura, através do “caderno de leitura” organizado pela professora diariamente, em dias alternados (um dia das meninas e um dia dos meninos, respectivamente).

FOTOGRAFIA Nº 5 – Caderno de leitura das crianças



FONTE: A Autora (2018)

O momento da leitura com as crianças é, segundo a professora, necessário “para exercitar a leitura das crianças, inclusive quando estão em casa, com os pais” (Professora, 30/10/2018). Nele, as crianças que iriam participar desse momento estavam muitas vezes concentradas em suas carteiras, algumas vezes aguardando em pequenas filas, outras vezes aproveitando para brincar junto às outras crianças.

Enquanto isso, as crianças que não iriam participar desse momento, “nos bastidores do momento da leitura, brincavam de luta, com os brinquedos que traziam de suas casas, conversavam e se organizam de variadas formas” (Diário de Campo, 17/10/2018). Nesses momentos, as crianças aproveitam para brincar umas com as outras, enquanto seus colegas terminam a leitura junto à professora.

Quando esse tempo, que durava cerca de trinta minutos, acabava, a professora pedia para que guardassem os brinquedos, geralmente solicitando seus materiais, para então iniciarem a próxima atividade, dessa vez com todas as crianças.

Para tanto, cada dia é organizado a partir de campos específicos a serem trabalhados. São eixos previamente organizados para contemplarem, em determinados dias, conteúdos e, sobretudo, o tempo pedagógico, pensado para o desenvolvimento da aula e suas respectivas propostas de atividades.

Os eixos a serem trabalhados diariamente nas atividades pedagógicas vêm organizados por meio do “horário”, uma tabela impressa, organizada pela Secretaria de Educação, que distribui, nos dias da semana, os eixos que precisavam ser atendidos a cada dia. Cada eixo

aborda uma grande área. Os eixos contemplados, como podemos ver na imagem abaixo, eram voltados para as áreas de linguagens, matemática, natureza e sociedade e movimento e música.

FOTOGRAFIA Nº 6 – Horário do pré-escolar

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Oração/Acolhida	Oração/Acolhida	Oração/Acolhida	Oração/Acolhida	Oração/Acolhida
Linguagem- Leitura e escrita	Matemática- Geometria	Linguagem Escuta e oralidade	Matemática- Gráficos e tabelas	Linguagem Leitura e escrita
RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
Matemática- Números e Operações	Natureza e Sociedade	Matemática- Jogos pedagógicos	Linguagem- Produção oral e/ou escrita	Movimento e Música Arte

FONTE: A Autora (2018)

Frequentemente no tempo pedagógico da rotina, as atividades eram trabalhadas dentro da perspectiva da escrita, requisitando-a no preenchimento do cabeçalho (nome da instituição, data e nome da criança) e no decorrer da atividade, pela transcrição de palavras no quadro, por autoditados, permanecendo dentro dessa perspectiva também durante a segunda atividade.

As atividades da área de linguagem, assim como a matemática, apareciam mais vezes no “horário” oferecido pela secretaria e na rotina das crianças. Geralmente eram pautadas na escrita de pequenas palavras e frases, como no caso da escrita do cabeçalho, antecedidas da exposição de gêneros textuais, de músicas. Algumas crianças já sabiam ler palavras e frases, mas a maioria apresentava diferentes níveis de leitura, o que dificultava o entendimento da lógica a ser seguida em cada atividade proposta.

Percebemos um pouco dessa dificuldade quando José, certo dia, se altera ao perceber que errou boa parte do que deveria fazer no papel. Ele veio chorando até nós e disse: "eu errei a tarefa todinha"(José, 26/11/2018), depois da professora ter explicado que ele havia circulado as palavras erradas. José parecia triste, sobretudo porque a hora do recreio já estava quase chegando. Dessa forma, é importante notar que algumas escolhas de atividades não facilitam o entendimento do que as crianças deveriam fazer, tampouco se preocupam com relação ao próprio entendimento da lógica daquilo que a atividade propõe.

As áreas de Natureza e Sociedade e de Matemática, por sua vez, são trabalhadas também por meio de atividades impressas, algumas vezes oferecendo situações concretas. Explanavam situações e temas cotidianos, voltados sobretudo à cultura, à sociedade e a temas diversos. Quando as crianças tinham contato com situações mais concretas, como no dia em que a professora trouxe palitos para facilitar o entendimento das operações simples de adição, no dia das cédulas fictícias para abordar o dinheiro ou mesmo quando foram observar as árvores do

pátio para analisar as partes das plantas, demonstravam a curiosidade e o prazer em estar em contato com aquilo que é explanado.

Em momentos como esses, em que as crianças estavam literalmente em contato com o dado a conhecer, percebíamos suas imaginações, seus muitos modos de contemplar a possibilidade na interação de cada elemento. No dia em que as crianças foram conhecer as partes das plantas a partir das árvores que lá estavam, “O tronco de uma das árvores era enorme e isso agia como um imã para as crianças saírem em torno dele abraçando, sentando a sombra e apreciando com todos os sentidos” (Diário de Campo, 30/10/2019). Com isso, como nos aponta Abramowicz (2007, p. 14), “[...] O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem [...]”, criando novas oportunidades de contemplar a infância e as crianças nos espaços-tempos oferecidos a elas.

As crianças, na sala, estavam geralmente dispostas em fileiras, com as mesas alinhadas. Como o espaço disponível para as carteiras das crianças na sala é pequeno, poucas são as configurações que podem ser delineadas com elas nesse espaço, o que dificulta a flexibilidade e a mudança de perspectiva. Certo dia, durante a aula, Iago percebe que Goku estava acomodado em sua carteira, porque havia chegado tarde e Iago não havia percebido, pois estava ocupado brincando com os meninos na sala.

Ao perceber Goku em seu lugar, Iago imediatamente reivindica seu lugar dizendo, “pode sair, eu tava aí primeiro”. Goku parecia sem graça, mas não saiu. Então a professora pede para que Goku saia e vá para outra carteira. Mas ele ficou triste, e passou um bom tempo cabisbaixo chorando (Diário de Campo, 07/11/2018).

O espaço disponível para as crianças não permitia maiores perspectivas de flexibilizá-lo. Nesse sentido, a possibilidade de uma adaptação das carteiras na situação acima entre os meninos foi diminuída, o que fez gerar uma situação tensa. Nesse sentido, é importante notar que “a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários, determinando, em parte, o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam” (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 117). O espaço é um fator de grande importância no atendimento às crianças, visto que, a depender da sua disposição, pode criar muitas perspectivas quanto à sua flexibilização.

O lanche

Após a conclusão da primeira tarefa, com as mãos higienizadas, no ambiente da sala, as crianças iniciam o processo de captura das lancheiras, que ficavam penduradas em cabides na parede. Nele, as crianças comiam o que traziam de suas casas, que, em geral, eram biscoitos, salgados e guloseimas diversas. Elas aproveitam para apresentar as opções de lanche que trouxeram, vez ou outra pleiteavam trocas de sabores, às vezes misturam, fazem algumas receitas.

Nesse momento da rotina, as crianças comiam juntas, o que favorece a partilha de comida, sobretudo para aqueles que traziam pouco ou nenhum lanche. Elas adoravam esse momento, atentavam para forrar parcialmente suas mesinhas com uma pequena toalha e disporem todo o conteúdo das lancheiras em cima dela. A professora, nesse momento, aproveitava para verificar quem trouxe o lanche e incentivar aquelas que trouxeram a repartir com o coleguinha que não trouxe, auxiliando-as, também, na abertura das garrafas e dos saquinhos de pipocas ou biscoitos.

Algumas crianças aproveitam esse tempo para, além de comer, organizarem-se quanto à definição do que iriam fazer no recreio, combinando as possibilidades desse momento e dos papéis que cada um exerceria nele, como na imagem abaixo. Os meninos estavam planejando quem iria brincar de pega-pega.

FOTOGRAFIA Nº 7 – Crianças no momento do lanche



FONTE: A Autora (2018)

O recreio

O recreio é o momento em que as crianças saíam da sala para irem ao pátio, um espaço maior. Muitos são os papéis que podem ser observados nele, que, em sua maior extensão, é distribuído em brincadeiras livres, sem interferência direta das professoras ou de funcionários, salvo em situações que algum perigo parecia iminente e que pudesse comprometer a integridade das crianças.

O recreio, como espaço do movimento, era composto por misturas de mundos, de papéis, ações e funções. Cada criança, seja qual for sua motivação, sempre estava engajada em uma atividade. Nele, sempre fazíamos questão de estar perto das crianças, de observá-las e de ver como desenhavam as experiências, suas culturas e seus modos de estar.

FOTOGRAFIA Nº 8 – Meninas brincando de pular no recreio



FONTE: A Autora (2018)

Na imagem acima, podemos perceber um pouco dos movimentos construídos pelas crianças no recreio. Na imagem, as crianças estavam brincando de pular do degrau e, quem mais se distanciasse do mesmo, depois do pulo, venceria. Percebamos que elas estavam de mãos dadas para ajudar no impulso.

No recreio e em todos os demais lugares da escola, podíamos perceber suas culturas sendo constantemente delineadas, bem como criando outras possibilidades com aquilo que elas

encontravam para a pergunta “o que pode um degrau?”. Eis aí, pela imagem acima, como dizê-lo, pelas ações de ressignificação das crianças.

O recreio tinha duração de trinta minutos e acabava com a chamada das professoras para as crianças entrarem para sala, mas antes disso elas dão uma passadinha no lavatório para fazer uma breve limpeza das mãos para iniciarem a segunda refeição. A merenda, como eles a chamavam, era a segunda refeição oferecida pela escola, servida após o recreio.

A merenda

A merenda integra um tempo reservado para oferecer às crianças refeições preparadas pelas merendeiras, enquanto estavam na sala. As merendeiras, todos os dias, iam de sala em sala, com as porções de refeição em pratos e colheres de plástico, selecionadas pelo cardápio do dia, oferecendo às crianças e entregando àquelas que aceitavam.

As crianças têm preferência por comidas pastosas e líquidas, como sopas, xerém com galinha. Geralmente quando a refeição do dia vinha diferente dessa perspectiva, elas pouco se interessam, sobretudo por que já haviam comido no momento do lanche. Algumas nesse momento preferiam terminar o lanche que trouxeram de casa.

Elas comiam a merenda na sala, em suas mesas e geralmente estavam um pouco ofegantes pelos movimentos tecidos no recreio. Por esse motivo, sempre pediam à professora para ligar o ventilador. O momento da merenda não durava mais de quinze minutos, pois terminavam de comer rapidamente. Com o término de sua refeição, as crianças guardavam suas lancheiras, levavam os pratos até a cozinha, para então se organizarem para darem início à segunda atividade do tempo pedagógico.

Segundo momento da atividade pedagógica

Assim como no primeiro momento, o desenvolvimento da aula acontecia por meio de atividades que se utilizam das mesmas perspectivas. Enquanto escreviam o cabeçalho, a “tarefa de casa” iria sendo colada nos cadernos das crianças pela professora, antecedidas da correção da atividade anterior, para serem levadas para casa.

Algumas vezes, antes de darem início à segunda atividade pedagógica, as crianças eram convidadas a se alongarem, outras vezes, na tentativa de descansarem e se concentrarem, participam de momentos de respiração. Elas geralmente gostavam bastante desses momentos, sempre pareciam dispostas e atentas à dinâmica desenvolvida.

Após o término da segunda atividade, que começava às 10:50 e terminava na hora da saída das crianças, 11:30, era possível escutar os sons dos zíperes misturados aos dizeres “tchau tia, até amanhã”, seguidos de passos apressados e das bolsas de rodinhas, em direção ao pátio que dava acesso à saída, onde encontravam seus responsáveis, para então irem para casa.

7.1.1 Dimensões da rotina: da recorrência à falta

A organização da rotina reitera uma necessidade tão emergente, como também importante na Educação Infantil: a de pensar que atividades irão compor o dia a dia das crianças, que experiências serão oferecidas a elas nesses espaços-tempos. Barbosa (2006, p. 122) lembra que “a organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador”. Nesse sentido, há, sim, discrepâncias, centralidades se constituindo e expondo o caráter irrefletido que muitas vezes tem tomado espaço no ambiente da Educação Infantil.

Barbosa (2006) elenca quatro elementos constitutivos das rotinas, que a permitiram constatar, através de algumas realidades, a sua função padronizadora. São eles: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e a proposta de atividades e a seleção e a oferta de materiais. A rotina que observamos não se distanciava em maiores graus da perspectiva abordada por Barbosa, sobretudo quando relacionadas às atividades pedagógicas, à relação com o tempo e à própria infância, impressas na rotina.

O caráter padronizador observado por Barbosa (2006) diz de muitos fatores, e um deles seria o uso pouco refletido de cada um desses elementos. Nesse sentido, há uma certa emergência em produzir discussões sobre os materiais, as atividades, o ambiente e os tempos na Educação Infantil, procurando estabelecer experiências às crianças que sigam a lógica de atendimento a suas particularidades.

Existia, dentro da rotina observada, certas dimensões, que, pela frequência com que apareciam na rotina das crianças, davam a pensar algumas possibilidades. Dada a necessidade de promover sua visibilização e, assim, a possibilidade de questionamento, trazemos três dimensões específicas: a do tempo, a pedagógica e a da infância, que perpassam não só esses primeiros questionamentos elencados por Barbosa (2006), como também o movimento que o cotidiano reserva aos espaços-tempos da Educação Infantil.

O conjunto dessas dimensões dá a pensar como se estrutura a rotina das crianças, reiterando olhares sobre a infância, sobre que tipos de experiências estão sendo oferecidos às

crianças, retratando situações cotidianas e indicando uma outra postura frente à rotina e à presença das crianças no cotidiano da pré-escola.

A dimensão temporal

A rotina segue uma lógica temporal cronológica, linear, muitas vezes dissonante da infância, do tempo da experiência, do tempo *Áion*. Por outro lado, pensar esse tempo, o *Khrónos*, nos auxilia a cumprir nossas tarefas e efetivar nossos planejamentos, frente à sua possibilidade de organização. Nesse sentido, era comum escutar da professora expressões do tipo “só temos esse tempo para fazer isso”; “Já perdemos 10 minutos”; “Já está na hora de lanche”; “é hora de prestar atenção”; “é hora de fazer a tarefinha”; entre outras.

Sabemos da existência de uma demanda, que requer e necessita dessa organização temporal, mas é imprescindível que, em meio a ela, também possibilite olhares que se ocupem de um tempo infantil, presentes nas experiências das crianças, considerando, nesse sentido, a composição de outros movimentos, sobretudo os imprevisíveis. “O acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para ampliação das experiências infantis. As novidades podem ser planejadas, apoiando-se a estrutura da rotina” (OLIVEIRA et al., 1992, p. 76).

