



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
EDNA SOARES SEVERINO

**“NÃO TENHO TEMPO PARA ESPERAR A HORA”:
UM ESTUDO SOBRE O USO DO TEMPO PELOS BEBÊS NO ESPAÇO DA
CRECHE**

Tubarão
2018

EDNA SOARES SEVERINO

**“NÃO TENHO TEMPO PARA ESPERAR A HORA”:
UM ESTUDO SOBRE O USO DO TEMPO PELOS BEBÊS NO ESPAÇO DA
CRECHE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Luciane Pandini Simiano, Dr.^a

Tubarão
2018

Severino, Edna Soares, 1985-
S52 “Não tenho tempo para esperar a hora” : um estudo sobre os modos de viver o tempo pelos bebês no espaço da creche / Edna Soares Severino; -- 2018.
104 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora : Profa. Dra. Luciane Pandini Simiano.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.
Inclui bibliografias.

1. Creches – Laguna (SC). 2. Educação pré-escolar. 3. Lactentes - Cuidado e tratamento. 4. Lactentes – Conduta. I. Simiano, Luciane Pandini. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

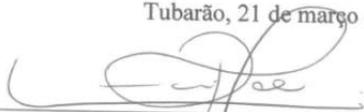
CDD (21. ed.) 372.216

EDNA SOARES SEVERINO

**“NÃO TENHO TEMPO PARA ESPERAR A HORA”: UM ESTUDO SOBRE OS
MODOS DE VIVER O TEMPO PELOS BEBÊS NO ESPAÇO DA CRECHE**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 21 de março de 2018.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Luciane Pandini Simiano, Dra.



Professora Kátia Adair Agostinho, Dra.
Examinadora Externa – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Doutora Márcia Buss Simão, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Doutora Rosa Batista, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

*Chegará para devolver a alegria,
De um jeito que ninguém esperava.
Transformará nossos ritmos e nosso tempo.
Que saibamos respeitar o seu tempo!
Dedico este trabalho ao bebê que virá.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer. Ação que queremos fazer quando conseguimos realizar o objetivo almejado.

O caminho para chegar até aqui não foi fácil! Desde iniciar pelo processo seletivo, o coração apertado em cada etapa, até finalmente sair a lista dos aprovados! Logo depois desse processo: as disciplinas, os seminários, os artigos, grupo de pesquisa, entre outras atividades determinadas pela academia. Tenho que confessar que foi muito difícil conciliar Mestrado-vida-trabalho. Pensar em desistir? Pensei. Mas tive e busquei muitos incentivos para findar ou iniciar este trabalho.

Neste sentido, agradeço primeiramente a Deus por ter me fortalecido nos momentos difíceis. Só ele sabe o caminho que percorri até aqui.

Ao meu pai, Edir João Severino (*in memoriam*), que partiu durante esse percurso. É difícil perder a pessoa que te ensinou as coisas da vida. O caminho ficou ainda mais denso. Agradeço a minha mãe, Ivone Soares Severino, por continuar na luta, minha doutora da vida, sempre entendeu minhas ausências. Eles ensinaram-me a ter paciência, para alcançar aquilo que almejei. Gratidão por tudo o que fizeram e fazem por mim. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Edirval e Cristiana pelo carinho, principalmente nos momentos de dor!

Ao meu marido, Patrick G. de Carvalho, por me incentivar nesse caminho que sabíamos que não seria fácil. Desde a primeira etapa sempre acreditou que eu conseguiria, não medindo esforços para isso. Os cafés, o almoço feitinho na hora. Levando-me, buscando-me e esperando-me em qualquer horário, mesmo cansado, nos lugares em que eu precisava ir. Agradeço pelo carinho, paciência e atenção, sobretudo nos momentos de desespero. É muito bom tê-lo ao meu lado!

Aos meus cunhados, concunhados e sogros, por terem contribuído em minha vida e meus estudos.

À minha grande amiga e companheira Simone Fernandes, que me motivou inúmeras vezes, ouvindo-me, dando-me forças nos momentos de aflição e vibrando com minhas conquistas. Ela tem uma palavra sábia para cada momento. Como ela me diz: “Para o alto e avante”!

Aos meus amigos Sharon e Fernando, pelos sorrisos e lágrimas, pelos momentos de descontração e por estarem sempre ao nosso lado. Vocês tornaram esse percurso mais leve.

Aos companheiros da turma 2016, por tudo que dividimos: risadas, angústias, trabalhos... Tati, Débora, Cleber, Bárbara, Isabel, Eliete e Daniele. Vocês estarão sempre no meu coração. Sem deixar de citar as “orientandas da Lu”, Rúbia Borges e Alexandra Carneiro, obrigada pelas “caronas” e pelas nossas conversas.

À professora Luciane Pandini Simiano, por ter me acolhido em meu projeto. Além de ser excelente doutora em Educação, conservou essa propriedade como orientadora, sem medir esforços no sentido de indicar-me e mostrar-me o melhor caminho a ser percorrido, até a conclusão deste trabalho. Admiração em ouvir-te falar nas crianças.

Aos professores do Mestrado em Educação, pelas ricas discussões e debates que contribuíram direta ou indiretamente em minha formação acadêmica.

À banca examinadora de qualificação e de defesa, Dr.^a Márcia Buss-Simão, Dr.^a Rosa Batista e Dr.^a Kátia Adair Agostinho, que, com extremo comprometimento, analisaram o texto, ressaltando importantes apontamentos apresentados no exame de qualificação, contribuindo para o resultado final.

Aos profissionais do CEI Laurení Vieira de Souza, por entenderem minhas ausências e ajudarem-me. Quem me amparou sabe do que estou falando!

A Jamille Militão, Alexandra Carneiro e Janaina Preve, por acreditarem em mim e eu nelas! Queremos uma educação com qualidade, não nos dê menos a que temos direito! Vocês são especiais.

À SEDUC e ao Centro de Educação Infantil, por me permitir realizar a pesquisa de campo. E não poderia deixar de agradecer às professoras e ao grupo de bebês, do qual acompanhei os olhares, ritmos e tempos durante este percurso. Eles são como joias, preciosidades!!

Finalizo, agradecendo a todos aqueles que, embora não citados, contribuíram incentivando-me nas horas de desânimo, trazendo-me palavras motivadoras, para que eu concluísse aquilo que escolhi, procedendo nesta finalização ou para o início desta dissertação.

GRATIDÃO!

RESUMO

A presente pesquisa tem por foco analisar como os bebês têm vivido o tempo no espaço da creche. Realizado em uma instituição pública do município de Laguna, Santa Catarina, o estudo teve como sujeitos um grupo de 12 bebês, com idades entre 0 a 18 meses, e quatro adultas-professoras. A pesquisa, de orientação etnográfica, foi realizada em um período de quatro meses e tem como recursos investigativos registros escritos e fotográficos. Na análise, apostou-se no diálogo entre diferentes autores, como, por exemplo, Barbosa (2006, 2013), Batista (1998), Schmitt (2008, 2014), Pandini-Simiano (2010, 2015) e Guimarães (2008). Como resultado da pesquisa, pôde-se identificar que a organização do tempo proposta pela instituição educativa está pautada em uma rotina rígida e linear naturalizada pelos adultos. Constatou-se que o uso do DVD é uma estratégia recorrente utilizada de forma automatizada pelos adultos, para entreter e controlar os corpos dos bebês em diversos momentos do cotidiano, sobretudo na alimentação, sono e higiene. Os tempos de cuidado, para as professoras, parecem estar associados às ações mecânicas de assear o outro, justapondo-se aos gestos considerados por elas como educativo, tal como “a hora do trabalhinho”. Evidenciou-se que a organização do tempo proposta pelos adultos na creche é regida pela cronologia do relógio, marcada pelo aligeiramento, fragmentação e mecanização das ações cotidianas. Contudo, os bebês não vivem essa organização cronológica de forma passiva ou estática. Eles resistem e transgridem o tempo proposto, tornando o cotidiano menos rotineiro através das suas ações. À medida que os bebês buscavam viver outras relações no tempo proposto, eles mostram que são capazes de usar o tempo e o espaço para fazer coisas que não estão previstas pelos adultos, mas que são importantes e necessárias para eles. Fato que remete à necessidade e urgência de (re)pensar a organização do tempo e espaço proposta na creche, no sentido de considerar os ritmos dos bebês que ali vivem diariamente.

Palavras-chave: Creche. Tempo. Espaço. Bebês.