Lembramos do primeiro dia em que participamos da chegada das crianças, em um dia ensolarado no mês de agosto. No momento em que as filas estavam tomando proporção, notamos uma das crianças dizer, “já estamos atrasados”. Parecia preocupada, mas logo caiu em risadas junto a duas outras crianças, fazendo gestos para olhar o pulso que deveria estar representado por um relógio. Nesse mesmo instante, nós que estávamos atentas à sua inquietação, achamos curiosa sua postura com o tempo, para dar vazão a uma brincadeira, um gatilho para um movimento posterior, que em nossa direção surgiu como uma faísca para pensar que tempos falam a Educação Infantil, como se interpelam no cotidiano.

Nesse mesmo dia, antes de entrarem para as salas, notamos um grupo de crianças ao redor de uma das professoras que estavam eufóricas. Eram três meninos que falavam do dia anterior, da aula com música e dança. Um deles, que é autista, dizia: “tia, tia, tia”, cutucando com o dedinho a professora, “eu gostei da aula de ontem tia”. Nesse momento as outras duas crianças falaram “eu também, eu também tia”. A professora, em tom festivo, entusiasmada com a alegria das crianças, responde: “que bom, só não pode ser todo dia, também temos que fazer as atividades” (Diário de Campo, 14/08/2018). As crianças riem, olham à sua volta e se dispersam em meio às outras crianças.

Ficamos naquela cena, paradas, algum tempo imaginando como a relação entre esses tempos é imbricada de experiências, pois tínhamos de um lado o dizer entusiasmado de uma criança, pois havia gostado da aula anterior, e o dizer de uma professora alegre com a reação da criança, mas atravessado pela necessidade de atender ao tempo que requer seu cumprimento.

É importante notar que, embora tenhamos, na escola, uma relação mais atenuada ao tempo cronológico, para desenvolver as atividades, temos também momentos em que esse tempo parece se intensificar, se estendendo, promovendo outras relações inventivas, nos espaços-tempos da rotina.

Nessa e em outras situações, podemos ver esses tempos se cruzando em situações cotidianas da própria rotina, que, residindo em um mesmo espaço, conseguem trazer situações como essa, inesperadas, alegres, reiterando a necessidade de pensar a educação, sob óticas que tenham a criança como parte.

No dia em que estávamos conversando, na sala que dava acesso ao pátio, com algumas professoras sobre o projeto que iria ser desenvolvido pela coordenadora sobre parlendas, notamos uma menina vindo em nossa direção, parecia muito feliz. “Ela chegou, olhou-nos um instante, contou que estava feliz porque era seu aniversário, nos abraçou rapidamente e foi embora saltitante” (Diário de Campo, 22/08/2018).

O inesperado contido no abraço daquela menina nos trouxe, além de seu entusiasmo, um modo de apreender o movimento que criamos no tempo com cotidiano. Estávamos conversando sobre um projeto que deveria ser realizado com as turmas da Escola-anexo, mas a imprevisibilidade vinda da aniversariante nos indica que esses tempos, linear ou intensivo, se misturam, criam mundos. Para a menina aquele dia não era comum, ele era especialmente esperado, sentido. E tudo isso dentro de um mesmo espaço-tempo, agregando a mistura desses tempos, como também a criação de sentidos junto a eles.

Esses tempos se interpelam, se cruzam, fala Kohan (2007), não possuem hierarquias, mas comungam juntos, convivem entre si. O primeiro segue a lógica numérica e o segundo é intempestivo, produz intensidades e encontros inesperados com a infância. São tempos que se cruzam no ambiente da pré-escola, onde estão as crianças, perpassando outras lógicas e reiterando a existência de outras temporalidades.

Assim como nos aponta Skliar (2003, p. 20), “é preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente” e assim proporcionar contatos antes não permitidos, que contenham, no eixo de suas relações, formas de compreender esse tempo, no presente, pelas imprevisibilidades, irrompendo pelas possibilidades que se cruzam no encontro.

Assim, “o tempo (conhecido) torna-se insuficiente para conhecer a si mesmo. E por isso, precisamos de outro tempo para nos refazer e para refazer o tempo” (SKLIAR, 2003, p. 42). Tempo de composições, que se exhibe em criações inesperadas, pela possibilidade de expressão e do próprio movimento, muitas vezes cerceados nesses moldes numéricos e temporais.

Seguimos com os números até quando podemos seguir, mas eles acabam sendo ultrapassados quando somos tombados pelo imprevisível. Somos, com isso, convidados a nos redimensionar nessa relação com essa particularidade que não tem lei, apenas surge. E o potencial nessa relação é quando nos deixamos tombar, esbarrar na infância.

A dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica da rotina das crianças estava situada dentro de uma perspectiva que organizava os tempos e os espaços para atender, num determinado tempo, uma série de atividades que precisavam ser apresentadas diariamente às crianças na Educação Infantil, a partir do tempo pedagógico.

O atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil perpassa dois aspectos-chaves sobre o atendimento às crianças, que se referem ao cuidar e ao educar. Esses dois elementos não podem ser vistos restritamente, mas em concordância com as singularidades de atendimento às crianças. Bujes (2001) atenta para o verdadeiro sentido dessas duas formas de trabalho com as crianças. Segundo ela, o cuidar vai desde a preocupação com horários, organização de espaços, atenção a materiais como brinquedos, pelo respeito às vontades das crianças, entre outras; e o educar no sentido de ver as crianças como sujeitos que vivem um momento onde existe a predominância do sonho, da fantasia, da afetividade e da brincadeira.

Nesse sentido, a forma com que são compreendidos esses dois elementos no atendimento às crianças pode influenciar, sob muitos aspectos, as experiências que as crianças desenvolvem na escola. A autora ainda reitera que a infância em instituições onde o cuidar e o educar são vistos estreitamente passa despercebida, como um momento de passagem, que precisa ser apressado, como tudo em nossa vida.

O olhar frente ao cuidar e o educar, quando falamos da Educação Infantil, vem impresso sobretudo nas escolhas, no atendimento, nos ambientes, nos espaços e na rotina, pois constituem o panorama diário de atendimento às crianças, preenchendo neles as experiências que serão ofertadas a elas.

Como vimos anteriormente, o tempo pedagógico, aquele que contemplava as áreas dos conhecimento, acontecia em dois momentos, o primeiro após a oração/acolhida e o segundo

após o recreio. Nesses dois momentos, eram organizadas atividades, impressas em papéis, e antecipadas, algumas vezes, pela exposição e contato com algum material concreto.

A escrita, nestes dois momentos, é frequentemente requisitada, devendo as crianças realizarem o exercício de copiar o nome da escola, o dito "cabeçário", antes do início efetivo da atividade, seguido da data do dia e o nome da criança, respectivamente. As atividades que seguem esse processo inicial de escrita se desenvolvem na perspectiva de complementação ou preenchimento de lacunas nas próprias folhas, a depender do assunto abordado no dia. Mas antes da escrita, no caso das atividades voltadas para a área de linguagem, geralmente acontece a exposição de algum gênero textual, explanação e problematização do conteúdo a ser desenvolvido.

As crianças, nestes momentos de trabalho pedagógico, eram organizadas em fileiras, sentadas em suas bancas com os materiais que iriam utilizar por perto, de preferência ao lado de seus cadernos, como lápis e borracha. As crianças em sua maioria já conseguiam realizar essa ação sem dificuldades.

Por meio de algumas ênfases, sobretudo voltadas aos procedimentos pedagógicos, percebíamos certas centralidades sendo tecidas, quando demasiadamente enfatizadas no dia a dia das crianças, inclusive pela repetição. Com isso, nos dias em que estávamos com o grupo de crianças, notávamos a presença de uma atenção maior a questões relacionadas à leitura, como também à escrita, sobretudo quando observados os momentos que antecediam as atividades pedagógicas e que não seguiam necessariamente a distribuição dos eixos.

O caderno de leitura, por exemplo, como mencionado no início dessa discussão, na descrição da rotina das crianças, é um dispositivo criado pela professora, visando aproximar as crianças à prática da leitura, e pelo hábito que esse exercício produzia, favorecer a aquisição da mesma em parceria com as atividades trabalhadas em sala.

Podemos perceber, ao longo do processo em que era desenvolvido o trabalho com os eixos no atendimento às crianças, uma certa centralidade nas atividades direcionadas ao desenvolvimento da leitura como também da escrita. Porém, os documentos oficiais para etapa da Educação Infantil reiteram a importância de prover meios que tragam a interação e a brincadeira como bases da proposta pedagógica da Educação Infantil, expressos sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Com isso, temos, de um lado, Diretrizes que especificam a natureza do atendimento às crianças e de outro uma realidade voltada para um contexto que parece antecipar a escolarização, preenchendo o tempo de trabalho em contextos pouco significativos para a

própria iniciação das crianças nas áreas que precisam conhecer, experienciar, sobretudo considerando a existência de uma proposta pedagógica, que indica

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

A escrita na rotina observada era fortemente utilizada nos momentos das atividades. Ela era realizada pelo menos duas vezes nas atividades do tempo pedagógico. Pela própria repetição desse ato, diariamente, vamos percebendo alguns delineamentos na prática que exemplificam sua efetivação. Em um dos momentos das conversações com as crianças, por exemplo, aconteceu algo curioso. Após o primeiro momento que falamos sobre a rotina, foi solicitado às crianças que desenhasssem a rotina da escola em um papel e assim o fizeram, mas antes propuseram escrever o nome da escola. Na mesa estavam, além dos papéis brancos, alguns lápis coloridos, grafite e borracha. Ao convidá-los a desenhar a rotina deles na “escola”, Pedrinho pega o lápis de escrever e imediatamente fala:

- Eu faço o nome da escola.

Então, ele começa com o “E” maiúsculo naquela folha branca.

Emília então pergunta:

- É pra fazer o nome da escola é?

Questionamos:

- Vocês querem fazer o nome da escola?

Pedrinho responde de imediato e sem pensar duas vezes:

- Eu quero não!

Mas as outras crianças decidem fazê-lo.

José então retruca:

- Eu quero que eu não tenho preguiça igual Pedrinho!

- Eu vou fazer uma linha e vou fazer no nome da escola, termina José.

Nesse momento Emília está com dificuldade de fazer sozinha o nome, diz:

-Eu não tou se lembrando mais do nome da escola não!

Então ela olha para a folha de José, que está ao seu lado e relembra como começa e imediatamente inicia sua escrita. (Conversações, 05/12/2018).

A questão inicial que esboçamos, ligada a certos usos do sistema de escrita, por exemplo, parte do princípio de que alguns meios, como sua repetição demasiada, podem descaracterizar o que de fato pode ser o trabalho dentro de uma perspectiva voltada para um contexto rico em interações, baseada no contato com os mais diversos campos onde se insere o sistema de escrita.

Por outro lado, vemos a autonomia das crianças sendo contruída, nesse mesmo espaço, à medida que inserem suas habilidades de escrita, interagindo com a mesma, promovendo seus usos e construção de universos de significados, trazendo-a para cena, suas marcas, nas mais diversas conotações, sobretudo quando, na situação acima, se propuseram escrever o nome de sua escola antes de iniciar o desenho.

Quando citamos o tempo pedagógico, não falamos apenas dos momentos definidos para as atividades, mas sobretudo do teor que cada atividade representa na experiência de cada criança, no que se refere à sua aprendizagem. Não estamos aqui desfavorecendo ou criticando a importância da alfabetização, mas atentando à forma com que ela é apresentada às crianças na Educação Infantil.

Nas conversações, quando falamos do que elas gostavam na escola, Pedrinho pondera um pouco e fala “eu gosto de ler, de escrever não” (Conversações, 06/12/2018). Nesse sentido, é importante notar que embora exista uma ênfase na memorização quanto à leitura na sala, as crianças dão valor a elas e às suas conquistas do movimento de ler, de aprender a ler, o que indica que a escola pode ser esse espaço, que dá e oferece a oportunidade de leitura, essa experiência de “dar a ler” (SKLIAR, 2003), de proporcionar esse contato com as crianças. Porque “tudo depende de como fazemos ressoar essas palavras: “ler”, “escrever”, “ensinar” (SKLIAR, 2019, p. 91), junto às crianças, nos gestos, nos encontros.

Sendo assim, uma das muitas alternativas possíveis, entre ler, escrever e ensinar, na promoção da aprendizagem na Educação Infantil, seria resgatar o gesto da professora que entrega o livro, estendendo a mão, escondendo-a, como aponta Skliar (2010, p. 17), “e é melhor não ver essa mão, que a mão não se mostre, que a mão desista de revelar-se como a origem. Porém, que deixe mais ou menos perto, amorosamente, insistentemente, um livro, um gesto de dar a leitura, de dar a ler”.

Com isso, é importante considerar que é da escola esse papel de “dar a ler”, sobretudo, porque as crianças possuem o direito de serem inseridas no mundo letrado, visto que elas convivem com ele constantemente, seja pelas brincadeiras, seja pelas experiências em casa,

com seus pares e nos diversos campos sociais, compartilhando, inclusive, suas experiências nesse âmbito.

Contudo, muitas das práticas efetivadas em sala fogem desse olhar, voltado para as experiências infantis, sobretudo quando enfatizadas por uma demanda que é denotada pelo próprio olhar das crianças. Em um dos momentos das conversações, por exemplo, as crianças, quando falávamos sobre o que elas faziam na rotina, acabavam por indicar a centralidade que as tarefas tinham no contexto que vivenciam, sobretudo justificando a possibilidade da diversão, atenuada a regra de primeiro contemplar a tarefa para então compor outras atividades. Após questioná-los sobre o que fazem na rotina, Narizinho, bem empolgada e dando risadas, diz:

- Muita tarefa! Por que a pasta de tarefa tá desse tamanho já! (fazendo gestos com as mãos simbolizando o tamanho da pasta de tarefas que cada criança tem no armário)

-Brinca, diz Iago!

-Pega o estojo, pinta de vez em quando, fala Narizinho.

-Iago interfere! Não, quer dizer! não é de vez em quando não! Nós pinta quando termina a tarefa. (Conversações, 05 de dezembro de 2018).

Um aspecto indicado na fala de Narizinho e Iago denota a grande quantidade de tarefas que eles fazem, pelo tamanho de suas pastas de atividades, que, pela quantidade, é acompanhada de risos. Essa ênfase existe e representa a importância que se dá à demanda de atividades impressas no âmbito da Educação Infantil.

Macedo (2013), ao questionar o lugar da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, indica que é preciso não fazer da conjugação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental um processo de subordinação a esse, para não cairmos em uma pedagogização essencialista da Educação Infantil.

Nesse sentido, os critérios de atendimento às crianças precisam dar conta de toda a especificidade e complexidade que é lidar com as infâncias que estão hoje na Educação Infantil e não só nela, visto que o atendimento às crianças se prolonga por muitos anos no Ensino Fundamental, onde a qualidade, a flexibilidade, as experiências que as crianças experimentam são fundamentalmente importantes para as aprendizagens que esses contatos suscitam. Isso envolve pensar que tipos de escolhas e relações podem tornar possíveis o favorecimento e a construção de uma Educação Infantil baseada na especificidade da infância.

Nesse sentido, continua Macedo (2013, p. 55), “não falemos apenas de direito a aprendizagem, mas de direito à formação qualificada, onde aprendizagem cognitiva, ética e estética, política, cultural e espiritual estejam presentes nos processos de qualificação dessa própria formação”, aproximando dessa forma modos de pensar a Educação Infantil, inspirados nas possibilidades que a relação com a infância possa criar.

Talvez, pensar nossa relação com a Educação Infantil seja um modo de nos colocar frente às presenças das crianças, frente àquilo de significativo que elas constroem, tentando acompanhá-las, acolhê-las naquilo que elas possam suscitar. E isso indica que atentemos a uma postura, que acompanha as construções das crianças.

Após o tempo da leitura individual, a professora propõe a brincadeira do telefone sem fio, (uma maneira de abordar os meios de comunicação). A brincadeira começou com a frase dita pela professora “Ser criança é ser feliz” e depois de algum tempo, terminou, entre muitas risadas (Diário de Campo, 16/10/2018).

Em particular, o que achamos interessante nesse momento é que, mesmo após o erro da brincadeira, as crianças continuaram a todo vapor. Talvez seja porque, para elas, aquele momento estava fazendo sentido. Contudo, aos olhos da professora, não. Sendo assim, a última criança não continuou o recado ao chegar à professora, só disse meio sem jeito: “ela não falou nada”. As crianças transformaram o espírito da brincadeira em outra coisa, e dizer ou não a coisa certa não fazia muito sentido, se o objetivo maior para elas foi a diversão.

A brincadeira do telefone sem fio, pensada pela professora, trouxe, entre outras coisas, a oportunidade de as crianças estarem juntas. Elas, nesses momentos em que estão trabalhando em grupo, sobretudo em uma brincadeira, interagem umas com as outras, indicando que gostam dessa perspectiva, sobretudo porque favorece a descontração entre o grupo.

Talvez a escola pudesse estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, as novas formas de pensamento, pois sabemos que, em relação às inventividades, as crianças têm muito que dizer, se as ajudarmos nisto. Precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também possamos escutar todas as vozes que emudeceram (ABRAMOWICZ, 2003, p. 22).

A relação de possibilidades que a infância pode criar, no contexto em que se inserem as crianças, nos mais diversos campos sociais, sobretudo na Educação Infantil, compreende a necessidade de atender a uma demanda emergente de perspectivas, que tem nas crianças,

através de suas falas, indicações de olhares relacionados às suas experiências e a um projeto educacional voltado às suas especificidades, não como alvos, mas como integrantes.

A dimensão da infância

O modo como a rotina está organizada, seu uso, sua distribuição de tempo, a forma como são trabalhados o conteúdo e a própria relação com o brincar e as brincadeiras, além de denotar um modo particular de organização dessa rotina, faz refletir o lugar que a infância ocupa na Educação Infantil. Nesse sentido, é importante questionar a infância e a criança nessa rotina, pelas relações adulto-criança e aluno-criança impressas no próprio cotidiano.

Quando falamos em especificidade infantil, retomamos, entre muitas opções, ao lugar ocupado pela criança e ao tempo fornecido para o brincar, para a ludicidade. Sobre essa questão, lembramos do dia em que uma frase, dita por uma criança, nos fez repensar a questão do brincar e as imbricações no dia a dia das crianças.

Na primeira semana de outubro, em uma terça-feira, a professora fala dos direitos das crianças à saúde, à educação, ao respeito, como também questiona que lugar de criança não é trabalhando, mas na escola. Diz a professora: “A criança tem direito à liberdade, a brincar e não trabalhar. O trabalho de criança é na escola, porque não se pode passar o dia todo brincando, tem que fazer a tarefa também!”. Uma das meninas nesse momento, olhando para seus colegas, ao mesmo tempo que busca notoriedade da professora, diz: “Ô tia! Brincar só depois da tarefa né.” A professora confirma com um gesto que sim (Diário de Campo, 09 de outubro de 2018).

Pela situação acima, presenciada em um momento de explanação sobre os direitos das crianças, vemos seus direitos sendo colocados em discussão, ao mesmo tempo que põe à margem o direito do brincar condicionado a uma postura. Podemos considerar um tipo de pensamento sendo delineado nos discursos oriundos da relação professor-aluno, que imprimem entre outros fatores um tipo de comportamento e de uma certa condição para que haja a brincadeira, a possibilidade do brincar.

A relação aluno-criança, dentro dessa perspectiva e como um mecanismo que é influenciado pela própria relação professor-aluno, faz notar o embate que versa entre ser aluno ao mesmo tempo em que se é criança, nas ações e nos discursos presenciados nessa rotina.

Certo dia, em um momento específico do eixo natureza e sociedade, retratando os meios de comunicação, uma das crianças que estava na sala se dispersa e brinca com um brinquedo que trouxe de casa, ocupando-se de uma outra perspectiva, diferente da inicialmente pensada

pela professora, imediatamente é advertida por ela, ao dizer “Quando estamos brincando não conseguimos aprender, nossa mente não deixa” (Diário de Campo, 16 de outubro de 2018).

Quando as crianças brincam, elas estão produzindo culturas, perpetuando formas singulares de dizerem de suas experiências, pois ao interagirem com o mundo e com o meio social, constroem significados, dando novos sentidos às suas vivências. “Por meio do brincar, a criança produz e reproduz a sua realidade a partir de suas vivências, interações com seus pares ou com os adultos” (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 50). Pela brincadeira se exploram mundos, se constroem consistentes significados, que para as crianças não são simples brincadeiras, mas experimentações de mundo.

Ser criança, a partir de todo respaldo que sua presença possa afirmar, na Educação Infantil, pressupõe uma postura perante o mundo, um olhar, pela possibilidade que cada uma pode ser, nos mais diversos espaços. No entanto, é preciso de mais tempos e espaços para que isso de fato possa acontecer. Na situação abaixo podemos ver o embate sobre algumas posturas. Nesse dia ficamos com as crianças, pois a professora havia faltado, e dentro dele, um tempo livre.

Na sala, antes de iniciar a atividade, as crianças estavam um tanto eufóricas, visto que em um espaço de tempo para elas (digo tempo só delas), de tudo faziam, pulavam, brincavam, combinavam brincadeiras e tudo isso dentro de uma pequena sala de aula. Porém, o barulho acabava sempre por irradiar-se para os outros vãos da escola, trazendo sempre a coordenadora. Esse tempo não durou cinco minutos. E o que vem? As broncas! A exigência de obediência (Diário de Campo, 31 de outubro de 2018).

Chamou-nos a atenção a experiência com que as crianças estavam em contato naquele dia, e não só nele, mas em todas as oportunidades que elas tinham no cotidiano, cada uma à sua maneira. Porém, esse tempo foi interrompido com a chegada da coordenadora e junto a ela o pedido de obediência, silêncio. Ser criança, naquele pequeno espaço da sala de aula, era uma via de mão dupla, onde cada uma, de acordo com seu papel, ia se (re)fazendo, segundo as oportunidades que ia tendo.

Belamente, Skliar (2012) conduz nosso olhar, sobre nossa relação interruptiva com a infância, que ante o estigma que se resume em conceitos, procura afirmar a nossa impotência perante a força da infância. Diante delas e como proteção à sua novidade, a interrompemos. Ele diz:

O que acontece é uma interrupção da meninice e da infância. Nem continuidade nem evolução, nem progresso, nem circularidade nem elipses: interrupções. O tempo da criança é uma ameaça à velocidade e urgência dos adultos e está continuamente ameaçado pela prisão irruptiva do tempo da

criança. Às vezes, a interrupção é uma guerra, um exílio, uma bomba. Outras vezes acontece sob a forma de fome, de miséria, de abandono. E outras vezes a interrupção coincide com o início da escolaridade. E também pode acontecer com suavidade, necessidade e elegância. E não deixa de ser uma interrupção (SKLIAR, 2012, p. 73, tradução nossa).

O tempo da criança é um tempo que põe à prova o poder dos adultos, representado pelo tempo cronológico, instaura novas relações com o mundo e com as diversas realidades, fazendo questionar a eficiência de nossas estigmatizações ou a nossa implacável razão. A educação poderia, segundo o autor, deixar de interromper e passar a dar lugar às irrupções.

O inesperado habita no gesto de irromper e, com isso, não acaba com a possibilidade. A educação poderia traçar linhas de amizade com as crianças que coincidissem com relações de escuta, de parceria, de relação com o tempo infantil e com a infância.

As dimensões abordadas aqui revelaram alguns modos de perceber a organização da rotina de crianças, trazendo a questão da regularidade da mesma, seus muitos modos de atuar sobre o desenvolvimento do tempo pedagógico, bem como a percepção dos tempos que se cruzam na Educação Infantil, no espaço-tempo da rotina, no sentido de considerar suas diversas dimensões. A dimensão da infância tenta atenuar o olhar sobre as especificidades das crianças e da infância para pensar as experiências infantis no cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, é importante dar mais tempo àquilo de imprevisível que a infância, pelos encontros, possa criar.

7.2 A rotina da escola: o que dizem as crianças

A linguagem da educação que queremos é aquela da amizade, da igualdade, do fraterno, da singularidade e da multiplicidade: A manifestação extrema do estar junto [...] em que a voz de um e de outro se escutam mutualmente.

Carlos Skliar (2019, p. 54)

O movimento que estabelecemos no cotidiano da escola pode estar inscrito na forma como nos apropriamos dos espaços-tempos nele existentes. Na Educação Infantil, essa relação pode acontecer sobretudo nas interações que as crianças desenvolvem com o cotidiano, junto à rotina.

Barbosa (2006) lembra que, mesmo quando as rotinas institucionais são absolutizadas, fechadas, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações de apropriação.

Desse modo, é importante considerar essas apropriações que as crianças realizam no contato com a rotina de um modo mais amplo.

Nesse sentido, pelo movimento do cotidiano, por mais que as rotinas estejam inscritas em organizações poucos flexíveis, “rotineiras” (BARBOSA, 2006), vemos intermediações das próprias crianças, inscrições sendo realizadas, gostos sendo elaborados, convivendo e atravessando suas experiências, nessa mesma rotina.

Mas, antes disso, de dizer dos seus modos particulares de vivenciarem a rotina, é igualmente importante considerar o que as crianças dizem sobre ela, sobretudo para saber de seus olhares em relação à rotina vivenciada por elas. Desse modo, nas relações suscitadas no ambiente que estão, falam as crianças. E elas dizem de muitas formas, sobre seus modos de entender e de relacionarem-se nos espaços-tempos da rotina na escola.

Nas conversações com as crianças, como um dos momentos organizados para ouvi-las, quanto ao que vivenciam na rotina, umas das questões se assentou sobre o que elas não gostavam na escola e, dentre os elementos que elas exemplificaram, estão “as tarefas”. Quando as perguntamos sobre o que não gostavam de fazer na escola, uma das crianças diz: “de tarefa, porque demora pra terminar. Eu não gosto que demora a escola. É muita coisa na tarefa” (Goku, 03/12/2018). Em outro momento, quando falamos sobre o que gostariam de fazer na escola, Princesa Helena fala: “gostaria de fazer tarefa de desenhar e de brincar” (Princesa Helena, 05/12/2018).

Acreditamos que a tarefa, como denominam as atividades do tempo pedagógico, se inserem num tempo que para as crianças “demora”. A configuração das atividades, a forma como algumas delas eram apresentadas às crianças, através da sua regularidade e repetição, podia abarcar o sentido da “demora”, sobretudo porque aliado a elas, existia uma considerável dificuldade de entender a lógica solicitada para cada atividade. Por outro lado, as atividades de brincar que cita Princesa Helena seriam uma boa opção que as crianças gostariam de fazer, de “fazer tarefa de brincar”.

Nas duas falas das crianças acima, podemos ver dois movimentos sendo tecidos. O primeiro indica a centralidade de atividades oferecidas às crianças, aproximando-se de perspectivas voltadas à repetição, em situações pouco interativas. No segundo movimento, respaldado na fala de Princesa Helena, podemos perceber uma parcela ainda pouco presente de perspectivas dinâmicas, voltadas para as brincadeiras no atendimento às particularidades do público infantil. Com isso, tão importante quanto as atividades do tempo pedagógico, são os desafios colocados pelas crianças na instauração das coisas que elas dizem nos tempos e espaços, como o brincar, por exemplo, indicado na fala acima.

Como aponta Ritscher (2013, p. 18-19), “temos que organizar e gerenciar, mas não superprogramar. Devemos tentar ouvir, encontrar, acolher, de fato, a infância de modo aberto, como se ela mesma fosse uma etnia diferente, digna de nosso [...] respeito” e consideração, sobretudo elencados nas escolhas, nos tempos e nos espaços da Educação Infantil.

Mas dentro da rotina observada, é importante retratar que as crianças aprendiam, mesmo não tendo um respaldo maior em relação à variabilidade de atividades pedagógicas ofertadas na rotina. Ainda nos referindo às tarefas das crianças, aquilo que elas fazem durante esses momentos, falamos nas conversações sobre o que aprendiam quando faziam a tarefa, que tipos de coisas elas aprendiam com as atividades.

Pedrinho fala: *A gente escreve o nome da escola, a gente faz a data, a gente faz o nome!*

Bruninho Completa: *Tem conta, tem matemática!*

Princesa Helena diz: *C com A “CA”, C com E “CE”, C com i “CI”, C com O “CO”.*

Pedrinho completa: *B, o, “BO”, b, a “BA”, b, e “BE”.*

-A gente pega o lápis e vamos escrever. Escreve e quando erra apaga. Faz o nome da escola e depois a data, Diz Princesa Helena. (Conversações, 05/12/2018).

Na fala das crianças, sobretudo a de Princesa Helena, podemos apreender um pouco do movimento desenvolvido pelas crianças para chegarem à aprendizagem, através da prática pedagógica. Embora, reconhecendo que, de fato, há aprendizagens sobre aquilo que é ofertado a elas no tempo e na prática pedagógica, não podemos negar que o processo para se chegar a tal aprendizagem é construído por caminhos complexos, a serem ainda avaliados. Neste sentido, “estas deverão ser organizadas de acordo com os diferentes ritmos, possibilidades, desejos e formas de participação das crianças, em atividades individuais e com outras crianças [...]” (FULLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 56).

Existe, dentro das atividades realizadas, um tempo a ser atendido. Ele representava a dimensão pedagógica que é oferecida pela escola, em forma de atividades previamente pensadas para contemplar determinada área. “A variabilidade do tempo de duração de uma atividade é definida por vários critérios, mas principalmente a importância dada a elas pelos adultos e a faixa etária em questão” (BARBOSA, 2006, p. 147).