ABSTRACT

The present research has focused on how babies have been living their time in the child day care facilities and it was carried out at a public child day care institution in the town of Laguna, Santa Catarina, Brazil, with a group of 12 kids, zero to 18 months old and four adult female caregivers. The ethnographic study was done over a period of four months and has as its investigative resources, written and photographic records. The analysis was focused on the dialogue between different authors, such as Barbosa (2006, 2013), Batista (1998), Schmitt (2008, 2014), Pandini-Simiano (2010, 2015) and Guimarães (2008) and it was possible to identify the proposed organization of time by the institution was based on a rigid and linear routine, natural for the caregivers. It was verified the use of DVD is a recurrent strategy used automatically by them to entertain and control the bodies of the babies in different moments of the day, even while feeding, sleeping and hygienizing. The care time for the caregivers were associated to mechanical actions as cleaning up after others, overlapping themselves to gestures considered as educational, as "working time". It was also proved the organization of time proposed by the institution's caregivers was ruled by the clock, marked by the speeding, fragmentation and mechanization of the daily activities. However, babies do not see time organization passively or statically. They resist and break the proposed time, making daily life less routine through their actions. As kids sought to live different relationships in the proposed time, they show they are able to use time and space to do things that adults are not anticipating but that are important and necessary for kids. The fact refers to the necessity and urgency of rethinking the organization of the time and space proposed by the child day care institution, in order to consider the rhythm of the babies who spend the day there.

Keywords: Child Day Care. Time. Facilities. Babies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca geral: Banco de Teses e Dissertações BDTD/IBICT	21
Quadro 2 – Trabalhos selecionados BDTD/IBICT	22
Quadro 3 – Busca ANPEd: GT 07 – Geral levantamento bibliográfico.....	27
Quadro 4 – Grupo de bebês – Berçário I.....	52
Quadro 5 – Organização cronológica do tempo da creche	67
Quadro 6 – Tempo de alimentação	81
Quadro 7 – Hora/tempo da troca.....	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista do CEI	59
Figura 2 – Planejamento mensal das professoras	62
Figura 3 – Sala dos bebês.....	64
Figura 4 – Júlia no espelho	66
Figura 5 – “Hora do DVD”	71
Figura 6 – “Hora do sono”/DVD.....	72
Figura 7 – Berços organizados.....	74
Figura 8 – Bebês “escondidos”	75
Figura 9 – Brincando debaixo do trocador.....	76
Figura 10 – “Hora de mamar”	79
Figura 11 – Hora da alimentação	80
Figura 12 – “Hora de fazer atividades”	85
Figura 13 – “Trabalhinho com data comemorativa”	87

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMED – Conselho Municipal de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste

GEDIG – Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero

GT – Grupo de Trabalho

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEDUC – Secretaria de Educação (do Município de Laguna)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS	20
2 O TEMPO E O ESPAÇO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA	29
2.1 A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA AMPLIAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE BEBÊS E ADULTOS: NOTAS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS.....	44
3 FUNDAMENTOS E CAMINHOS DA PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS	50
4 O TEMPO NO ESPAÇO DA CRECHE	59
4.1 UM OLHAR SOBRE O ESPAÇO E O TEMPO QUE ESTAMOS PESQUISANDO	59
4.2 OS BEBÊS E O USO DOS TEMPOS NA CRECHE.....	70
4.2.1 “Hora(s) de DVD!”: sobre um tempo que atravessa todos os tempos	70
4.2.2 “Depois de mamar, trocar; depois de almoçar, nanar; depois de jantar...”: os tempos de cuidado no cotidiano	78
4.2.3 “Vamos fazer trabalhinho?”: sobre “a hora da atividade” e as ações dos bebês	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	101
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102

INTRODUÇÃO

“Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo Tempo Tempo Tempo
Entro num acordo contigo
Tempo Tempo Tempo Tempo”
(Oração ao tempo - Caetano Veloso)

A repetição ritmada do tempo, na bela música de Caetano Veloso, soa como convite à composição desta dissertação. Empréstimo valioso quando o tema que nos convoca tangencia certa urgência na área da Educação Infantil, em especial, no espaço da creche, que cotidianamente recebe crianças de 0 a 3 anos em período integral. Vivemos um descompasso no tempo; descompasso entre o tempo acelerado da modernidade, em que a creche, instituição moderna, reproduz e o tempo do bebê, sujeito que adentra a vida, faz suas primeiras experiências com e no mundo.

Busco no tempo sem tempo da infância minhas primeiras experiências. As brincadeiras, as aventuras, o faz de conta envolvem-me e fazem ecoar meu próprio tempo. Durante a trajetória estudantil, tive vários professores. Sempre existem aqueles pelos quais temos verdadeira admiração. Nesse percurso escolar, conheci a “tia¹ Andréa”, professora do pré-escolar pela qual tenho verdadeiro apreço. Ela era irreverente, dinâmica, carinhosa, prestativa e conhecia-nos como ninguém. Tinha um olhar sensível. Recordo-me que durante uma atividade ela procurava resguardar tempo: tempo para brincar na rua, pular pneus, contar os carros que passavam na estrada. Ao final das aulas, a professora sugeria que trocássemos de lugar nas mesas, “falávamos, escutávamos, líamos e escrevíamos em uma língua que podíamos chamar de nossa” (LARROSA, 2016, p. 71). Na nossa língua, havia comunhão entre adultos e crianças.

Ao fim das aulas, a professora oferecia-nos giz de quadro-negro, para que pudéssemos levar para casa. Já saía da sala louca para chegar e, então, tirar aquela preciosidade da mochila e escrever no quadro-negro improvisado: a lateral do guarda-

¹ A indicação “Tia Andréa” para minha professora de pré-escolar deve-se à forma que, naquele momento histórico e cultural, as professoras da instituição de Educação Infantil em que fui inserida eram carinhosamente chamadas. Contudo, coaduno com Freire (1997) ao problematizar tal denominação, e indicar a necessidade de reconhecer a figura do professor em contraposição à de “tia”, já que esse é um profissional, portanto, há necessidade de demarcar tal identificação como forma de exigir politicamente sua formação permanente.

roupas. Sentia-me professora. Ao longo deste percurso, entre idas e vindas, guardava materialidades do meu tempo escolar. Cadernos registravam as primeiras escritas, fotografias e, principalmente, as lembranças festivas. Essas recordações acabaram se perdendo no tempo. Hoje restam na memória fragmentos da experiência de um tempo intenso que permanece latente, trêmulo. Como diz Larrosa (2016, p. 10):

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto, e esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos [...] E as vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde.

Recordar esse tempo é um fazer valer o passado para o presente, pois “a interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos” (LARROSA, 2016, p. 135).

Ao escavar a memória, revejo minha história, construo lembranças e significados. “O ontem é a lanterna que ilumina o hoje” (PANDINI-SIMIANO, 2010, p. 14). E, ao lembrar esses fatos, sinto-me estremeçada, como se estivesse ali, vivenciando tudo novamente. No enlace da experiência na sucessão do tempo, o passado faz-me no presente e projeta-me para o futuro. Assim, esta pesquisa é construída, enlaçada em minha trajetória pessoal e profissional.

Em 2003, escolhi ser professora. Iniciei o Ensino Médio com habilitação para o magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Recordo-me o quanto esse ensino era fragmentado; aprendíamos nas disciplinas a organizar pastas com datas comemorativas e trabalhos mimeografados. A partir dessas pastas/atividades surgiram minhas primeiras inquietações. Ao entrecruzar essas propostas com os estágios de observação, verifiquei que o tempo que as crianças permaneciam nas instituições funcionava de um modo mecânico, em que o cotidiano estava fortemente marcado pela rotina rígida, linear e homogênea.

Em 2007, quando iniciei a graduação em Pedagogia, um horizonte de possibilidades surgiu ante meus olhos. As disciplinas do curso buscavam sublinhar o reconhecimento da infância como uma categoria social e da criança como sujeito de direitos. As discussões perpassavam a busca por compreender as crianças como

protagonistas; a partir de suas falas, seus gestos, suas brincadeiras, poderíamos conhecer um pouco mais sobre elas e sobre a especificidade da Educação Infantil.

Simultaneamente ao curso de Pedagogia, adentrei no ambiente escolar, lecionando a disciplina de Artes para o Ensino Fundamental. Nesses caminhos entre escolas, conheci muitas crianças, suas histórias, suas famílias, lugares encantadores, grandes professores e funcionários. Permaneci por quatro anos trabalhando com essa disciplina. Já estando no último semestre da graduação, assumi uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, como professora titular da sala. Nessa experiência, evidenciei quanto o tempo e o espaço são potentes para atender às especificidades das crianças ao mesmo tempo que o tique-taque do relógio não parecia fazer parte da temporalidade das crianças.

Esse percurso de professora ao longo desse tempo permitiu-me estabelecer relações com as teorias estudadas na caminhada acadêmica. O encontro com essas crianças possibilitou instaurar maneiras diferentes de entender o tempo e o espaço.