Quando falamos a respeito da quantidade de tarefas que elas realizavam na rotina, elas indicaram que é “Muita”. José parece ter achado engraçado, o que seus colegas disseram, e diz em risadas: “A gente devia ganhar grana pelo nosso trabalho”. Questionamos, “Mas por que

vocês acham que são muitas tarefas?” Princesa Helena diz, “Por que faz todo dia, porque tem que aprender[...] Pra poder crescer e aprender”. José nesse instante completa: “É Pra ser alguém na vida né!” (Conversações, 05/12/2018).

Dentro das chamadas “tarefas”, além de outras conotações, existem os diferentes tipos de materiais ofertados às crianças para assim desenvolvê-las junto às crianças. Em geral, as crianças realizavam as “tarefas” por meio de materiais como papéis com exercícios impressos, voltados para o preenchimento de lacunas por meio da escrita. Os materiais, como aponta Barbosa (2006), constroem modos de ser e de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas. Desse modo, a sua escolha e a diversidade poderiam contribuir na construção de outras conotações em relação à experiência das crianças com eles.

Nesse sentido, há de se notar que existe uma demanda a ser cumprida, sobretudo atravessada por esse tempo pedagógico. Mas, é importante conhecer que, para além dela, existem outras manifestações temporais que necessariamente não seguem uma ordem específica. Um tempo outro que convive para além da rotina, um tempo cotidiano, um tempo inventivo. Um tempo “muito mais maior. Porque a gente demora muito pra brincar para se aproveitar”, diz José, ao se remeter à possibilidade de haver mais tempo no recreio.

O recreio é outro momento inscrito na rotina das crianças e que foi citado nas conversações com as crianças. Nele, as crianças brincavam livremente, poucas são as interferências das professoras nesse momento. Com isso, de tudo eles criam. Nesse sentido, as crianças, diariamente, contavam com um espaço maior, o pátio, onde tinham maiores possibilidades de uso e conseqüentemente de brincadeiras. Em um dos momentos das conversações, quando perguntamos sobre o que eles acham que tem menos na escola:

Iago, pensa um pouco e diz: *“brinquedo, no recreio não tem, era bom ter”*

Narizinho interfere e fala: *Se a gente é grandão pra que ter brinquedo aqui né!*

Iago diz: *Eu queria que tivesse aqui.*

Narizinho pensa e fala: *Um escorregador, uma gangorra, uma piscininha de bolinha.*

Emile diz: *Aquela corda que puxa meninas contra meninos.*

Iago as observa e completa: *quebra de garra parece.*

-É, e quem ganhar vai vencer ne Narizinho, diz Emile.

Questionamos nesse momento o motivo de não haver muitos brinquedos.

Iago fala: *Aqui é pra estudar e não pra brincar!”*

(Conversações, 03/12/2018).

Os brinquedos disponíveis na escola-anexo eram poucos, as crianças nesse sentido citam algumas possibilidades de opções que, de fato, poderiam compor seu recreio, sobretudo porque poderiam potencializar novas brincadeiras nesse espaço. Mas ainda assim, na falta de opções, criam brincadeiras. Na imagem abaixo, podemos perceber um ônibus feito a partir de uma fila de cadeiras, estacionado no meio do recreio das crianças, cheio de passageiros.

FOTOGRAFIA Nº 9 – Ônibus no recreio



FONTE: A Autora (2018)

É importante, no contexto em que se inserem as crianças, compreender os muitos usos que elas fazem com aquilo que encontram nos espaços e conseguir produzir efeitos, com as experiências que perpassam primeiro a sua capacidade de experienciar, de descobrir, de deixar-se afetar, pelas palavras, pelos espaços, pelos inesperados dessa infância que é um outro, diferente daquilo que pensamos ser, “está sendo” (SKLIAR, 2003), cultivando a novidade nos mais diversos espaços-tempos.

Os materiais oferecidos às crianças ampliam o leque de possibilidades ofertadas no ambiente em que elas estão. Transformam as experiências das crianças e favorecem a criação

de um universo rico em significados. Nesse sentido, é importante questionar suas ausências nos contextos educativos, sobretudo por este auxiliar o trabalho pedagógico e educativo junto às crianças.

Embora reconhecendo que existem algumas centralidades observadas na rotina, quando falamos das tarefas que eram oferecidas no tempo pedagógico às crianças, é importante considerar as diversas dimensões da aprendizagem, que aconteciam diariamente na mesma, sobretudo porque, ao mesmo tempo que existe uma demanda de atividades na rotina a serem cumpridas, vemos na mesma situações em que as particularidades trazidas pelas próprias crianças no cotidiano são acolhidas, sobretudo pelas professoras na rotina.

Dentro desse acolhimento, podemos perceber que o brincar, como um mediador das culturas infantis, constrói muitas das situações em que as crianças se inserem na perspectiva da organização da rotina, formulando situações em que forjam muitas construções, delineando aspectos que perpassam suas vontades e necessidades nesses momentos.

Certo dia, quando os meninos estavam passando a leitura com a professora, através do caderno de leitura, as meninas começam, uma a uma, a encostarem-se na mesa de Elly, que parece não querer dividir seus utensílios de cozinha, escondendo-as ligeiramente na bolsa.

Narizinho, pensa em um acordo, levanta e diz “Então quem brinca é só quem tem massinha né Elly? Elly não responde, porque não trouxe a massa que seria o “ingresso” para brincadeira, mas trouxe de sua casa uma bolsa recheada de panelas, assadeiras, potes e bacias de brinquedo, então ela tinha o poder de decidir quem poderia brincar. O acordo é simples, só brinca quem trouxe a massinha. Emily, Emília, e Gabriele, se olham por instantes, pensam e chegam ao consenso, Gabriele diz: “vou pedir a tia”, no mesmo instante vai até a professora e pergunta “Tia, a senhora pode dar a massinha para a gente brincar?” A professora responde: “dou, agora só tem daquelas duras, pode ser?” Gabriele Balança a cabeça, mostrando que aceita. Pega a caixa de massinha e reparte entre suas colegas, cada uma, uma cor diferente. Agora elas começam a brincar, fazer moldes, fazer comida, já haviam conseguido a matéria prima (Diário de Campo, 18/10/2018).

As meninas haviam arrumado uma solução para que pudessem brincar com os utensílios que Ellen trouxe de sua casa e só puderam dar segmento às suas preparações quando conseguiram a matéria prima com a professora, que forneceu as massinhas, o “ingresso” para a que as meninas pudessem brincar. Na imagem abaixo, podemos observar as meninas brincando juntas com os utensílios em cima da mesa.

FOTOGRAFIA Nº 10 – Meninas brincando com massa de modelar



FONTE: A Autora (2018)

A possibilidade de continuidade da brincadeira só foi possível porque a professora, em meio à necessidade e ao pedido de uma das meninas, forneceu a massinha que era matéria prima como também o “ingresso” para participar da brincadeira e utilizar os utensílios de brinquedo que só poderiam ser utilizados com a massinha.

Nas situações cotidianas é importante acolher as crianças para dar a elas a possibilidade de construírem diferentes significados, sobretudo porque “acolher uma criança é também, acolher o mundo interno dela, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses, as suas ilusões” (STACCIOLI, 2013, p. 28). Nesse sentido, acolher as crianças tem a ver com uma postura que acredita em seu potencial, na riqueza de suas experiências.

Ao terminarem as brincadeiras, elas não queriam se desfazer das preparações que foram terminadas, então tiveram a ideia de guardar em um potinho. Perguntaram-nos se podíamos ficar com o potinho, pois iriam iniciar a atividade. Então organizamos um lugarzinho para guardar as preparações e garantir sua integridade até o recreio, momento em que pediram de volta a bacia tampada.

FOTOGRAFIA Nº 11 – Potinho para guardar a massa de modelar



FONTE: A Autora (2018)

No dia do “já estou ficando rico” (Bruninho, 09/11/2018), as crianças conheceram as cédulas de dinheiro, o sistema monetário brasileiro. A professora havia trazido cédulas sem valor, para mostrar às crianças, explorando os usos do dinheiro e algumas situações em que podemos utilizar, enfatizando que aquelas notas não tinham valor. Bruninho, quando a professora distribuía para cada criança as cédulas, fala “é da gente tia?”. A professora confirma que sim, e num alvoroço começam a planejar o que iam fazer. Eles tinham uma opção, expressa pela professora, levar para casa e brincar lá. Mas eles começaram a citar que iriam deixar na bolsa, para brincar no recreio. A intenção inicial da professora era que somente brincassem em casa, mas vendo o entusiasmo dos meninos, ela então não questionou o fato deles brincarem entre si e com as outras crianças no recreio.

Aqui as crianças pretendiam estender a brincadeira com as cédulas de dinheiro para utilização em outros espaços, o que seria interessante para elas, já que poderiam mostrar a seus outros colegas, realizarem muitas transações, muitas ofertas, e variados tipos de brincadeiras.

Quando a aula se tornou “o dia da piscina”, as crianças se divertiram bastante. A escola mais parecia um clube aquático. Esse dia aconteceu na semana das crianças, no mês de outubro, pela proximidade do dia das crianças. A escola nessa semana promoveu algumas experiências para as crianças e entre estas estava o dia da piscina. Nesse dia, as crianças estavam com roupas de banho, alguns protetores solares, toalhas, pouco se viam seus cadernos. As crianças, momentos antes de entrarem na piscina, ansiavam por sair da sala e então tomar banho.

Como a quantidade de turmas poderia dificultar o banho, já que havia poucas piscinas para muitas crianças, as professoras resolveram alternar a entrada. A primeira sala foi a nossa, as crianças ao verem a piscina, pulavam, gritavam e aquelas que entravam na piscina mal saíam. A proposta inicial era de que as crianças deveriam ficar até as 10:00h da manhã, mas ao voltarem para sala, muitas pediam para tomar banho de novo, e como o sol não estava tão intenso, as professoras então permitiram. Comeram seus lanches na sala e voltaram para a piscina.

FOTOGRAFIA Nº 12 – Dia de piscina



FONTE: A Autora (2018)

Esse foi um dia repleto de muitas alegrias. Entusiasmadas, as crianças citavam a piscina, antes, durante e depois dela acontecer. As professoras também adoraram a experiência, percebíamos seus semblantes de felicidade. Uma delas dizia: “Tá vendo, as aulas deveriam ser assim, olha a alegria!” (Diário de Campo, 10/10/2018).

Instaurar um *tempoespaço* de encontro criador e transformador enriquece o cotidiano escolar. Quem sabe um encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora seja importante para que possamos descobrir a

escola no que ela ainda não é, fazendo dela *tempoespaço* de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis (OLIVEIRA, 2012, p. 14).

Esses momentos marcam encontros entre rotina e cotidiano, que pelas relações que nele acontecem, permitem às crianças o acontecimento de coisas novas, de possibilidades de estar no espaço onde estão, criando experiências, produzindo culturas e estabelecendo parcerias que se integram à rotina, que insurgem nela, pelo cotidiano. Pois o que deixa marcas permanentes, como nos aponta Zabalza (1998), são experiências concretas, uma oportunidade de fazer algo diferente.

As comemorações, como essa do dia das crianças, embora pontuais na rotina, agregam encontros, trazem muitos outros significados para as crianças, pois possibilitam o encontro, a memória afetiva a suas experiências, aos gestos, às brincadeiras e sobretudo as agrada, porque permitem que elas elaborem seus muitos modos de atuarem nesses espaços.

A riqueza de situações junto às crianças promove situações potencializadas por experiências individuais e coletivas que expandem as relações e promovem encontros entre as crianças e delas com os próprios professores. Ela deve ser “um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (ZABALZA, 1998, p. 53). Dessa forma, o espaço fala daquilo que a instituição acredita, como também dos encontros que lá acontecem.

É importante notar que as crianças não são atores passivos nos espaços em que estão, pelo contrário. As crianças constantemente interagem no ambiente em que estão produzindo modos de apropriação e interpretação, construindo significados. Esse movimento, que as crianças fazem entre si e com o espaço social que compartilham, é chamado de culturas infantis. As culturas infantis produzem e são produzidas por muitas formulações, que as crianças exercem com o ambiente e com as outras crianças. Nelas podemos ver as crianças ressignificando constantemente suas experiências.

As formas de representação dessas “culturas infantis” podem ser exemplificadas pelo brincar, pelo pensamento, pelos jogos, brincadeiras e faz de conta infantis, além dos desenhos produzidos pelas crianças que se caracterizam como formas simbólicas de interpretação do mundo e também de aprendizagem de uma determinada cultura (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 52).

Os desenhos também fizeram parte do conjunto de representações que as crianças elaboram, para dizerem de suas experiências, entre outras coisas, de seus olhares frente à rotina vivenciada por elas. Os desenhos produzidos pelas crianças, em grupos, no momento da conversação, possibilitaram o registro das experiências que realizavam na escola, sobretudo aliados às suas narrativas sobre o que haviam produzido. Em junção ao desenho, as narrativas,

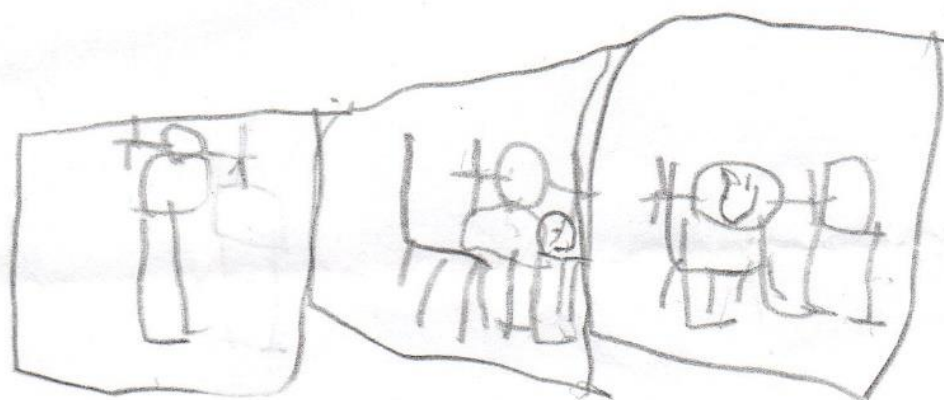
para Gobbi (2014), com os desenhos produzidos pelas crianças passam a fazer sentido, ou mesmo, impulsionam outras perguntas e respostas.

Após o primeiro momento das conversações, que se encarregou de abordar a rotina das crianças, sugerimos que desenhassem sua rotina, o que faziam nela. Para tanto, disponibilizamos alguns papéis e lápis variados. Íamos, à medida que as crianças estavam produzindo os desenhos, perguntando sobre o que estavam desenhando.