Em busca por compreender como funcionava a organização do espaço e do tempo para essas crianças, que estavam saindo da pré-escola e adentrando no universo escolar, realizei a pesquisa de trabalho de conclusão do curso, intitulada *“Organização do tempo e do espaço para o primeiro ano do ensino fundamental: análise em uma escola multisseriada do município de Laguna”*. O tempo guiado pelo relógio ficava ainda mais intenso com as exigências no currículo dos anos iniciais. Em especial no contexto de mudanças de legislação, pois, com a Lei nº 11.274/2006, que mudou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, as crianças começaram a ingressar no 1º ano com seis anos de idade; anteriormente, nesta faixa etária, elas pertenciam à pré-escola. Observando todas essas mudanças e discussões, percebi, nessa pesquisa, que o espaço utilizado pelas crianças continuava sendo, quase que exclusivamente, o da sala de aula. Em relação ao tempo, constatei que estava atrelado aos horários, disciplinas e conteúdos, sem possibilidade de flexibilização entres eles. Essa experiência de pesquisa fomentou outras questões: que tempo é esse das escolas? Que determinações influenciaram a organização do tempo no espaço da escola? E, pensando nas crianças dos Centros de Educação Infantil (CEI), como o tempo é experienciado?

Minha primeira experiência como professora na Educação Infantil foi em 2013, logo após ter passado em um concurso público. Recordo-me que a Educação

Infantil parecia ser um lugar onde as crianças tinham tempo para brincar, ser criança. Ao chegar lá, encantei-me com as crianças. Gestos de carinho tão grande vindos de mãos tão pequenas faziam-me acreditar que o tempo vivenciado ali era diferente. Meu olhar ainda era incapaz de perceber o grande número de atribuições que tanto as crianças quanto os professores experimentavam ali. Logo deparei-me com uma realidade não muito diferente da que vivenciei nas escolas. Observei que as questões do tempo no cotidiano da Educação Infantil são pouco flexíveis, marcadas por uma rotina homogeneizadora.

Estudos e pesquisas indicam a rotina “como estrutura gerenciadora do tempo-espaço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar” (BATISTA, 1998, p. 3). Nesse contexto, as questões do tempo continuavam latentes, especialmente pensando no tempo em que as crianças permanecem na instituição. Esse tempo parece ser ainda mais longo, quando Batista (1998, p. 10) fragmenta essa contagem do tempo e nos mostra que as crianças “permanecem na creche dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano, durante os primeiros anos de suas vidas”. Um tempo que parece não ter fim.

A instituição na qual estou há quatro anos funciona em período integral, das 7h às 18h; as crianças iniciam frequentando a partir de 03 meses de vida e lá permanecem até os cinco anos e onze meses de idade. No berçário, as rotinas têm horários fixos, configurando-se como um elemento da prática educativa, que recebe várias denominações: horários, sequência de ações, plano diário, rotina diária, jornada, planejamento diário, entre outras. Essas rotinas estão determinadas principalmente com os menores em ações de cuidado: trocar fraldas, hora do almoço, hora de dar banho, hora do sono, hora de brincar. Como o cuidar e educar são indissociáveis, essas ações precisam ser intencionais. A rotina tem função de contribuir com o trabalho do professor, visto que é importante organizar o tempo e o espaço educativos. É nesse sentido que evoco Madalena Freire, que instaura um questionamento: rotina: por que rotina?

Rotina envolve tempo, espaço, atividade. Tempo-história, porque cada um tem o direito, a obrigação, o dever de ter a sua história na mão. [...] Tempo que envolve ritmo. [...] Ritmo significa pulsação pedagógica, ritmo que significa abre-fecha, direciona-observa, entra-sai, acelera-acalma. [...] o ritmo do grupo é constituído dos vários ritmos de todos. O papel do educador é

reger estas diferenças rítmicas para a peça pedagógica. Rotina envolve constância e variação (FREIRE, 1993, p. 163).

Abre-fecha. Entra-sai. Acelera-acalma. Ritmo do grupo. Ritmos singulares. A rotina precisa, a partir dos diferentes ritmos, construir ritmos. Precisa estar aberta ao novo, ao inesperado, para ampliar as experiências infantis. A rotina e o cotidiano comungam pontos em comum, porém apresentam sua própria especificidade.

As rotinas podem ser consideradas ações culturais produzidas e desenvolvidas no cotidiano com a finalidade de organizar a cotidianidade. O cotidiano é mais abrangente e diz respeito a um espaço-tempo indispensável para a vida dos seres humanos, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado (BARBOSA, 2006, p. 37).

Muitas vezes essa rotina acaba ganhando movimento contrário, perdendo-se em ritmos alienados aos anseios da instituição, das professoras, dificultando construir uma vida juntos, sem vínculos, acabando enfadados. Essa organização baseada em ritmos e conflitos parece ainda mais incompatível se olharmos essas relações do tempo com os bebês. Mas como compreender o tempo?

O estudo do tempo é um grande desafio. Na contemporaneidade, de acordo com Kohan (2004), privilegia-se o tempo *Chrónos*, assim denominado pelos gregos, que “designa a continuidade de um tempo sucessivo” (KOHAN, 2004, p. 54), um tempo linear, onde tudo passa demasiadamente rápido. Há pouco lugar para o tempo *Aíon*, que expressa intensidade, o tempo experienciado, o que se vive. Nesse, o tempo diferencia-se a cada momento, para cada um. Se “*Chrónos* é o limite, *Aíon* é duração” (KOHAN, 2004, p. 54).

Pensar no tempo no contexto da Educação Infantil requer pensar no espaço que, por sua vez, está ligado ao tempo de institucionalização das crianças. Batista (1998), ao realizar seu estudo sobre organização do tempo e do espaço na Educação Infantil, observou que a lógica da rotina instituída secundariza as temporalidades dos sujeitos-crianças e adultos e estes por vezes, precisam adaptar-se aquela lógica.

Agostinho (2003, p. 5), em seu estudo sobre o espaço da Educação Infantil, apresentou as indicações das crianças na organização do espaço, ao afirmar que “a abordagem parte das manifestações infantis no espaço físico da creche e procura apreender como estas se apropriam desse espaço e as marcas que nele imprimem”. Tal pesquisa aponta o que as crianças de zero a seis anos, têm a dizer sobre esses

espaços, evidenciando que, independentemente se participam ou não da organização dos espaços, elas ocupam-no, modificam-no e constituem-no em lugares.

Na mesma perspectiva, Pandini-Simiano (2010), em sua dissertação de Mestrado, realizou um estudo cujo objetivo era propiciar visibilidade aos espaços/lugares constitutivos e constituídos pelos bebês. Através dos eixos norteadores do estudo – espaço, lugar, experiência, bebê – evidenciou a importância da creche para a constituição dos sujeitos, e a precariedade desses espaços. Nas palavras da autora:

Sendo a creche o primeiro espaço de educação coletiva do ser humano, acredita-se ser necessário configurar-se em um espaço significativo, capaz de potencializar experiências. A educação coletiva dos bebês efetiva-se na materialidade de um espaço/tempo, por isso, considera-se fundamental o mesmo ser rico, diverso em materiais, brinquedos, mobiliário. O espaço potencializa a educação. No entanto, é o olhar, a conversa, o toque, o sorriso, a brincadeira, as relações, e as experiências que transformam o espaço da creche em lugar de viver a infância, não uma infância qualquer, mas inteira, completa, em plenitude (PANDINI-SIMIANO, 2010, p. 110).

É preciso pensar os bebês como sujeitos que estão adentrando a vida, fazendo suas primeiras experiências com e no mundo. Larrosa (2002, p. 21), inspirado em Walter Benjamin, explica que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nessa visão, vivenciamos diferentes acontecimentos, muitas vezes de forma automática. Com o cotidiano, correria, tempos cronometrados, o que realmente nos passa, nos toca e nos possibilita viver experiências no cotidiano educativo?

Nesses tempos em que cada vez mais há excessos, a pobreza de experiência transforma-se em faltas. Falta de tempo, falta de espaço, falta de histórias. Buscamos, nesse sentido, visibilizar as experiências dos bebês com e no tempo na creche.

O trabalho pedagógico com bebês exige-nos pensar nas especificidades que envolvem tal ação educativa. De acordo com Tristão (2004), trata-se de reconhecer a sutileza de acontecimentos cotidianos que, muitas vezes, passam despercebidos. Nas palavras da autora, “[...] lidamos com crianças reais, meninos e meninas, marcados por condições sociais, econômicas, culturais, pertencentes a um dado gênero, a uma dada etnia e que compõem os grupos pelos quais as professoras são responsáveis” (TRISTÃO, 2004, p. 1). As reflexões da autora sobre a prática

docente com bebês, deve-se alicerçar-se em olhares atentos para suas singularidades, organizando o cotidiano educativo considerando os tempos, espaços e relações. Nessa perspectiva, Pandini-Simano (2010) lembra que devemos pensar a creche como um lugar de experiências significativas, onde os bebês possam viver o tempo e o espaço em plenitude. Pesquisas apresentadas até aqui evidenciam a necessidade de ampliar e aprofundar o estudo sobre os tempos institucionais.

Ao olhar para esse tempo, Gimeno Sacristán (2005, p. 45) acrescenta que “vemos o tempo dos menores como fase na qual têm carências, e o desenvolvimento representa a linha de progresso que tem como referência normativa a plenitude dos adultos”. O ser criança foi considerado como um tempo-oportunidade para o “progresso”. Nesse sentido, segundo o autor, as crianças vivem um tempo do não ser, um tempo marcado por faltas, ausências pela condição do ser criança em nossa sociedade contemporânea. Tais conceitos associam o tempo de ser bebê com um tempo passivo, frágil e imaturo.