Ao perguntá-las sobre o que estavam desenhando, algumas crianças relatavam detalhadamente suas intenções no desenho que estavam produzindo. Nas narrativas das crianças, voltadas às suas produções naquele momento, vimos muitos detalhes sendo citados por elas. Dentre as produções feitas pelas crianças trouxemos, a primeiro momento, a de José e a de Pedrinho, pela ênfase que fizeram ao detalhar suas produções, por meio das narrativas que desenvolveram para dizê-las. O desenho de José é construído e detalhado por ele da seguinte forma:

“Ô tia, isso aqui é eu estudando, isso aqui é meu caderno abrindo. Eu vou desenhar um sorriso na cara do menino, que eu nunca vi um menino com a cara a assim. Eu desenhei eu estudando e eu merendendo. Eu tou rapando o prato” (José, 05/12/2018).

DESENHO Nº 1 – Desenho de José



FONTE: José (2018)

Pedrinho também elabora sua produção com muitos detalhes. Ao passo que estava construindo seu desenho, fazia questão de dizê-los, nos informando suas posições no papel, geralmente utilizava o dedo para situar o momento específico a que se referia.

Olha, o nome da escola. Agora eu vou fazer a escola. Primeiro eu vou fazer meu livro. Tou fazendo meu livro. Ó o monte de pessoas na escola [...] esperando na fila. Ó eu tou desenhando aqui eu. Tia, olha a porta pra eu ir

pro recreio. Aqui é o recreio ó. Eu abro a porta e vou descendo as escadinhas. Agora eu vou fazer um livro aqui. Tia, falta uma última coisa pra fazer, “Tia”! Vou fazer o lugar dela, vou fazer ela em cima da caixa (Pedrinho, 05/12/2018).

DESENHO Nº 2 – Desenho de Pedrinho



FONTE: Pedrinho (2018)

Os desenhos das crianças trouxeram modos de compreender suas interações no espaço, modos de interpretar situações, sobretudo, alguns olhares frente àquilo que lhes chamava atenção. Eles retratavam objetos, algumas ações, como o abrir de um caderno, lugares como o recreio, elas estudando, as escadas que dão acesso ao pátio, a merenda. Para as crianças, não é só um desenho, são significados construídos nas experiências, no dia a dia e no cotidiano.

São situações cotidianas pertencentes à escola e que fazem parte do universo construído pelas crianças, sobretudo partindo de suas interações com o meio e com os seus pares, fazendo parte das Culturas Infantis, construídas por elas, que segundo Oliveira e Tebet (2010) devem ser valorizadas e entendidas como uma inflexão singular realizada pela criança na sua relação com as coisas e com o mundo.

Nesse sentido, ao observarmos suas produções, é importante entendê-las dentro de um universo cultural e simbólico construído e significado pelas crianças. Nos desenhos produzidos por elas, não as vemos separadas do contexto em que estão. Vemos sobretudo as crianças

presentes no desenho, sua escola, com todos os seus elementos sendo inscritos em cada traçado, sobretudo reiterando sua presença e seu lugar na escola. Nesse sentido, para as crianças a escola não acontece fora de suas experiências, ela acontece sobretudo com suas presenças constantemente sendo inscritas, não só nos desenhos, mas sobretudo nos espaços tempos oferecidos para elas.

DESENHO Nº 3 – Desenho de Goku



FONTE: Goku (2018)

A rotina das crianças retratada nos seus desenhos traz muitos elementos, inclusive o registro de sua presença na escola, como observado nas narrativas das crianças, no momento de suas produções. Seus desenhos favorecem o olhar sobre as muitas composições e inferências que as crianças exercem na rotina organizada para elas, sendo constantemente atravessadas por significados que são construídos justamente pelas interações que nela acontecem.

DESENHO Nº 4 – Desenho de Iago



FONTE: Iago (2018)

As crianças compreendem o contexto que experienciam na rotina, que diariamente fazem parte de suas elaborações, ressignificações. Elas dizem de suas experiências de muitos modos, sobretudo através do olhar que têm sobre sua escola. Nela as crianças, além de estudar, como propriamente dizem, também interagem, constroem significados.

Para as crianças, a escola é um lugar que tem um valor simbólico. Vemos isso, sobretudo nos desenhos, que não só fazem questão de trazer a escola, mas as suas presenças. Não vemos um desenho só com a escola ou só com a criança, vemos desenhos da escola com as crianças, com seus colegas, com sua professora, com seus cadernos e com seus brinquedos.

Com isso, por mais que tenhamos, na organização das rotinas, certas regularidades sendo inscritas quanto à atividade pedagógica, aos tempos ofertados e aos materiais oferecidos, vemos que as crianças também agregam valor a eles, sobretudo por que também aprendem, embora considerando a existência de outras possibilidades que poderiam ser inscritas nas experiências das crianças, que, de algum modo, poderiam potencializar ainda mais suas experiências no contexto educativo da escola.

Falamos sobretudo dos aprenderes-fazeres das crianças que constantemente se apresentam nessa rotina, na relação com aquilo que é ofertado e as possibilidades cotidianas que a infância reitera, criando e ressignificando seus muitos modos de atuar e de se posicionar nos espaços-tempos “da sua escola”.

7.3 Aprenderes-fazeres das crianças nos espaços-tempos do cotidiano

“Agora o relógio usa o sol para saber a hora”

José (18/10/2018).

Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre as pedras –
liberdade caça jeito.

Manoel de Barros (2010, p. 156)

Há algo de infância no poema acima, a infância tem algo de liberdade, ela caça jeito. Talvez possamos iniciar o pensamento, partindo da compreensão de que a infância e da própria liberdade de pensamento indicada por ela, de não ser o que pensamos, pode ser apreendida nas maneiras intercruzadas de vivenciar a vida, pois ela “caça jeito”, cria outros possíveis, tem a facilidade de resistência.

É essa liberdade que a infância pode representar e esse fato nos motiva a pensá-la no ambiente de uma pré-escola, com crianças, que, na procura de encontros, fazem dela mil e uma facetas, imprevisibilidades, tempos, astúcias. Os encontros de que falamos perpassa o cotidiano, o atravessa, como no curso do rio de que fala Manoel de Barros. Eles o contornam, vivem por entre ele, nas dobras, nas margens e em toda possibilidade. Assim é o rio, assim é a infância no cotidiano e na rotina da Educação Infantil.

Concordamos com Staccioli (2018), quando afirma que a rotina que mais caracteriza as crianças é a “vital”, aquela onde prevalecem as descobertas, as experiências, a criatividade, a criação de sentido, “prevalece a que se baseia na curiosidade, que descobre uma repetição sempre diferente, ligada à maravilha do detalhe, à emoção do costume sem precedentes, à exploração do conhecido” (STACCIOLI, 2018, p. 56) e também do desconhecido que pela própria curiosidade as conhece, as reinventa. As rotinas, quando observadas junto às especificidades das crianças, partindo do cuidado, do respeito, adquirem sentidos para a criança. Nesse sentido,

As rotinas das crianças são mais frequentemente *ações férteis*, especialmente quando o contexto as reconhece e as valoriza. Para as crianças, a repetição é uma segurança também, é a maneira de parar o mundo agitado que flui diariamente com elas, é aquele rito criado pela raposa do *Pequeno Príncipe* que pede que ele volte no mesmo horário porque ela precisa saber, pois “se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar o coração”. A repetição combina na infância com segurança e riqueza, e ao mesmo tempo é sempre a mesma e sempre diferente. As rotinas tranquilizam e inovam ao mesmo tempo (STACCIOLI, 2018, p. 56-57).

A rotina, ao passo que reitera um caráter organizativo, repetitivo, muitas vezes por nós negativizado, por acharmos que nada de novo acontece, para as crianças, age como um auxiliar nas significações, nas descobertas, na própria curiosidade que as experiências podem suscitar. Age como algo que as ajuda a construir novos significados. Temos que (re)aprender com as crianças, a incentivar/inventar rotinas para a vida, que na própria repetição contemplem novas experiências e criação de novos contextos para além dos já conhecidos, e aqui em especial, o contexto da Educação Infantil.

Para tanto, é importante entender os aprenderes fazeres das crianças na rotina vivenciada por elas, o lugar que as crianças ocupam no cotidiano da Educação Infantil, bem como suas interações e experiências com aquilo que é desenvolvido e oferecido a elas, através da proposta educativa. Com isso, é importante entender as “experiências” (LARROSA, 2016), como aquilo que “nos atravessa” e nessa travessia, “nos toca”, produz sentidos.

Nos espaços tempos da rotina oferecidos às crianças na pré-escola, nos quais estivemos desenvolvendo a pesquisa no segundo semestre do ano de 2018, notamos uma imbricada relação entre alguns elementos dessa rotina, sobretudo considerando a interação que as crianças estabeleciam com ela.

Nesse sentido, notávamos que, quando a perspectiva de abordagem pedagógica diferia da que estavam habituadas, sobretudo pela centralidade que têm algumas atividades através do exercício da escrita, muitas vezes repetitivas, as crianças se mostravam dinâmicas e participativas. Percebíamos algumas manifestações das crianças em situações que incentivavam suas interações, mesmo diante de uma perspectiva de rotina pouco flexível, como por exemplo, quando a abordagem vinha através da utilização de músicas, como aconteceu em um dos momentos da rotina.

A primeira atividade pedagógica do dia foi sobre uma cantiga. A professora assim que comunicou as crianças que a tarefa é sobre a música do Sapo, perguntando em seguida se eles a conhecem, não demoram segundos, Narizinho já entoa a banda, e logo todos começam a cantar: “O sapo não lava o pé! Não lava por que não quer...” (Diário de Campo, 30/10/2018).

A professora não pediu para as crianças cantarem, elas a fizeram espontaneamente. Cantaram e se empolgaram na música do sapo. A professora aproveitou para trazer algumas rimas que tinham na letra da música, exemplificando algumas semelhanças sonoras entre algumas palavras escritas no quadro. Essa situação promoveu interações entre as crianças, trazendo aspectos lúdicos para suas experiências, como também, momentos de descontração e alegria para as crianças. As crianças inscreveram nesse momento a opção de apresentarem a música, cantando-a, trazendo a musicalidade para a aula, entoando não só a canção, mas a possibilidade de participarem ativamente do momento. Nesse sentido, concordamos com Borba e Goulart (2007, p. 55), quando nos dizem:

Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças com o lápis, a tinta e o papel, com as palavras escritas e orais, com argila e materiais residuais, com os sons e ritmos musicais, os gestos e movimentos do corpo, com as imagens de filmes, fotografias, pinturas, esculturas.

Observa-se que, para além do uso da música, diretamente vinculada ou tutelada à dimensão da didática, existem muitos sentidos sendo exercitados no simples fato das crianças resolverem cantar uma música. Dentre estes podemos citar a alegria, o movimento e a memória atribuída a cada partícula sonora que ecoa na música, na junção das vozes. Há sim, sentidos e

significados construídos e relacionados a contextos, momentos e experiências em que se inscrevem as crianças.

No decorrer da pesquisa, estivemos envolvidas, a convite da coordenadora pedagógica, em um Projeto Interdisciplinar, sobre o Gênero Textual Parlenda. Nele, foram elaboradas muitas atividades voltadas para contemplar a parlenda “O boneco de Lata”, em uma das aulas da semana, explorando os muitos elementos que ela aborda. Um deles se referia a um jogo de tabuleiro com tampas de garrafas plásticas.

FOTOGRAFIA Nº 13 – Jogo de tabuleiro



FONTE: A Autora (2018)

Como podemos perceber na imagem acima, o jogo consistia em formar duplas de crianças para que organizassem palavras com os padrões silábicos do título da parlenda, a saber “BO- NE- CO- LA- TA”. As crianças, ao entenderem o jogo, passaram a desfazê-lo e recomeçá-lo. Logo, as outras crianças também estavam fazendo a mesma coisa, pareciam achar interessante o desafio de começar novamente o jogo. O movimento mobilizado após algumas crianças entenderem a lógica do jogo fazia com que a interação delas com a própria situação expressa no jogo as motivasse a continuar, sobretudo porque a orientação inicial era de apenas completar as palavras e ler as palavras que haviam sido formadas.

Nesse sentido, a maioria das crianças começou a embaralhar as tampas e repetir a montagem, porque havia compreendido a lógica do jogo em questão. “Repete-se um jogo para aprender a fazê-lo, brinca-se na areia várias vezes para fazer um castelo maior” (BARBOSA, 2006, p. 149). As crianças repetem para aprender, para aprimorar, para inferir, para opinar. O

ler, nesse momento do jogo, aparece voltado para a experiência infantil, a brincadeira, não apenas utilizando-se da técnica, mas através da própria experiência de estar em contato com a leitura e da própria possibilidade de ressignificá-la.

Ainda no âmbito desse projeto, desenvolvido com as crianças, pela coordenadora pedagógica, na sala em que estávamos, umas das atividades dizia respeito à abordagem das horas.

A coordenadora fala das horas, porque é um dos elementos presentes no contexto da parlenda. A atividade proposta, era de que as crianças, uma a uma, fossem até o quadro alinhar os ponteiros de acordo com a hora correta. As crianças ansiavam serem chamadas. Esperavam sua vez e iam resolver os ponteiros do relógio, tal qual esperado, retornando lentamente para suas carteiras, aguardando os aplausos da turma e a aprovação da professora (Diário de Campo, 22/08/2018).

Em situações como essas, em que as crianças desenvolvem certa autonomia nas atividades organizadas pelas professoras, e se sentem felizes por conseguir realizar tais ações, existem muitas inferências sendo articuladas, sobretudo pelas próprias crianças na rotina, no que diz respeito a seus aprenderes-fazerem neste espaço-tempo, os sentidos de suas aprendizagens e a experiência de corresponder ao desafio proposto nas atividades, vendo desse modo seus esforços e atuações sendo reconhecidos por seus colegas e por sua professora.

No dia que tivemos um visitante bem especial na Escola-anexo, o chamado “palhaço chicletinho” revolucionou o dia, ativando a ansiedade, a escola, as crianças e as professoras. A mobilização que a presença do palhaço suscitou na escola e nas crianças foi extremamente interessante.

Neste dia ficamos uma parte da manhã com as crianças, pois a professora havia faltado, e nossa primeira ação foi de propor que nos organizássemos em um pequeno círculo, já que a sala é bem pequena, para que inventássemos uma história em grupo, onde cada uma iria contar do seu jeito a partir de uma palavra que fosse escolhida por eles. Seria uma interessante forma de nos conhecermos. Mas acontece que nesse dia, eles estavam à espera de um palhaço. De um famoso palhaço chamado “chicletinho”. Eles não conseguiam, de nenhuma forma, conter a ansiedade, pois o encontro estava prestes a acontecer, afinal não é todo dia que se tem uma apresentação de um palhaço exclusiva na escola. O assunto da história, não podia deixar de ser palhaço ou de alguma coisa que remetesse ao mundo de um palhaço. O começo e a continuidade da história tinham tudo para dar certo, o que era interessante, a não ser pelo fato de um homem diferente ser avistado por uma das crianças, pela brechinha da janela. Ai pronto! Não deu outra: “é o palhaço”, “é o palhaço”, “é o palhaço”... gritavam, sussurravam, pulavam as crianças, amontoaram-se nessa janela, naquela brecha que acabara de se tornar enorme. Aí não teve história, atividade, nada, que substituísse essa aparição suspeita (Diário de Campo, 30/08/2018).

Essa aparição por entre a brecha foi de fato o estopim para que uma enorme revolução acontecesse e impulsionasse as pernas, os braços, as palavras, os gritos e, por fim, a porta da sala a se abrir (olhando de lado podíamos perceber que até a janela estava prestes a ser impulsionada também). Não podíamos deixar de ver tudo aquilo e não nos sensibilizar, no fundo também queríamos muito ver esse tal palhaço.

Neste momento, a partir da apresentação do palhaço, é notório perceber um deslocamento dessa rotina, ficando à disposição de uma outra atividade, de um momento outro, trazendo, entre outras coisas, a possibilidade de oferecer às crianças o contato com outras perspectivas, com outras experiências, outros encontros nos espaços-tempos da rotina.

Esse inesperado gesto de descobrimento de um palhaço (suposto, pois não estava a caráter), na pequena brecha da sala, foi o suficiente para as crianças não se aguentarem e explodirem em gestos que falavam, que gritavam, que pulavam, para sair daquele quadrado que dificultava o ver, o olhar, o estar perto. Não era um dia comum e nem poderia ser, pois cada dia é único, mas nem todo dia temos um palhaço para dar um show exclusivo.

FOTOGRAFIA Nº 14 – Participação das meninas na apresentação do palhaço



FONTE: A Autora (2018)

Na apresentação do palhaço na imagem acima, já caracterizado, algo muito interessante aconteceu. Nela, como podemos perceber, as crianças eram constantemente convidadas a participarem, a pensar o que se sucederia. Elas eram atores muito mais do que receptores. E a alegria e a participação de uma boa parte delas, com toda certeza, aconteceu; algumas eram mais tímidas e acabavam não falando muito.

Tem-se a escola, com suas atividades, seus tempos e seus espaços, mas também temos as formas singulares de pronúncia, de criação das crianças, que são alcançadas nos lugares de pertencimento, de (cri)ação. A infância enquanto condição humana ocupa um tempo que se distancia da lógica linear e cronológica adulta e esse tempo requer entre outras coisas que estejamos atentos a todas as formas dele se manifestar, inclusive nas diversas formas de estar, de criar e de ser.

As criações das crianças deslocam nossa forma de linearizar o tempo, de pensá-lo, pois conseguem fazer durar o tempo, assim como “fazem durar a infância, todo tempo [...] possível” (SKLIAR, 2019, p. 135). Em um dos momentos do recreio, percebemos um grupo de meninas empenhadas em algo, tentamos nos aproximar e observar o que estavam fazendo:

[...] elas estavam comemorando o aniversário de uma das irmãs de uma menina. Depois de algum tempo, escutando o desenrolar da brincadeira, questionamos se não estava faltando uma vela no bolo feito com areia. As meninas ouviram, mas não levaram a cabo nossa sugestão. Permanecemos observando, depois de algum tempo, as meninas foram atrás de um canudo-vela, para compor o bolo de areia. Ficamos imaginando, o que fariam com a festa, quando terminasse o recreio. Perguntamos a uma das convidadas da festa, o que fariam? “vamos comer!”. Alguns minutos depois, as professoras chamam as crianças para as salas, para comer a merenda, e num piscar de olhos, literalmente, acabavam, responderam, solucionavam toda nossa preocupação quanto ao resultado de tanto empenho, “derramam tudo e foram embora!” (Diário de Campo, 14/08/2018).

As crianças são criativas, constroem suas experiências a partir de um tempo inventivo, de um tempo não cronometrado, de um tempo presente, fazendo durar a infância, suas experiências e “as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas” (KOHAN, 2017b, p. 13). Com isso, as crianças indicam uma relação com os tempos, diversamente criativa.

Nesse contexto, a escola se torna um lugar de muitas experiências, de muitas criações. O brincar por exemplo, dentre os elementos que trazem muito respaldo sobre as crianças e suas culturas, tem o poder de transformar-nos, de reelaborar significados. “A cultura infantil é, pois, produção e criação” (KRAMER, 2007, p. 17), é transformada constantemente pelas crianças, criando outros possíveis na rotina pelo cotidiano. No dia em que as crianças participaram na sala de uma proposta de meditação:

Após o recreio, a professora pediu para as crianças se sentarem em suas cadeiras, e logo em seguida pediu para eles respirarem fundo, meditando e imaginando, de olhos fechados, um momento ao ar livre onde elas estavam em uma praia em uma rede, molhando os pés na água. Mas no momento de saírem das redes, em meio a situação criada na imaginação, elas, em sua grande maioria, começaram a sair das cadeiras, como se estivessem saindo da rede. A professora não conseguiu conter as risadas, que naquele momento, foram somadas as das crianças (Diário de Campo, 07/11/2018).

A meditação, embora não sendo uma atividade recorrente da rotina, conseguiu paradoxalmente movimentar as crianças, criando experiência, “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” (LARROSA, 2016, p. 25). Suas imaginações perpassaram aquele cômodo, fazendo da cadeira uma rede, da sala uma praia e do chão, água do mar.

Richter e Barbosa (2013) apontam que é importante aprender a enfrentar a imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir com outros no mundo porque implica também estar disponível para lidar com os sonhos, em lidar, simultaneamente, com o cotidiano visível e com a ordem do invisível. As crianças não estão apenas na escola, nela estão interagindo, construindo significados, elaborando suas experiências.

Em um dos dias em que estivemos na sala, observando as crianças, a professora as convida para juntas realizarem uma série de alongamentos. Tanto a professora quanto as crianças adoraram as sensações que acabavam sendo delineadas naquele momento, trazendo, entre outras coisas, alegria e muito entusiasmo.

Após a merenda a professora sugere um momento de alongamento do corpo para começar bem as atividades. As crianças então alongam braços, mãos, pernas e o pescoço. Nesse momento, mesmo não fazendo exatamente o exercício proposto, elas se divertem bastante. Quando termina esse momento é solicitado pela professora, que elas sentem, não demora muito e já começam a surgir os cadernos, junto aos rumores das crianças: “Ah tia!! De novo” “ah tia...” (Diário de Campo, 18/10/2018).

FOTOGRAFIA Nº 15 – As crianças no momento de alongamento



FONTE: A Autora (2018)

Nesses momentos, em que há um deslocamento da rotina, a criação de movimentos lúdicos e do brincar, diferente da perspectiva abordada na rotina, ao mesmo tempo que inscreve uma certa dinamicidade, também agrega novas experiências às crianças sobre diferentes formas de atendimento às suas singularidades e multiplicidades.

As crianças, diferente daquilo que pensamos ser, estão sendo, como aborda Skliar (2003), nos indicando outras formas, outros tempos na Educação Infantil, que dizem do seu mundo e das suas constantes construções. Certo dia, em um dos momentos da explicação sobre os direitos das crianças, José reitera sua opinião frente a um contexto explorado pela professora, enquanto falava dos direitos de todas as crianças.

Com o seguimento das explicações a professora cita realidades em que algumas crianças não têm o apoio dos pais, vivendo em condições precárias nas ruas, sem brinquedos, sem comidas. José, nesse momento, se posiciona de uma forma muito linda a esse fato, para ele é muito simples a resposta, assim como deveria ser para nós também, Ele diz: “Da vontade de pegar elas e brincar com elas” “Essas crianças abandonadas é só a gente pegar e cuidar delas!” e termina dizendo: “É a minha sugestão” (Diário de Campo, 09/10/2018).

Em certas discussões, neste caso os direitos das crianças e dentro deste a situação de abandono a que muitas estão expostas, José elabora um pensar diferente, traz respostas e soluções tão simples sobre algo tão complexo, pois envolve a relação construída com o outro. A discussão apresentada pela professora mobilizou José a trazer seu olhar sobre um tema complexo para a sociedade, nos fazendo também questionar sobre nossos posicionamentos a respeito dessas questões, que entre outras coisas, requerem o exercício da alteridade, junto ao outro.

Precisamos com urgência, como aponta Sarmiento e Pinto (1997), perceber que o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixou na penumbra. O inesperado na fala de José é que ele foi sensível à condição de exposição e perigo das crianças e sua sugestão foi pegar para brincar, para cuidar, no sentido de acolher, de erradicar essa situação, fazendo nossa parte. As crianças dizem do seu mundo, falam belamente sobre aquilo que pensam, construindo significados e reelaborando modos próprios de entendimento da realidade.

A escuta, como postura a ser considerada frente os dizeres das crianças, frente a seus olhares, é uma forma de acolhimento sobre o que as crianças trazem para o mundo “[...] a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que sintonize com ele, que mude seu modo de

ver e de sentir para tentar captar o do seu interlocutor” (STACCIOLI, 2013, p. 38), o que exige a construção de uma postura de atenção e sensibilidade.

A escuta perpassa a atenção a tudo que acontece no ambiente em que estão as crianças podendo ser representada através dos movimentos. A percepção das relações que as crianças estabelecem no cotidiano da Educação Infantil nem sempre é pautada por palavras, mas sobretudo pela importância que dão às suas construções em momentos específicos, suas constantes elaborações no espaço-tempo.

Muitos foram os acontecimentos que eram mobilizados no cotidiano da escola, criados pelas crianças através das interações ali desenvolvidas. O olhar que elas lançavam sobre a possibilidade de interagir naquele espaço, uma pré-escola, perpassava os muitos usos que elas podiam fazer nele. O brincar, dentro desse contexto, surge como um dos modos de ressignificar suas experiências. “As crianças produzem culturas e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (do seu tempo)” (KRAMER, 2007, p. 16), e nelas reelaboram formas, misturam cores, produzem experimentos. Com isso, tudo é significativo e pode adquirir uma função específica, a depender a necessidade.

Em um espaço-tempo de mais ou menos meia hora, os meninos se entretêm com algo. Um deles havia descoberto na parede um prego e este prego era garagem de carro, pois dava para estacionar o carro pendurado na parede. Os outros garotos acharam o máximo e foram experimentar estacionar seus carros no prego da parede. Eles então passam a combinar maneiras diversas de estacionamento (Diário de Campo, 19/09/2018).

Kramer (2007) indica que as crianças, na tentativa de descobrir o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de serem úteis. Na situação acima, um prego virou garagem, assim como duas cadeiras podem se transformar em bicicleta ou então um lápis que vira batuque. “Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos as coisas, fatos e artefatos” (KRAMER, 2017, p. 16), transformando objetos simples em outras elaborações, sobretudo, acompanhadas de um toque especial de criatividade, infância e imaginação.

As crianças constroem muitos significados nas relações que desenvolvem com o mundo, como também dão a pensar outros modos de compreendê-lo, sobretudo porque interagem nele, elaborando sentidos, percepções sobre a realidade que vivenciam. Nesse contexto, é importante perceber as elaborações que elas constroem nas experiências que estabelecem com o contexto em que vivem. Nos dias em que estivemos junto às crianças na pesquisa, em uma pré-escola,

muitos foram os seus dizeres, que esboçavam seus olhares dentre os contextos apresentados pela professora.

A professora inicia o momento da primeira atividade, falando que vida é organizada pelo relógio, pelas horas! Mas que antigamente as pessoas se orientavam pelo posicionamento do sol no céu. Ela diz: “Sabiam que quando o sol estava em cima da nossa cabeça, bem no meio do céu, era o meio dia, por isso o termo meio dia, que utilizamos para dizer que são 12:00 horas”. José nesse momento diz: “antigamente só tinha a natureza”, um breve silêncio, a professora continua: “com o relógio as pessoas agora sabem pontualmente as horas!” José fala em voz moderadamente alta: “Agora o relógio usa o sol para saber a hora” (Diário de Campo, 18/10/2018).

O sol era o tempo que agora é usado pelo relógio. O relógio agora tem o sol, nos indica o sol, pois era a referência antigamente. A fala de José detalha um fator importante, traz uma reflexão sobre a relação que tínhamos quando não utilizávamos o artefato relógio. Nela, existe uma riqueza de detalhes, uma potência observadora. A ideia de parar e de pensar não se resume a escutar as palavras, mas pensá-las sobretudo na possibilidade que apresentam, através de toda a beleza que elas podem nos trazer, inventar novas conceituações, brincar de inventar mundos. Sobre a relação, em que José diz de como relacionávamos com o tempo, percebemos ininterruptamente memórias que nos reportam ao grande poeta Manoel de Barros.

Para apreender o que fala José, para atentar para sua fala é importante que, antes de tudo, estejamos abertos a essa poesia, à linguagem da alma, ao nascimento, ao delírio do verbo, pois já dizia Manoel de Barros:

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos — O verbo tem que pegar delírio (BARROS, 2010, p. 301).

A invenção como possibilidade de pensar novamente aquilo que nos falta, o que dá sentido à vida, é, pois, o movimento que aborda Barros (2010). As crianças estão em constante relação com a vida, retratam outras formas de compreender o mundo, interagindo sobre ele, ressignificando-o. “Os tremores por serem insistentes e as crianças rápidas em produzir outras possíveis ideias desfazem o modelo “combinado” [...], portanto, outra lógica movimenta o pensar, uma relação de sentidos, puro rizoma, [...]” (MEDEIROS, 2012, p. 14). A insistência de que fala a autora diz dos muitos modos das crianças elaborarem seus modos de perceber e de interagir nos ambientes em que estão. E isso implica dizer que elas estão a todo momento compondo movimento de construção e ressignificação daquilo que é pensado para ela.

Para Pagni (2010), na escola transitam e atuam sujeitos que não polarizam o mundo e a vida, realizam trânsitos entre um e outro, constituindo campos de tensão entre eles que se percebidos dão o que pensar, mediante os acontecimentos e as experiências que aí emergem. Dão o que pensar, pois atuam de forma concomitante entre a vida e o mundo segundo o autor, produzem mundos, questionamentos, nos suspendem, como nos dizeres que pelo olhar de José eram instigados. E isso pressupõe a atenção ao outro que é diferente de mim, que necessita encontrar um lugar para ser, para tornar-se:

Isso por que tal atenção em relação às diferenças parece importante para manter uma atitude de respeito às singularidades e à multiplicidade cultural que constitui a sociedade, se quisermos que a escola apenas seja o começo de uma formação que se prolongue até o fim da vida e se encontre em outra de suas esferas (PAGNI, 2010, p. 64).