Em busca de nos aproximarmos de outras formas de compreensão do tempo de ser bebê, apontamos as palavras de Malaguzzi, que, ao evidenciar a dependência física e psíquica do bebê, propõe-nos lançar um outro olhar sobre o mesmo. Para ele, a imaturidade da criança não é impotência, mas possibilidade, potencialidade para crescer e se relacionar (MALAGUZZI, 1999 apud HOYUELOS, 2004, p. 75). Nessa perspectiva, partimos da compreensão que os bebês são ativos, com ampla capacidade para interagir com o outro desde o nascimento. Um tempo marcado pela intensidade, pelo movimento, pela experiência de encontro e interação com o outro. Nesse sentido, compreendemos a creche, primeiro espaço de educação coletiva, como um espaço potente para o estabelecimento de múltiplas relações, constituídas no encontro diário e contínuo entre crianças e adultos.

Tempo, tempo, tempo, tempo... Em busca “de entrar num acordo contigo”, apresento este desafio de pesquisa que tem a seguinte **questão norteadora**: como os bebês têm vivido o tempo no espaço da creche?

Partindo dessas questões iniciais, tenho como **objetivo geral**: analisar como os bebês têm vivido o tempo no espaço da creche. Como **objetivos específicos**: identificar a proposta de organização do tempo para os bebês de 0 a 18 meses no espaço da creche; observar como os bebês vivem o tempo proposto no espaço da creche; compreender quais as relações estabelecidas entre os bebês e os adultos nos modos de viver dos tempos na creche.

Quanto à organização desta dissertação, inicio, com o *primeiro capítulo*, realizando um breve levantamento das pesquisas nacionais sobre crianças bem pequenas, apresentando um panorama geral das temáticas encontradas, relacionando-as ao conteúdo desta dissertação. No *segundo capítulo*, trago reflexões sobre o tempo e o espaço vistos como uma construção histórica, relacionando-as, posteriormente, à organização do tempo e do espaço na ampliação das relações entre bebês e adultos, expondo as especificidades da educação com bebês. No *terceiro capítulo*, apresento os procedimentos metodológicos, ou seja, os caminhos da pesquisa, prosseguindo com as análises da pesquisa no *quarto capítulo*. Por último, as considerações finais.

1 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS

“Todos os dias quando acordo
 Não tenho mais o tempo que passou
 Mas tenho muito tempo
 Temos todo o tempo do mundo.”
 (Legião Urbana - Tempo perdido)

Neste capítulo, objetivo apresentar um breve levantamento de produção² sobre pesquisas relacionadas ao espaço/tempo/experiência dos bebês de 0 a 18 meses no espaço da creche em âmbito nacional. Dessa forma, durante a busca, procurei identificar as produções realizadas a respeito dessas temáticas. A partir do levantamento no banco de dados, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), busquei conhecer o lugar, espaço, tempo, experiência que bebês ocupam nas pesquisas.

Escolher um tema de pesquisa exige uma observação em relação ao tipo de relevância do tema, como o que vem sendo discutido nos últimos anos. Durante o processo, levantei algumas questões: quais as produções científicas recentes sobre espaço e tempo na Educação Infantil? Como os bebês ocupam os espaços nos CEI? Como o tempo é vivido pelos bebês? Como a experiência dos bebês é vista pelas produções científicas brasileiras? O que estão pesquisando sobre os bebês de 0 a 18 meses? A partir desses questionamentos, foi possível identificar como os pesquisadores abordam tais conceitos sobre o tema, como também a busca por referências de teóricos para o aprofundamento da temática em questão.

Para o delineamento do tema a ser pesquisado, utilizei combinações de palavras-chave para chegar mais próximo dos descritores empregados pelas plataformas, tais como: *bebê e tempo*, *bebê e espaço*, *organização e creche*, *organização do tempo*, *bebês e creche e espaço* e *bebê e experiência*. Para alcançar essas pesquisas, realizei buscas nos seguintes *sites*: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³ do IBICT, Coordenação de Aperfeiçoamento de

² Pesquisa realizada na Disciplina Educação e Infância: Perspectivas de Pesquisa, sob orientação da professora Márcia Buss-Simão.

³ Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>.

Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴ e ANPED.⁵ Para organização dos dados levantados, realizei buscas por pesquisas no período de 2010 a 2015, tanto na BDTD como na ANPED. Na BDTD, utilizei filtros: *todos os campos, título e assunto*, na intenção de desempenhar um mapeamento do número de trabalhos nos bancos de dados com a mesma temática.

A fim de definir a relevância dos trabalhos para a pesquisa, optei por escolher dissertações e teses por meio das leituras de todos os títulos, definindo-as como relevantes, selecionando-as para a realização de uma análise mais alinhada. Em muitas delas, a leitura das dissertações e teses na íntegra foi necessária. No levantamento foram avaliados critérios de maior relevância sobre a temática estabelecida, prioritariamente pesquisas realizadas com os bebês na Educação Infantil sobre o tempo e o espaço e suas possibilidades de experiência no contexto educativo, mote da pesquisa. Tal como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Busca geral: Banco de Teses e Dissertações BDTD/IBICT

Pesquisa/ Ordem	Palavras- chave	Busca: todos os campos	Busca: títulos	Busca: assunto	Selecionadas	Repetidas
1	Bebê e tempo	257 registros	-	-	05	-
2	Bebê e espaço	134 registros	-	-	08	04
3	Creche e espaço	198 registros	-	-	10	04
4	Organização dos espaços e bebês	14 registros	-	-	03	03
5	Organização do tempo e bebês	27 registros	-	-	03	03
6	Organização e creche	106 registros	-	-	03	02
7	Bebê e experiência	295 registros	-	-	06	04
Total de teses e dissertações selecionadas/repetidas					38	20

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

⁴ Disponível em: <<http://bddd.ibict.br/vufind/>>.

⁵ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>.

Como mostra o quadro 1, utilizei 07 (sete) combinações de palavras-chave e encontrei um total de 1.031 trabalhos. Destes, um grande número destina-se a diferentes áreas. Na área da educação foram encontrados 38 trabalhos, entre teses e dissertações, porém 20 repetidos. Ao fazer um comparativo de todos os trabalhos selecionados, percebi que as pesquisas relacionadas aos bebês vêm crescendo gradativamente. Selecionei trabalhos referentes aos anos entre 2010 e 2015. Cabe ressaltar que as pesquisas encontradas referem-se às palavras-chave⁶ selecionadas.

As produções selecionadas apresentam assuntos e referências importantes para a reflexão e construção da presente pesquisa. As palavras “tempo, espaço e experiência no contexto da creche” são empregadas na maioria das produções que apareceram na pesquisa de busca. Muitas pesquisas utilizam os termos “espaço, tempo e experiência” direcionados ao Ensino Fundamental e à área da saúde, por isso não foram selecionadas. A partir dessa pesquisa inicial, procurei mapear todos os trabalhos que estavam coerentes com a temática da pesquisa em questão.

Assim, selecionei treze produções, e, após a leitura dos títulos e resumos, um a um, elenquei os que mais se aproximaram da temática da pesquisa em questão. No quadro 2, apresento um mapeamento geral dos achados do levantamento, organizados por ano de publicação da pesquisa.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados BDTD/IBICT

(continua)

Banco	Autor/es	Relação de dissertações e teses selecionadas 2010 a 2015		
		Título	Área/Nível/Instituição	Ano
IBICT	Graziela Escandiel de Lima	Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos	Educação/Tese/Doutorado/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2010
IBICT	Tacyana Karla Gomes Ramos	A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico	Educação/Doutorado/Tese/Universidade Federal de Pernambuco	2010
IBICT	Marisa Zanoni Fernandes	Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil	Educação/Doutorado/Tese/Universidade Federal do Paraná	2011

⁶ Em referência às palavras-chave selecionadas no quadro 1.

(conclusão)

Banco	Autor/es	Relação de dissertações e teses selecionadas 2010 a 2015		
		Título	Área/Nível/Instituição	Ano
IBICT	Fabiana Duarte	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	Educação/Mestrado/Dissertação/Universidade Federal de Santa Catarina	2011
IBICT	Carolina Gobbato	'Os bebês estão por todos os espaços!': Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil	Educação/Mestrado/Dissertação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2011
IBICT	Mauricia Santos de Holanda Bezerra	O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade	Educação/Dissertação/Mestrado/Universidade Federal de Santa Catarina	2013
IBICT	Paulo Sergio Fochi	"Mas os bebês fazem o que mesmo no berçário, heim?" Documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer de crianças de 6 meses a 14 meses em contexto de vida coletiva	Educação/Dissertação/Mestrado/Universidade Federal do Rio grande do Sul	2013
IBICT	Rosinete Valdeci Schmitt	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente	Educação/Doutorado/Tese/Universidade Federal de Santa Catarina	2014
IBICT	Fernanda Gonçalves	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente	Educação/Mestrado/Dissertação/Universidade Federal de Santa Catarina	2014
IBICT	Adriana de Souza Broering	Arquitetura, espaços, tempos e materiais: A educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012)	Educação/Mestrado/Dissertação/Universidade do Estado de Santa Catarina	2014
IBICT	Luciane Pandini-Simiano	Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas	Educação/Doutorado/Tese/Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015
IBICT	Lucélia de Almeida Silva	O uso do tempo no cotidiano dos bebês	Educação/Mestrado/Dissertação/UNB/2015	2015
IBICT	Elisete Mallmann	Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário	Educação/Mestrado/Dissertação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015
Total de dissertações e teses selecionadas			13	

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BDTD, 2016.⁷

⁷ Disponível em: <<http://bddd.ibict.br/vufind/>>.

Na pesquisa de Gobbato (2011), a autora apresenta e problematiza a invisibilidade do bebês nas creches brasileiras. Em suas análises foi possível observar que os bebês constroem novos significados através de suas ações e relações sociais que estabelecem quando estão em diferentes espaços da instituição. A pesquisa evidenciou a necessidade de garantir a presença dos bebês nas propostas pedagógicas bem como em seus múltiplos espaços, implicando ampliá-los e modificá-los, e isso exige planejamento, trabalho em equipe e adequações.

A pesquisa de Silva (2015) faz menção ao uso do tempo no cotidiano dos bebês no ambiente familiar e social (creche). A autora destaca, como categoria de análises, o sono, a alimentação, higiene e brincadeiras. Observou que em casa, na organização do tempo, há uma maior centralidade na criança, enquanto na creche a estruturação é mais rígida entre o tempo e o espaço.

Fochi (2013) problematiza sobre a vida coletiva dos bebês nos espaços de educação, procurando investigar quais ações dos bebês com idades entre 06 (seis) e 14 (quatorze) meses, em seu contexto de vida coletiva, apresentou, ao longo do trabalho, ações como comunicação e autonomia que emergiram através de histórias narradas e mini-histórias.

Pandini-Simiano (2015, p. 13) a ao realizar sua pesquisa de Doutorado em um contexto italiano de educação infantil, apresenta a documentação pedagógica “como uma narrativa peculiar que é constituída na materialidade das coisas pelas quais a criança pequena se faz falar e é falado”, buscando dar visibilidade às narrativas da experiência educativa em contextos de educação coletiva.

O estudo de Broering (2014) teve como objetivo construir uma interpretação histórica das concepções de arquitetura, espaço, tempo e matérias da rede municipal de ensino de Florianópolis entre os anos de 1976 a 2012 que retrata a transformação do espaço educativo como uma experiência singular, e mostra como elas estão relacionadas à forma como os sujeitos fazem uso das materialidades.

Duarte (2011) investiga a ação docente das profissionais que atuam diretamente com os bebês em creche, na busca por tentar compreender as dimensões envolvidas na educação de crianças pequenas nos espaços coletivos.

A pesquisa de Gonçalves (2014) aprofunda estudos sobre práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando indicativos para docência com bebês e crianças bem pequenas através das produções científicas brasileiras, selecionando 48 trabalhos entre os anos de 2008 a 2011. Como resultado,

destacou-se a organização do tempo e o espaço como elementos centrais característicos da especificidade da docência com bebês. Surgem, ao final da pesquisa, evidências de que os trabalhos analisados pela autora assumem posicionamentos metodológicos que buscam aproximar-se das crianças, considerando-as nesse processo.

Em relação à pesquisa de Schmitt (2014), teve como objetivo conhecer e analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas, em uma creche pública do município de Florianópolis, com atenção aos contornos que especificam a ação docente nesta faixa etária. Evidenciou, em suas análises, uma multiplicidade de relações envolvendo não somente ações das professoras sobre as crianças bem como uma relação entre outras crianças sobre o espaço. A pesquisa também aponta a dimensão corporal sendo central na composição das relações sociais entre bebês e crianças pequenas.

Ramos (2010) apoia-se em um referencial sociointeracionista e dialoga com autores que norteiam a discussão sobre recursos sociocomunicativos das crianças para significar experiências, compartilhar e transformar conhecimentos.

Em sua tese de doutorado, Fernandes (2011) objetivou analisar projetos pedagógicos de instituições públicas dos municípios catarinenses da Foz do Rio Itajaí. As conclusões apontam poucas informações nos documentos analisados. As imagens de crianças encontradas nos documentos aproximam-se de uma Educação Infantil escolarizada e tempos e espaços rígidos, sendo o cuidar e educar afastados fisicamente.

A pesquisa de Bezerra (2013, p. 11) foi investigar quais os significados dados pelas crianças para o espaços da creche, “estabelecendo um confronto com os critérios de qualidade dos espaços para a educação infantil apresentados nos documentos oficiais e na produção científica recente”. Trata-se de uma pesquisa realizada com um grupo de 25 crianças entre 0 a 6 anos de idade. Foram mapeados os lugares que mais frequentavam, assim, foi possível concluir que “é fundamental compreender as manifestações e observar as experiências das crianças nesses lugares e tomá-las como indicadores de qualidade” (BEZERRA, 2013, p. 11). Outro trabalho interessante para esta pesquisa é o de Mallmann (2015); ela investiga o modo como um grupo de bebês de 07 a 24 meses relaciona-se com diferentes materiais denominados pela pesquisadora como “materiais potencializadores”, suas

explorações e como o tempo e o espaço interferem em suas relações e contribuem para as interações dos bebês.

Ao analisar as pesquisas, consegui obter um panorama dos caminhos percorridos, os referenciais teóricos utilizados. Um outro dado importante é que, embora o tempo e o espaço sejam indissociáveis, foi possível encontrar muitos trabalhos relacionados ao espaço; o espaço sempre aparece em contrapartida ao tempo. Em relação aos estudos, encontrei pesquisas com as quais dialoguei na tentativa de mapear um campo com uma configuração singular e uma base sustentada em teorias plausíveis para a pesquisa.

Na ANPEd, que “atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil” (ANPEd, 2016), fomenta investigações, promove debates entre pesquisadores bem como apoio aos programas de pós-graduação.

Assim, realizei a busca de trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd entre 2010 e 2015. Para efetuar tal busca, utilizei uma metodologia diferenciada da BDTD da CAPES, pois não são utilizadas palavras-chave. Foram selecionados os *sítes* das reuniões nacionais, uma a uma, e os Grupos de Trabalho (GT). Cada GT possui um tema de trabalho inscrito e é a partir da seleção dos GT que temos acesso à listagem de trabalhos publicados por assunto. O GT selecionado para esta pesquisa foi o GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

Na 33ª Reunião Anual realizada em Caxambu/MG, em 2010, o tema central foi “Educação no Brasil: O Balanço de uma Década”. No GT 07, de 17 trabalhos publicados, trouxe aqueles que me auxiliariam nos caminhos da pesquisa.

A 34ª Reunião, em 2011, foi realizada na cidade de Natal/RN, e abordou o tema “Educação e justiça social”, para envolver a comunidade acadêmica na discussão dos problemas que o Brasil precisa enfrentar na atualidade. Neste ano, no GT 07 foram publicados 15 trabalhos, entre as pesquisas encontrei o artigo Sobre “Importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês”, em que destaca a importância de organizar os espaços para os bebês, para que, a partir das dimensões humanas, tornem-se um lugar para explorar, brincar, conviver com os outros, (re)significar ações, pois, segundo as autoras, “o espaço educa, expõe ideias, externaliza mensagens” (PANDINI-SIMIANO; VASQUES, 2011, s/p).

A 35ª Reunião Anual da ANPEd, em 2012, ocorreu em Porto de Galinhas/PE, com o tema “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI”. Tal “tema expressa e põe em discussão os vínculos que a Educação tem com as políticas econômicas e os projetos de desenvolvimento em disputa na sociedade” (ANPEd, 2012, s/p). Dos 18 trabalhos do GT 07, apenas 1 (um) de acordo com a temática: como as crianças experienciavam o tempo no cotidiano escolar.

Posteriormente, analisei a 36ª Reunião anual, em 2013, Goiânia/GO, que foi a última realizada (de ano em ano), pois, a partir desse ano, a ANPEd passou a realizar suas reuniões nacionais a cada dois anos, intercaladas pela realização das Reuniões Regionais (Anpedinhas e Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN). Nesta reunião foram apresentados 12 (doze) trabalhos; destes, encontrei um trabalho (quadro 7) que mostra a ação dos bebês sobre a estrutura socialmente definida no cotidiano do espaço coletivo e o processo de apropriação de atos sociais, resultando na constituição de novos sentidos e de novas estratégias para se comunicarem entre eles e com os outros sujeitos (CASTRO, 2013).