Atentar para as singularidades e multiplicidades do público criança nas instituições que as atendem tem a ver com a forma que cultivam sua presença no chão da escola, no planejamento do seu dia, na postura que se estabelece com os acordos, no modo como as veem diante do planejamento. “Na medida em que se procura acolher as coisas que vêm das crianças, se está construindo uma didática com base na vida real, nas reais exigências das crianças” (STACCIOLI, 2013, p. 29), considerando sobretudo seus modos de inferir no espaço por meio das possibilidades que ele pode trazer.

Gabriele e Bruninho, no momento das conversações, falaram de muitas coisas, inclusive citaram a palavra “visitar” em um contexto curioso para sua utilização. Falaram em visitar um local bem perto deles, uma enorme árvore no pátio que está separada das crianças por um muro e por duas portinhas de metal que impedem a passagem. Ficamos intrigadas, porque resta então esperar um dia e uma oportunidade para visitar a árvore que se encontra ao lado do pátio. A conversa aconteceu assim quando Gabriele desenhava sua rotina:

Questionamos. E esse quadrado grande?

- É a parede diz Gabriele!

É a parede que separa a árvore? Falamos.

-É pra os meninos não ficar entrando, fala ela.

O que vocês acham de tirar ela de lá? Indagamos.

- Deveria tirar, diz Gabriele.

- Um dia a gente foi visitar lá, num foi Bruninho?... lá no negócio de trás da parede que tem uma árvore lá.

Vocês gostaram da visita?

-Uhun! fala Gabriele, concentrada no seu desenho.

- Desenhar a árvore eu sei. (Conversações, 06/12/2019)

É no mínimo curioso, uma parede, que separa a escola da árvore que foi visitada. Geralmente o termo “visita” é utilizado para se referir a um possível encontro de algo pouco acessível. O muro torna a árvore tão distante que a possibilidade da “visita” os aproxima. No desenho abaixo, Gabriele retrata o muro e a árvore que foi visitada.

DESENHO Nº 5 – Desenho de Gabriele



FONTE: Gabriele (2018)

No dia em que as crianças foram até a árvore, “visitá-la”, estivemos presentes. Foram muitas as formas de garimpo que antecediam, atropelavam, “atrapalhavam” a exposição dada pela professora sobre “as partes da planta”. Talvez sair da rotina dê trabalho, seja arriscado, mas com toda certeza é motivador, principalmente para as crianças que insistiam em estar naquele espaço por infinitas formas possíveis.

Com isso, ao passo que a professora apresentava as partes das plantas, as crianças aproveitavam para conhecer as composições que lá existiam. Dentre as composições daquele

espaço, estava a presença de uma grande árvore. Nela, as crianças insistiam em sentar-se, em tocar, sobretudo quando estavam à sua volta.

Embora o tempo designado para esse momento não tenha sido tão extenso, as crianças gostaram de vivenciá-lo. Elas se organizavam, observando, escutando como também garimpando o local pelas intensidades que ele produzia.

FOTOGRAFIA Nº 16 – Aula sobre as partes das plantas



FONTE: A Autora (2018)

A importância de acolher a infância em tudo que ela pode nos trazer, em suas singularidades, multiplicidades, proporções, emoções, nos coloca em um campo de atuação que vê a criança e as considera como parte da Educação Infantil. Nesse sentido, o “acolhimento” (STACCIOLI, 2013) não indica apenas escolher um lugar para as crianças estarem, mas fazer dessa escolha, por causa dela, pontes que nos aproximem da infância e da própria condição infantil.

Acolher tem a ver com ampliar, com tecer relacionamentos positivos, tem a ver sobretudo com a escuta, com isso, pelo próprio exercício de favorecer esse tempo e esse gesto que ouve, captar os olhares das crianças e reinventar novas trajetórias, novos diálogos junto às crianças no ambiente que as atende. A diferença talvez esteja em como vejo a reinvenção, como lido com o inesperado, como acolho a novidade, como acolho a infância que vai à escola.

No momento das conversações, questionamos sobre o que achavam da escola deles, Iago vira-se um pouco em nossa direção e diz: “Ô tia, sem ela ter parquinho, ela ainda é boa!” (Iago, 03/12/2018). A escola de Iago e de todas as crianças, uma pré-escola, é povoada de muitos significados que dentre sua grande maioria são criados pelos sujeitos que o experienciam nos seus espaços-tempos.

A escola, para além do que lá acontece, é lugar de muitas coisas, inclusive de pertencimento e Iago diz algo que nos faz repensar a sua importância, ele nos faz questionar a escola, seus significados, afinal lá temos ensaios de muitos mundos, muitas histórias. Iago nos surpreende com essa fala, porque nos faz pensar de novo a escola, acreditar nela, no poder de ressignificação que cada um de nós investe sobre seus significados.

A rotina da Escola-anexo, partindo dos três eixos elencados nessa seção, sobre a rotina organizada para atender às crianças, sobre seus olhares frente a ela, reiterados sobretudo por seus aprenderes-fazerem nesse espaço-tempo, se mostrou um lócus interessante, pois indica, entre outras coisas, o olhar sobre a rotina e sobre o cotidiano, como também sobre as crianças que insistentemente atuam e (re)significam a escola, tornando-a lugar de criança, lugar de encontros e lugar de infância.

Embora considerando a existência de uma certa centralidade na rotina, com relação aos tempos e espaços, organizados para atender às crianças, é possível percebê-la em movimento, partindo da forma como as crianças se apropriavam dos espaços-tempos do cotidiano, construindo singularidades, multiplicidades e produzindo outros possíveis para pensar seus tempos, experiências e a própria Educação Infantil.

Com isso, é importante dizer da rotina e dos movimentos elaboradas pelas crianças que continham na força-inventividade da infância um modo particular de estarem nos espaços-tempos da rotina. São movimentos que trazem a infância como potência para pensar as relações que as crianças constroem na mesma, no cotidiano.

O cotidiano, nesse sentido, se mostrou em muitas situações como uma abertura para o novo, um indício para a mudança, para a vazão, para as experiências possíveis nos espaços-tempos da pré-escola, agregando vontades e inscrevendo atuações das crianças, mobilizadas constantemente na rotina.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi movida pela curiosidade de compreender a rotina na Educação Infantil, sua organização diária, partindo das tessituras inventivas da infância que ressignificam constantemente o espaço institucional. Com isso, nos propusemos a pensar: como as rotinas da Educação Infantil são vivenciadas pelas crianças no cotidiano de uma pré-escola?

O campo observado, uma pré-escola, inicialmente foi abarcado por olhares diretivos, sobre o que víamos a primeiro momento na rotina organizada para atender às crianças, mas que acabavam se desfazendo, ao deparar-nos com certos movimentos que indicavam o cotidiano e a infância, trazendo para as cenas suas construções, os encontros que os significavam, os sentidos que marcavam, entre outras coisas, o deslocamento da rotina.

A rotina da pré-escola organizava-se a partir de momentos que, tomada a ausência de maior flexibilidade concernente ao atendimento diário às crianças, a situava dentro de contextos marcados por regularidades e repetições. A partir desses momentos, podemos situar três dimensões, que, pela recorrência ou falta nos espaços-tempos da rotina da pré-escola, acabavam por indicar um modo de perceber sua organização. São elas: a dimensão pedagógica, a dimensão temporal e a dimensão da infância.

O atendimento às crianças, dentro das dimensões pedagógica, do tempo e da infância, pouco se aproximava da inventividade, de um tempo menor, “para se aproveitar” como traz José, um tempo que, de certa maneira, refletisse um pouco mais as singularidades e multiplicidades que povoavam o cotidiano e a rotina da pré-escola.

Com isso, o dizer das crianças, frente a alguns elementos da rotina, como a quantidade de tarefas, os tempos oferecidos e os materiais disponibilizados pela escola, indicava olhares que diziam de uma certa inquietação com a centralidade excessiva em certas atividades, ao mesmo tempo que elencava possíveis possibilidades a serem abarcadas nesse espaço, sobretudo porque as crianças não veem a escola à margem de suas experiências, mas como parte delas, nos lugares, nos encontros e nos gestos lá mobilizados.

Assim, em seus dizeres, as crianças indicavam que a escola não se resume apenas ao lugar de fazer tarefa, sobretudo porque elas inscreviam outros sentidos nesse espaço, como o lugar do brincar, dos encontros, das conversas. Seja pelos gestos, seus dizeres ou pelos traços de seus desenhos, as crianças nos diziam do seu gosto por estar nesse espaço-tempo da escola, pelas aprendizagens, pelos bons encontros e pelas oportunidades de vivência, não apenas de um tempo cronológico que acompanha as rotinas, mas também de um tempo de intensidade, um tempo infantil.

Embora tenhamos observado a existência de uma rotina pouco reflexiva, rotineira, marcada por certas regularidades e por um tempo prescritivo, determinado, vemos outras inscrições sendo realizadas no cotidiano pelas crianças, que não se opunham a esse tempo, mas deslizavam junto a ele nos espaços-tempos da rotina, promovendo encontros que teciam suas experiências, seus aprenderes e seus fazeres na mesma.

Nesse sentido, estas inscrições feitas pelas crianças faziam referência aos muitos modos delas interagirem com espaço-tempo, com os materiais, e com as coisas ao seu redor, elaborando novos significados e transformando os cômodos da escola. E isso proporciona, entre outras coisas, um pensar diferente, que não polariza a escola, trazendo consigo essa abertura ao novo instaurada pelas crianças, pela infância no cotidiano.

Frente à rotina, existiam muitas singularidades e multiplicidades sendo reportadas pelas crianças. Criavam-se alternativas, instauravam outros vieses, na confecção dos detalhes, nos modos de posicionamento, nas astúcias tecidas, nas imprevisibilidades ofertadas pelas crianças. O cotidiano, aberto, imprevisível, permitia essa constante composição, pois adotava nas cenas e nas atividades da escola toques inesperados das crianças, muitas vezes acolhidos, outras vezes despercebidos, mas sempre encontrando jeito, resistindo, compondo modos singulares de ação nos espaços oferecidos a elas.

As crianças estabeleciam movimentos constantes junto à rotina, promovendo algumas possibilidades, através de encontros que deslocavam sua organização inicial, trazendo outras perspectivas para as cenas no cotidiano, que embora estivessem assentadas em uma perspectiva repetitiva, inscreviam nela seus variados modos de ser e de estar.

As experiências tecidas pelas crianças nos espaços-tempos da rotina nas mais variadas conjugações no cotidiano podem indicar novas relações, sobretudo entre professores e crianças, que trazem nos gestos, nos afetos, um modo outro para pensar nossas posturas quando falamos do atendimento às singularidades e multiplicidades no cotidiano da Educação Infantil.

Skliar (2019) indica que ensinar é uma arte que conjuga a travessia e a pausa, um caminhar para os lados para viver juntos. Para ele, deveríamos deixar passar o que já sabemos e nos atravessar por aquilo que ainda não sabemos. Com isso, pensar essa relação com o ensinar traz uma postura de abertura ao outro, a sua potência, a sua possibilidade.

Em meio à rotina, mesmo em situações específicas, também foi possível perceber movimentos que também acolhiam as crianças, no sentido de abarcar suas necessidades na Escola-anexo, sobretudo pela professora, acolhendo-as no dar tempo, na vazão, no suporte para efetivação de seus projetos. São gestos que comungam na rotina da Educação Infantil o devir-

criança como “[...] uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (KOHAN, 2007, p. 96).

A criança e a infância que vai à escola é esse outro que nos move, que questiona, que cria, que subverte e que diz, elaborando modos imprevisíveis de ser e de estar nos espaços que são, por direito, seus. E embora reconheçamos, muitas vezes o silenciamento instaurado na efetivação de um tempo comum, na construção de um modo de ser, elas estão ali, dizendo, analisando, construindo outros possíveis para pensar a Educação Infantil.

Na pesquisa, muitos foram os encontros com as crianças, com a infância, que marcavam uma linha ininterrupta com as experiências das crianças, proporcionando (des)construções, criações e imprevisibilidades na rotina, no cotidiano. Com isso, não víamos apenas a rotina, víamos o cotidiano, a infância e as crianças em comunhão, criando outros possíveis para se pensar a Educação Infantil, a pré-escola, os encontros e os gestos que agregam diferentes formas de pensar a infância.

Pontuamos com isso a importância de pensar cada vez mais, em como acolher e recepcionar a infância, nos espaços-tempos oferecidos a elas, de modo a atribuir pelos seus olhares um modo outro de compreender suas experiências. Podemos a primeiro momento começar pelo que elas dizem, um redimensionamento de posições, que ante a hierarquia do que achamos ser, possibilite e encontre na infância, nos dizeres das crianças, a potência dos encontros.

Talvez, dentro dessa perspectiva, pudéssemos encontrar na infância e no olhar das crianças um modo outro de pensar a Educação Infantil e as rotinas que as atendem, ressaltando uma infância-acontecimento cuja energia inventiva escorre nos fluxos das salas de aula, irradiando resistência e encontrando na própria realidade da infância, nos seus movimentos ínfimos e nas percepções menores que a atravessam, modos de perceber as experiências infantis inscritas no cotidiano, ressonâncias dos encontros da vida e dos gestos inscritos na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**. São Paulo: Cortez, 1985.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à Educação Infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858> Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **O debate sobre a infância e a Educação Infantil na perspectiva da diferença e da multidão**. Trabalho apresentado na 30ª RA da Anped, Caxambu, 2007.

_____; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.

_____. Sobre movimentos de pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008b.

ANDRADE, Rosimeire Costa. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – FAGED – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Série Prática Pedagógica).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

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

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. A infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da Criança na escola. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. O ensino religioso na Educação Infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 1, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1504> Acesso em: 12 jan. 2019

_____; _____. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: Entre o silenciamento e a discriminação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1162-7751-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortês, 2010.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CORSARO, William. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol. 26, n. 91, pp. 443-464. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008.

FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Projetos e Práticas Pedagógicas**: na creche na pré-escola. Brasília: Liber Livro, 2014.

FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Infância e Educação**: As crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula. In: 33ª Reunião ANPED. Anais. Caxambu/MG, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOBBI, Maria Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, V. 20, nº 41, p. 147-165, Jan/Abril, 2014. Disponível em: [https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/BDPI/48394/Mundos%20na%20ponta%20do%20lápis%20\(2014\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/BDPI/48394/Mundos%20na%20ponta%20do%20lápis%20(2014).pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: jan. 2018.