A última reunião da ANPEd, a 37ª, ocorrida em Florianópolis/SC, reuniu cerca de 29 trabalhos. Elegi, dentre eles, o que estava mais próximo do tema relacionado à pesquisa em tela, sendo que o escolhido foi o estudo que “analisa a constituição de uma cultura de creche, explicitando singularidades da presença de bebês e crianças bem pequenas nestes espaços” (CONCEIÇÃO; FISCHER, 2015, p. 1).

Após análise de todos os trabalhos no GT 07 entre os anos de 2010 a 2015, encontrei 5 (cinco) trabalhos que tinham como foco espaço, tempo e experiência com os bebês na Educação Infantil. Eles auxiliaram-me nos caminhos da pesquisa, sendo mais próximos ao tema. Conforme quadro geral a seguir.

Quadro 3 – Busca ANPEd: GT 07 – Geral levantamento bibliográfico (continua)

Base		
Endereço	http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais	
GT	07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos (de 2006 a 2016)	
Relação dos artigos selecionados		
Autor/es	Título	Ano
Glacy Q. de Roure	Infância, experiência, linguagem e brinquedo	2010

(conclusão)

Base		
Endereço	http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais	
GT	07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos (de 2006 a 2016)	
Relação dos artigos selecionados		
Autor/es	Título	Ano
Luciane Pandini Simiano Carla Karnoppi Vasques	Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	2011
Cristiane Elvira de Assis Oliveira	Fios de temporalidades na educação infantil	2012
Joselma Salazar de Castro	A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil	2013
Caroline M. Cortelini Conceição	Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje	2015

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Por meio dos dados levantados, podemos ter uma visão geral sobre o que já foi estudado com relação à temática da pesquisa. Ao analisar o conjunto de todos os trabalhos selecionados (título, resumo e, em algumas vezes, uma leitura breve ou na íntegra do texto), foi possível verificar que o número de pesquisas relacionadas ao tema ainda é pequeno, principalmente em relação ao espaço, às diferentes linguagens e docência com bebês. Por meio deste levantamento de produção, percebemos a importância do tema a ser pesquisado, uma vez que, para se pensar em uma organização do espaço e tempo que priorize as potencialidades dos bebês, são necessários estudos, reflexões e pesquisas.

Neste sentido, as pesquisas apontam lacunas referentes aos estudos com crianças pequenas, sobretudo evidenciam a necessidade de tratá-las como sujeitos sociais com relevância investigativa, em especial no que tange aos modos de as crianças relacionarem-se entre elas.

Através das análises dos trabalhos investigados até aqui, foi possível traçar o caminho de elaboração do percurso e apropriação deste estudo, explicitado na próxima seção, uma continuidade que trata dos conceitos tempo e espaço e sua construção histórica e social.

2 O TEMPO E O ESPAÇO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA

“Cada tempo em seu lugar
 Preciso refrear um pouco o meu desejo de ajudar
 Não vou mudar um mundo louco dando socos para o ar
 Não posso me esquecer que a pressa
 É a inimiga da perfeição.”
 (Cada tempo em seu lugar - Gilberto Gil)

O que é o tempo? Ao indagar as pessoas de meu convívio sobre essa questão, ouvi diversas respostas. Na maioria das vezes, respondiam: “*Que pergunta difícil, como assim?*”; “*Eu sei o que é o tempo, mais não sei explicar*”; “*É o que a gente vive todos os dias: acorda, trabalha, dorme*” [sic]. Em meio a tantas respostas, uma senhora de 87 anos interpela-me ao devolver-me a pergunta: “*É o tempo da vida? Ou o tempo do relógio?*” Tempo do relógio. Tempo da vida... A fala da sábia senhora e o trecho da música de Gilberto Gil – “cada tempo em seu lugar” – fazem pensar sobre a indissociabilidade entre o tempo, o espaço e a experiência humana. Em busca de melhor compreender este processo, este capítulo busca realizar um resgate histórico por meio de diferentes lentes teóricas para compreender o processo social e cultural que constituem dimensões espaciais e temporais, e como o homem apropriou-se dessas dimensões historicamente.

Thompson (1991) e Enguita (1989) discutem sobre a centralidade do tempo e do espaço como categorias que perpassam a história da escola. Com as crescentes mudanças que ocorreram durante o percurso histórico, a escola, como instituição social, na modernidade tornou-se uma peça fundamental para construção cultural do tempo e do espaço. Thompson (1991) faz uma análise sobre como as transformações provocadas pela industrialização e o uso do tempo como instrumento não só como exploração do trabalho, mas controlador da cultura geral. No seu artigo “*O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial*”, o autor traz a passagem do tempo natural para o tempo racional do relógio, destacando como a influência do tempo mudou a vida das pessoas. Dito de outro modo, o tempo nem sempre foi visto como algo natural, mas sim como uma “produção histórica tecida nas malhas das relações sociais, econômicas e políticas engendradas a partir das transformações operadas no processo de industrialização e urbanização” (BATISTA, 1998, p. 31).

Enguita (1989), em seu livro “*A face oculta da escola. Educação e trabalho*

no capitalismo”, faz uma análise sobre a história da escola e sobre quais foram suas contribuições para o processo de socialização. Para o autor, o tempo é a categoria central da escola, não é utilizado exclusivamente para modelar as dimensões cognitivas, mas para colocá-las em sistemas organizados, sistematizando os tempos, as vivências, os comportamentos, as relações corporais e temporais da vida prática dos alunos. Essa sistematização serviria para normalizar e organizar tempos ao invés de ampliar o conhecimento, ou seja, o papel social da escola.

Esses processos ajudam-nos a compreender essa construção histórica da temporalidade, adentrando nas instituições educativas como estratégia para que o homem integre-se a este novo projeto de sociedade e organização de produção das relações capital-trabalho. Essas crescentes mudanças provocadas pela industrialização redimensionaram o cotidiano familiar e dos trabalhadores da era pré-industrial, configurando-se em um novo tempo e espaço nesse novo processo de civilização. Com o desenvolvimento da indústria, o tempo medido torna-se responsável pela prática do trabalho. Assim:

O tempo passa a valer dinheiro, significar processo e valer ouro. O desperdício do tempo é sinônimo de preguiça ou prejuízo. O relógio começa a ser um instrumento por excelência de controle e sincronização do tempo e do trabalho garantindo a precisão de uma rotina rigorosa que o desenvolvimento econômico passa a exigir. O tempo é subdividido em horas, minutos e segundos, demarcando não só a vida dos sujeitos, sua sensibilidade, sua personalidade, seus hábitos e costumes, seus desejos, até! (BATISTA, 1998, p. 32).

Essa regulação imposta pela função do trabalho introduziu-se no modo de vida das pessoas, criando novos processos de relações sociais e relacionais. O tempo das pessoas “tornam-se mercadoria”, disciplinando o tempo das famílias, que até então não era medido.

Um tempo que passa a extrapolar os ponteiros do relógio mecânico, tornando-se um “relógio moral”.

Nesse sentido, o tempo passa a ser controlador de corpos, servindo como disciplinamento destes. O relógio é regulador das atividades humanas e da própria organização social, sendo este indispensável nas torres das igrejas, em fachadas das prefeituras, em escolas, de forma que fique visível. Atravessou-se o ritmo da natureza que era o tempo cíclico para o ritmo do relógio, o tempo linear, esse tempo que começa e termina, no “sentido do progresso” (MELUCCI, 1986 apud BARBOSA, 2006,

p. 137). O uso e o controle do tempo constituem a forma ideal para poupá-lo, visto que “poupar o tempo é lucrativo em qualquer lugar quando se tem um objetivo útil, quem enriqueceu, fez um bom uso do seu tempo” (THOMPSON apud BATISTA, 1998, p. 73).

Para Petitat (1994), esse crescente avanço trouxe um outro modo de ver o tempo, que foi tratado de forma diferente: o tempo dos comerciantes e o tempo da Igreja. Segundo Le Golf e Stelling-Michaud,

com o desenvolvimento econômico e o crescente papel do dinheiro, uma estreita ligação se estabelece entre fortuna e a noção do tempo; este já não será símbolo de continuidade transcendente, mas passará a ter valor em si mesmo, consiste em transformar uma realidade concreta, um bem material que se ganha ou que se perde (apud PETITAT, 1994, p. 91).

Assim, os comerciantes começaram a “medir” essas questões entre eles e os fornecedores, passando a seguir uma divisão regular do horário: o dia e a noite, substituindo o horário da Igreja.

O instrumento de regulação independente de “ritmos naturais” foi o relógio mecânico, e essa subdivisão em minutos e segundos acontece por volta de 1350. Através dessa subdivisão os sujeitos passam a ser educados em uma nova cultura, não mais somente no interior das instituições familiares, oficinas, artesanais, entre outros. Nesse momento, começa a existir uma diferenciação no tempo das crianças e dos adultos; elas saem deste ambiente das oficinas artesanais, nas quais aprendiam a se tornar artesãos e misturam-se com os adultos, passando para o tempo da ociosidade sem qualquer ocupação (BATISTA, 1998, p. 33). Nos relatos de Ariès (1981), durante a Idade Média, a criança e o adulto viviam seus tempos juntos em diversos ambientes. Assim que as crianças pudessem realizar alguns afazeres, já estavam inseridas no mundo adulto, sem qualquer tipo de preocupação com o tempo do seu desenvolvimento.

As crianças, tal como as compreendemos atualmente, eram mantidas pouco tempo no âmbito da família. Tão logo o pequeno pudesse abastecer-se fisicamente, habitava o mesmo mundo que os adultos, confundindo-se com eles. Nesse mundo adulto [...] as crianças eram educadas sem que existissem instituições especiais para elas. [...] Não havia naqueles tempos nenhuma idéia ou percepção particular ou específica de natureza da infância diferente da adultez (KOHAN, 2005, p. 15).

Na modernidade, com o advento do que Ariès (1981) chama de a

“descoberta da infância”, surge a preocupação com a educação das crianças. Para Petitat (1994, p. 90-91), o grande acontecimento dos tempos modernos foi o “aparecimento das preocupações educacionais, algo que deve ser vinculado ao processo dos quais as crianças e os adolescentes são separados da vida dos adultos, o que significa um novo ordenamento social da vida dos indivíduos”.

É necessário um espaço que auxilie a família nessa educação. Surgem, então, as escolas. Segundo Ariès (1981, p. 159), “a substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança”. Dessa forma, a instituição família e a instituição escola passam a compartilhar os cuidados e a educação das crianças para que elas vivam em sociedade. A escola passa a ser considerada como um espaço em que as crianças deveriam viver seus tempos para garantir a formação do futuro trabalhador, consciente do valor do tempo, de torná-lo útil frente à necessidade da economia capitalista. Os colégios e seus pedagogos estão à frente de seu tempo, contribuem para a produção de uma nova categoria social. Para o autor, entre as paredes da escola “o aluno se vê regulamentado por uma nova temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua” (ARIÈS, 1981, p. 91).

Nesse sentido, na concepção de França (1994, p. 13), “a escola é um espaço atravessado por tempos diferentes, justapostos, que aparecem na forma de seus edifícios, no estilo de seu mobiliário e de toda sua configuração”. Esse movimento de transformação das noções de tempo, nas cidades da Idade Média, no início da modernidade, leva-nos ao atual modelo de organização temporal.

De acordo com Kassick (2000), foi na Idade Moderna que a sociedade, preocupada com os modos de produção, busca estabelecer um novo sistema, o capitalismo, com isso, minimiza o poder da Igreja e da Monarquia, da forma de organizar e prover a estabilidade material da sociedade. Surgem duas instituições de grande necessidade para o novo procedimento socioprodutivo que procura se instalar: a escola e a fábrica. Com a chegada da industrialização surge a escola, é ela que vai se ocupar da educação das crianças.

Conforme Gimeno Sacristán (2005, p. 102), após a industrialização:

A categoria de *sujeito escolar* passa a ter uma grande relevância, ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada de trabalho e das penúrias, ao mesmo tempo em que vai sendo escolhida no clima afetuoso de algumas

relações familiares prazerosas. Em princípio os menores das classes mais baixas foram escolarizados mais por razões morais e de controle social do que qualquer outra.

Assim, esse “sujeito escolar” surgiu para que os artesãos fossem retirados de seu local de trabalho, em oficinas e ateliê, e adaptados aos galpões chamados de fábrica, com produções em grande porte. O tempo de produção do artesão foi, então, substituído pelo tempo da fábrica, que passa a determinar hora de início e final do trabalho. Segundo Kassick (2000), juntamente com esse período do nascimento da fábrica, nasce também a criação do relógio no sentido de se controlar o tempo.

Para Giddens (1990 apud VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 43),

as horas do dia sempre estiveram associadas aos espaços em que costumavam transcorrer as atividades, até que a modernidade introduziu a uniformidade do tempo, mediante a medida pelo relógio mecânico e a regularidade na organização social.

Logo, a disposição dos relógios era de forma a regular a vida da comunidade e da infância também, controlando os horários de entrada e saída nas escolas e de todas as manifestações da instituição escolar.

Por isso, nesse espaço também ocorreram mudanças, nas quais o tempo determinava o comportamento do aluno, no enquadramento temporal, organizados por disciplinas e horários fixos, com hora para chegar e sair, hora de falar, de calar, de comer, de ir ao banheiro, etc. A todo tempo, o tempo é fracionado, medido, controlado e seriado pelo currículo. Como aponta Batista (1998, p. 37):

O instrumento máximo de regulamentação e controle dos corpos e dos espaços foi o relógio mecânico. Este mecanismo de precisão do tempo infiltrou-se nas práticas escolares, disseminando-se em horas, minutos, segundos, demarcando o espaço, as relações e mais especificamente as grades curriculares. É a regulamentação social do tempo materializada em calendário escolar, ano letivo, períodos, semanas, dias, horas, minutos. O gerenciamento do tempo, do espaço, e do movimento dos alunos sincronizados mais exatamente no trabalho escolar de transmissão e de aprendizagem dos conteúdos curriculares, vinculou-se a outra noção, a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade da rotina escolar.

Nesse contexto, a função da escola é disciplinar/reguladora da vida dos sujeitos. Para tanto, a fragmentação dos tempos e espaços torna-se instrumento fundamental de regulação. A escola utiliza-se de diversos recursos, tais como: formar filas para entrar e sair da sala; a disposição das carteiras em classe; a divisão do

tempo escolar, fragmentado em disciplinas; as tarefas e os diversos tipos de controle, como a chamada, etc.

Esta nova organização espaço-temporal vinculada ao profundo movimento de transformação das noções do tempo, cuja origem se encontra na Idade Média, representa a luta contra o ócio e contra o desperdício de tempo, pois torna-se uma ameaça para o mundo sincronizado que passa a ser controlado, vigiado e regulamentado (BATISTA, 1998, p. 37).

Assim, as escolas acabam sendo importantes para os grandes indústrias ou às pessoas que, de cunho religioso, possam usá-las a seu favor. É nos colégios que está concentrada uma nova intenção para época: controlar o tempo dos indivíduos. O grande aumento das indústrias exigiu um novo modelo de trabalhador para a sociedade moderna, como expõe Enguita (1989, p. 113):

Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para o outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia vantagens de poder ser modelada desde o princípio de acordo com necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho.

A escola é formatada nos moldes industriais, para que os sujeitos tenham comportamentos traçados para servi-la. Marcada pela disciplina do tempo e pela ordem, era preciso mudar os hábitos dos futuros trabalhadores, tornando-os ainda mais pontuais e regulares em suas atividades, uma exigência mantida pelas indústrias. É como se a sociedade se constituísse de processos preparatórios para as relações sociais de produção que tinham a escola como agentes de iniciação, tendo como ênfase a disciplina, a pontualidade, os horários, sempre procurando uma potência para moldar suas – do aluno – extensões cognitivas, como também seu comportamento, caráter, relações com seu corpo e mútuas. Seu “objetivo [da escola], em realidade, é dispor do tempo e da capacidade efetiva dos alunos, em lugar de permitir que o façam eles mesmos” (ENGUITA, 1989, p. 175). A primeira ordem é que os alunos fiquem ocupados, assim o professor vê-se em uma tarefa incessante de preparar tarefas para alunos, tendo o controle do tempo, mantendo, portanto, a ordem e a sequência dos trabalhos na sala.

A atividade escolar transcorre entre limites de tempos fixados com exatidão

e está marcada por acontecimentos que ocorrem nos momentos precisos. Parafrazeando o velho ditado, há um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento, e eles não devem ser confundidos: não se deve abrir o livro enquanto o professor expõe, nem fixar a atenção neste durante o tempo determinado para o estudo, nem se pode tentar divertir-se ou comer o lanche fora das horas do recreio, mesmo que estas atividades não interfiram de fato com o desenvolvimento das previstas (ENGUIITA, 1989, p. 177).

Deste modo, “as formas de perceber o tempo, como também as relações estabelecidas, correspondem à forma moderna de sociedade. Isso significa que a percepção do tempo segue as transformações operadas no processo de modernização cultural e social, condição do desenvolvimento econômico” (BATISTA, 1998, p. 41).

Todas essas transformações fazem com que o tempo nem sempre seja ocupado com processos de aprendizagem, visto que esta organização ensina ao estudante que o importante não é a qualidade naquilo a que se dedica e sim a duração. “A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato” (ENGUIITA, 1989, p. 180).

No que diz respeito ao uso do espaço, o autor traz muitas contribuições no que compete ao espaço escolar relacionado com processos econômicos e sociais acerca do mundo do trabalho.

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam as crianças e jovens que o território da escola não é de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites (ENGUIITA, 1989, p. 185).