GOMES DA SILVA, Denise Sans Guerra. **Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na Educação Infantil**. In: 29ª Reunião ANPED. Anais. Caxambu/MG, 2006.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

KUHLMANN, Moysés Junior. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

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

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge (org). **Elogio à escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

_____. A devolver (o tempo d)a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017b.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

LARROSA, J. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. (org.). **Elogio à escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, Antônia Emanuela Oliveira de. **A rotina na Educação Infantil e sua contribuição para a autonomia moral das crianças**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - FAGED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LINO, Dalila Brito. A rotina diária nas experiências-chave do modelo *High/scope*. In: ZABALZA, Miguel (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. As ideias nascentes. In: MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa. **Infâncias~devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem formação)**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. **Infância: composições ziguezagueantes de uma experiência “Plunct plact zum”**. In: 35ª Reunião ANPED. Anais. Porto de Galinhas/PE, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOURA, Marianne da Cruz. **A rotina de crianças de 0 a 2 anos na Educação Infantil e as especificidades infantis**. 2012. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

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

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção A obra-prima de cada autor, v. 22).

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Fios de temporalidades na Educação Infantil. In: 35ª Reunião ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortes, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarniere de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches**: Crianças, Faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “projeto infância”. In: ZABALZA, Miguel (Org). **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PAGNI, Pedro Angelo. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. In: KOHAN, Walter Omar (Org). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREIRA, R. S.; CUNHA, M. D. A pesquisa na escola com crianças pequenas: desafios e possibilidades. **APRENDER – Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação** Vitória da Conquista Ano V n. 8 p. 113-130, 2007. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4069/pdf_179. Acesso em: 10 out. 2017.

REIS, Lucilaine Maria da Silva. Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil? In: 36ª Reunião ANPED. **Anais**. Goiana/GO, 2013.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: Uma metodologia menor. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como Metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RITSCHER, Penny. Acolher com as antenas. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do Acolhimento na escola da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

RICHTER, Sandra Regina Simônis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Entre Mia Couto e Michel Vandenbroek: outra educação da infância por inventar. In: 36ª Reunião ANPED. **Anais**. Universidade Federal de Goiás/Goiânia, 2013.

SANTOS, Celiane Oliveira dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública da Educação Infantil na cidade de Fortaleza**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Orgs). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. La infancia, la niñez, las interrupciones. **Childhood & philosophy**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, jan./jun. 2012, pp. 67-81.

_____. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SOUZA, Natália Camargo de. **Rotinas e mediações na pré-escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista - UNESPE. Presidente Prudente, 2013.

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

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Título original: Le routine: da consuetudini sterili ad azioni fertili. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**, v. 14, n. 1, jan./maio 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cotidiano.pdf>. Acesso em: out. 2017.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/9%20/173> Acesso em: 02 jul. 2018.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**: a Organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - TCLE RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ - _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa **“As rotinas tecidas ou forjadas no cotidiano escolar da Educação Infantil: seus aprenderes, fazeres, experiências e infâncias neste espaço-tempo”**. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora **Nádia Priscila de Lima Carvalho**, com endereço na Rua Frei Caneca, 45, Centro, Brejo da Madre de Deus, Pernambuco, CEP: 55170-000, telefone (81) 9-8165-5179 e e-mail: nadiapri1@hotmail.com (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: **Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles**, telefone: (81) 9-99270462, e-mail: cgislane@terra.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr. (a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa possui como objetivo: Compreender como as rotinas da Educação Infantil são vivenciadas pelas crianças e de que forma elas tecem suas experiências e infâncias no espaço-tempo pertencente ao cotidiano escolar.
- A coleta de dados se dará mediante: Observação-participante em sala de aula da pré-escola, conversações com as crianças, filmagens e fotos de algumas situações do cotidiano escolar relacionados à rotina na Educação Infantil.
- O período de participação na pesquisa não ultrapassará dois meses, tendo início logo após a aprovação do projeto no Comitê de ética.
- Durante a efetivação da pesquisa será assegurado o acompanhamento pelos participantes através de comunicação direta.
- **RISCOS:** Desconforto e falta de interesse entre os participantes da pesquisa, sobretudo entre as crianças. Na existência de tal risco a pesquisa se compromete a agir de modo que isso seja evitado garantindo: a consideração do consentimento das próprias crianças; A desistência das crianças a qualquer momento da pesquisa, se estas assim desejarem. Nesse sentido, é importante garantir o atendimento às suas vontades e respeito a seus direitos.
- **BENEFÍCIOS:** A pesquisa conta com um olhar, sobre como as crianças lidam e interagem com a rotina organizada para lhes atender, que diferente de pesquisas habituais, toma a criança como autor e sujeito social, capaz de dizer de si e das relações existentes ao seu redor. Conta com o respeito ao direito das mesmas de participarem ativamente da pesquisa, com suas vozes e opiniões. Esta pesquisa é, sobretudo, “com” as crianças e não “sobre” elas, sob o olhar adulto. Esta pesquisa ao centrar-se no ponto de vista da criança a oferece a oportunidade de pensar a educação por outros caminhos, contribuindo na criação de novas práticas, no âmbito da Educação Infantil e de outras relações com as crianças, a partir da construção de outros sentidos, outros olhares.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (documentos, gravações, entrevistas, fotos e filmagens), ficarão armazenados em pastas de arquivo, devidamente nomeadas e organizadas em

computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora e orientadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Nádia Priscila de Lima Carvalho

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____
abaixo assinado, responsável por _____
autorizo a sua participação no estudo “As rotinas tecidas ou forjadas no cotidiano escolar da Educação Infantil: seus aprenderes, fazeres, experiências e infâncias neste espaço-tempo”, como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B - TCLE MAIORES DE 18 ANOS**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO****CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA****TERMO DE****CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa **“As rotinas tecidas ou forjadas no cotidiano escolar da Educação Infantil: seus aprenderes, fazeres, experiências e infâncias neste espaço-tempo”**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **Nádia Priscila de Lima Carvalho**, com endereço na Rua Frei Caneca, 45, Centro, Brejo da Madre de Deus, Pernambuco, CEP: 55170-000, telefone (81) 9-8165-5179 e e-mail: nadiapri1@hotmail.com (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: **Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles**, telefone: (81) 9-99270462, e-mail: cgislane@terra.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa possui como objetivo: Compreender como as rotinas da Educação Infantil são vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar.
- A coleta de dados se dará mediante: Observação-participante em sala de aula da pré-escola, conversações com as crianças, filmagens e fotos de algumas situações do cotidiano escolar relacionados à rotina na Educação Infantil.
- Asseguramos o acompanhamento dos envolvidos na pesquisa através de comunicação direta.
- O período de participação na pesquisa não ultrapassará dois meses, iniciando logo após a aprovação do projeto no Comitê de ética.
- **RISCOS:** Desconforto e falta de interesse entre os participantes da pesquisa, sobretudo entre as crianças. Na existência de tal risco a pesquisa se compromete a agir de modo que isso seja evitado garantindo: a consideração do consentimento das próprias crianças; A desistência das crianças a qualquer momento da pesquisa, se estas assim desejarem. Nesse sentido, é importante garantir o atendimento às suas vontades e respeito a seus direitos.
- **BENEFÍCIOS:** A pesquisa conta com um olhar, sobre como as crianças lidam e interagem com a rotina organizada para lhes atender, que diferente de pesquisas habituais, toma a criança como autor e sujeito social, capaz de dizer de si e das relações existentes ao seu redor. Conta com o respeito ao direito delas de participarem ativamente da pesquisa, com suas vozes e opiniões. Esta pesquisa é, sobretudo “com” as crianças e não “sobre” ela, sob o olhar adulto. Esta pesquisa ao centrar-se no ponto de vista da criança a oferece a oportunidade de pensar a educação por outros caminhos, contribuindo na criação de novas práticas, no âmbito da Educação Infantil e de outras relações com as crianças, a partir da construção de outros sentidos, outros olhares.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (documentos, gravações, entrevistas, fotos e filmagens), ficarão armazenados em pastas de arquivo, devidamente nomeadas e organizadas em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora e orientadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Nádia Priscila de Lima Carvalho

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “As rotinas tecidas ou forjadas no cotidiano escolar da Educação Infantil: seus aprenderes, fazeres, experiências e infâncias neste espaço-tempo”, como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C - A ESCOLA DE DANDARA

Era uma vez uma escola que foi feita para as crianças. Ela era chamada Arco-Íris. Lá estudava Dandara, uma menina criativa e alegre. A professora de Dandara se chamava Letícia. Ela pensava em atividades para serem feitas com as crianças para fazer parte de sua rotina durante o tempo em que ficavam na escola. Na rotina, Dandara e sua turma faziam muitas coisas, como brincar, estudar, comer, conversar.

A escola de Dandara tem uma rotina! Dandara, junto com seus colegas fazem muitas coisas na rotina! E vocês também tem rotina? Vamos falar um pouco da rotina de vocês?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA REALIZAÇÃO DAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS

1º Momento

O que vocês fazem na escola desde a hora que o papai ou a mamãe ou a vovó ou a titia ou o irmão deixam vocês no portão até a hora de ir embora?

O que vocês fazem primeiro? E depois?

O que é que tem mais na rotina de vocês? O que vocês mais fazem na escola?

O que vocês menos fazem na rotina da escola?

Vamos desenhar o que vocês fazem na rotina! Fala pra gente sobre o que você desenhou?

2º Momento

Que tipo de coisas vocês fazem nas tarefas?

O tempo que vocês fazem tarefas é muito ou pouco?

A sala de vocês tem muitos materiais, como jogos e brinquedos, para usar e brincar?

Vocês acham que deveria ter mais materiais na aula? Porquê?

Qual o cantinho que você mais gosta no espaço da sala de aula e da escola? Por quê?

Quando as aulas são mais legais para vocês?

O que vocês acham do tempo do lanche e do tempo de brincar? Ele é pouco ou muito? Por quê?

O que vocês mais gostam de fazer na rotina da escola?

O que vocês menos gostam de fazer na rotina da escola?

O que vocês acham da rotina de vocês aqui na escola?

O que é que não pode faltar em uma escola para crianças? O que precisava ter na rotina da escola para as crianças?

O que vocês acham da escola de vocês?

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DE USO DE DADOS DA SECRETARIA



Prefeitura Municipal do Brejo da Madre de Deus

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
BREJO DA MADRE DE DEUS - PE

CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Nádia Priscila de Lima Carvalho, a desenvolver o seu projeto de pesquisa, “As rotinas tecidas ou forjadas no cotidiano escolar da educação infantil: Seus aprenderes, fazeres, experiências e infâncias neste espaço-tempo”, que está sob a orientação da Professora Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles, cujo objetivo é Compreender como as rotinas da educação infantil são vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar, nesta Instituição, bem como cederemos entrevista e o acesso a dados documentais, desde que estejam ligados a pré-escola, a rotina e ligados aos propósitos da investigação, para serem utilizados na referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Secretaria Municipal de Educação de Brejo da Madre de Deus- PE, em 20/ 09 / 2018.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição

Adriana de Fátima A. Araújo Marinho
Adriana de Fátima A. Araújo Marinho
Secretária de Educação
Portaria 073/2018

BREJO DA MADRE DE DEUS - PE

Praça Vereador Abel de Freitas, S/N - Centro - Brejo da Madre de Deus - PE
CEP: 55.170-000 - CNPJ: 10.091.528/0001-77 - 81) 3747-1156

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DE PESQUISA**Prefeitura Municipal do Brejo da Madre de Deus****SECRETARIA DE EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA**

Declaramos para os devidos fins, que cederemos à pesquisadora Nádia Priscila de Lima Carvalho, o acesso aos arquivos documentais, desde que estejam ligados a pré-escola, para serem utilizados na pesquisa: **As rotinas tecidas ou forjadas no cotidiano escolar da educação infantil: Seus aprenderes, fazeres, experiências e infâncias neste espaço-tempo**, que está sob a orientação da Professora Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

Adriana de Fátima A. Araújo Marinho
Adriana de Fátima A. Araújo Marinho
Secretária de Educação
Portaria 073/2018

BREJO DA MADRE DE DEUS - PE

Praça Vereador Abel de Freitas, S/N - Centro - Brejo da Madre de Deus - PE
CEP: 55.170-000 - CNPJ: 10.091.528/0001-77 - 81) 3747-1156

ANEXO C - ANUÊNCIA DA ESCOLA



Prefeitura Municipal do Brejo da Madre de Deus

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Nádia Priscila de Lima Carvalho, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "As rotinas tecidas ou forjadas no cotidiano escolar da educação infantil: seus aprenderes, fazeres, experiências e infâncias neste espaço-tempo", que está sob a coordenação/orientação da Professora Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles, cujo objetivo é Compreender como as rotinas da educação infantil são vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar, na pré-escola do anexo [REDACTED] n [REDACTED].

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

[REDACTED] no, em 21 / 09 / 2018.

Patrícia Souza do Nascimento Melo

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

Patrícia Souza do Nascimento Melo
Matrícula: 1200

Port. SEDUC 6340 - 26 / 10 / 2005
D. O. 27/10/2005 - M-403.082

Praça Vereador Abel de Freitas, S/N - Centro - Brejo da Madre de Deus - PE
CEP: 55.170-000 - CNPJ: 10.091.528/0001-77 - 81) 3747-1156

ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS DA ESCOLA



Prefeitura Municipal do Brejo da Madre de Deus

CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Nádia Priscila de Lima Carvalho, a desenvolver o seu projeto de pesquisa, “As rotinas tecidas ou forjadas no cotidiano escolar da educação infantil: Seus aprenderes, fazeres, experiências e infâncias neste espaço-tempo”, que está sob a orientação da Professora Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles, cujo objetivo é Compreender como as rotinas da educação infantil são vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar, nesta Instituição, bem como cederemos entrevista e o acesso a dados documentais, desde que estejam ligados a pré-escola, a rotina e ligados aos propósitos da investigação, para serem utilizados na referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

_____, em 21 / 09 / 2018.

Patrícia Souza do Nascimento Melo

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

Patrícia Souza do Nascimento Melo
Matrícula: 1200

Rua José Bonifácio, 15
Brejo da Madre de Deus - PE
Port. SEDUC 6340 - 26, 10/2005
D. O. 27/10/2005 - M-403.082

Praça Vereador Abel de Freitas, S/N - Centro - Brejo da Madre de Deus - PE
CEP: 55.170-000 - CNPJ: 10.091.528/0001-77 - 81) 3747-1156

ANEXO E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: As rotinas tecidas ou forjadas no cotidiano escolar da educação infantil: seus aprenderes, fazeres, experiências e infâncias neste espaço-tempo

Pesquisador responsável: Nádia Priscila de Lima Carvalho

Orientadora: Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

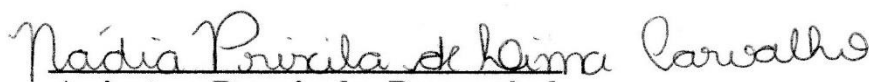
Telefone para contato: (81) 98165-5179

E-mail: nadiapri1@hotmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Recife, 26 de setembro de 2018.


Assinatura Pesquisador Responsável