Os espaços escolares estão organizados de forma que os alunos sejam dependentes da instituição, sendo ela a responsável por ditar as regras de seu uso. Como cita Enguita (1989, p.185):

Os estudantes vêem atribuídos espaços para cada momento ou cada atividade do dia, sem poder dispor livremente deles. As salas de aula e os laboratórios permanecem fechados quando neles não se desenvolvem atividades docentes e discentes programadas, os períodos de recreio devem ser passados nos lugares indicados, os corredores devem ser lugares de passagem e não cenários de concentrações, a área dos gabinetes da direção está proibida, o bar só está aberto em certas horas, a saída da sala de aula deve ser expressamente autorizada, professores e bedéis colaborarão na

tarefa de assegurar que cada um permaneça no lugar que lhe corresponde.

A esses espaços escolares são atribuídas semelhanças aos espaços das indústrias:

Os alunos aprendem assim a relacionar-se com o espaço e os objetos da mesma forma que terão que fazê-lo no trabalho adulto. Sua relação com o espaço escolar é igual, ou até mais estrita, que a que terão com o espaço produtivo. Sua relação com o equipamento é presidida pela obsessão de que deve ser cuidadosamente conservado e a convicção de que não o seria se lhes deixassem agir livremente (ENQUITA, 1989, p. 186).

Assim, os estudantes têm o dever de zelar pelo cuidado e conservação dos objetos e espaços coletivos, sendo que estes só podem ser usados ou não sob a guarda de um adulto. Nesses espaços, eles são obrigados a aceitar inúmeras atividades pouco ou sem significado algum, “rotineiras e desprovidas de interesse” (ENQUITA, 1989, p. 195).

Essas repetições presentes no modelo escolar, na memorização dos conteúdos, encontra-se também na configuração das salas, o que garante o controle e o disciplinamento, até mesmo dos movimentos cotidianos como sentar, levantar. Esse ritmo temporal “empobrece as relações e leva a uma sensação de desânimo e de descaso” (FRANÇA, 1994, p. 76). É necessária a consciência de que esse sistema de ensino exige transformações para uma não linearidade, que aponte o pensamento educacional para outro caminho. A escola precisa de um espaço novo em que possam ser valorizados outros tipos de linguagens e que em suas relações os indivíduos possam se multiplicar.

Dessa forma, cabe destacar aqui que os autores supracitados consideram a escola uma instituição que organiza o tempo e o espaço da infância. Penso ser possível que tal proposição também fundamente a organização temporal das creches, que, muitas vezes, assemelham-se ao modelo escolar. Nas últimas décadas, os estudos sobre as instituições de Educação Infantil vêm ganhando outros olhares, há uma preocupação por parte dos pesquisadores da infância sobre o estudo da dimensão espaço-temporal, assim como também encontramos indicativos para a organização de propostas pedagógicas que compreendam essas especificidades. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19), os tempos e espaços na Educação Infantil deverão prever as condições para o trabalho coletivo, bem como:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; [...]

Assim, por acreditar que espaço e tempo estão imbricados na constituição humana de cada sujeito, faz-se necessário aprofundar e discutir tais conceitos no âmbito da Educação Infantil.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tempo tem sido vivido pelas pessoas com muita pressa. Essa rapidez da vida tem diminuído a noção do tempo. Parece que as horas, os minutos e os segundos estão sempre em um processo de rotação acelerada, sem tempo para observar pequenos gestos e impressões cotidianas. O ritmo desenfreado, que tem contribuído com novas características a essas relações sociais, traz consequências importantes para a educação da infância.

Mas como olhar para esse tempo? O sociólogo Norbert Elias (ELIAS, 1998, p. 31) colabora na discussão ao afirmar que “o tempo é um símbolo social resultado de um longo processo de aprendizagem”

Os físicos às vezes dizem medir o tempo. Servem-se de fórmulas matemáticas nas quais o tempo desempenha o papel de um quantum específico. Mas o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. Há uma pergunta que continua à espera de resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? (ELIAS, 1998, p. 7).

O tempo não se pode ver ou tocar. Em nossa sociedade os relógios são vistos como controladores do tempo; é um processo físico padronizado pela sociedade, regula as horas, minutos e segundos. Ao pensar sobre o tempo da vida da sociedade e estendermos o olhar aos CEI, deparamo-nos com a organização do formato do tempo *Chrónos*, o tempo cronológico, tempos que passam e escorregam pelas mãos, em que tudo passa e nada nos acontece.

Essa noção do tempo atualmente, para os dias que correm, necessita entrelaçar-se com o *Chrónos*, *Kairós* e *Aíon*. Esses modos de ver o tempo não

significam que são três formas de pensar o tempo e sim diversas maneiras de lidar com o tempo, podendo configurar-se em temporalidades. Assim, temos no tempo *Chrónos* um tempo igual para todos, um tempo linear. *Kairós* é o tempo de ensejos, das conversas, o momento de aproveitar as oportunidades. Já o tempo *Aíon*, é duração, experiência, intensidade (KOHAN, 2004).

Para Elias (1998), o tempo da experiência está relacionado com aquilo que o sujeito vive, que foi construído pelo passado, de geração para geração, refere-se ao contexto social. O tempo da experiência é um tempo vivido pelo sujeito que se constitui socialmente.

Logo, para organizar o tempo nas instituições de Educação Infantil temos os semestres, o calendário, os horários das professoras, a entrada e saída das crianças, das refeições, das reuniões e demais horários presentes no contexto educativo. Em cada espaço institucional, o tempo tem um sentido diferente, tem a sua especificidade, mas em todos eles há o desejo implícito de controle através de imposição de rotinas rígidas.

Dessa forma, o entendimento de que conciliando essa ideia de “medir o tempo” comparado com o tempo das instituições de Educação Infantil, tendo o relógio como um meio de orientação para a organização da rotina, estabelecimento de horários, percebemos que o tempo é algo que pode ser aprendido socialmente e que envolve tanto a subjetividade (tempo interno) como os significados sociais (tempo social). Assim, é preciso também respeitar o tempo da criança para organizar a rotina da instituição de Educação Infantil, devendo-se (re)pensá-la a partir do cotidiano das próprias crianças.

Para refletir sobre o uso do tempo na organização da Educação Infantil, remetemo-nos à institucionalização da rotina, fortemente marcada nas instituições. Alguns autores apontam que a rotina vem sendo tratada desde os criadores da Educação Infantil, como os estudos de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori, entre tantos, aparecendo de forma mais visível em estudos contemporâneos da Educação Infantil, “[...] esses autores não usam o termo rotina, mas ideias como as de memorização, hábitos, atividades da vida diária e socialização” (BARBOSA, 2006, p. 37). Tais ideias são, muitas vezes, utilizadas na base dos conceitos para construção e justificativas das rotinas. Assim, cabe-nos pensar na rotina como produtos culturais, criados, (re)criados, produzidos e reproduzidos cotidianamente a fim de organizar a vida e as instituições em seu dia a dia.

Barbosa (2006) define rotina como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, organizando, mas também padronizando, as relações entre adultos e crianças. As rotinas podem ser vistas, segundo a autora, como:

Produtos culturais, criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras um conjunto de atividades, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho (BARBOSA, 2006, p. 37).

A partir do momento que se aprende determinadas ações, elas, por sua vez, com o decorrer do tempo, tornam-se mecânicas, indispensáveis para organizar a vida. Em contraposição à rotina, Barbosa mostra que o cotidiano é muito mais abrangente. Nessa direção:

Refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para inovação, onde se pode alcançar o extraordinário (BARBOSA, 2006, p. 37).

A rotina estrutura o tempo, o espaço e, conseqüentemente, as relações entre os sujeitos. Embora necessária, torna-se aprisionadora ao mesmo tempo. Por isso a autora distingue rotina e cotidiano. Afirma que cotidiano é mais abrangente, pois nele acontecem situações que se repetem e, ao mesmo tempo, há uma abertura à possibilidade de encontrar o inusitado, o inesperado, a inovação.

As crianças, desde muito pequenas, necessitam interagir com objetos para aprender os hábitos da sua coletividade, aprender a lidar com regras e utensílios para poder viver em sociedade. Essa aprendizagem é realizada inicialmente no âmbito familiar, creches e pré-escolas, entre outros espaços que desenvolvem os sujeitos e a cultura.

Segundo Barbosa (2006, p. 115), a rotina é considerada “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano das instituições de educação infantil”. A autora acrescenta que a rotina é denominada de diversas maneiras para organizar o cotidiano, como horários, planejamento diário, o trabalho entre adultos e crianças.

Ressalta-se que, nesse sentido, a rotina absorveu o cotidiano das instituições de Educação Infantil, tendo por finalidade organizar o tempo das crianças e das professoras.

Desse modo, as rotinas das práticas pedagógicas da Educação Infantil precisam ser (re)pensadas. A rotina não pode restringir-se ao ordenamento e à operacionalização do dia a dia, pois ela impacta direto na construção de subjetividades dos sujeitos que ali vivem. Ou seja, “[...] as rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos” (BARBOSA, 2006, p. 06). Sendo assim, o cotidiano não pode restringir-se a uma rotina fechada, “engessada”, que desconsidere a relação no contexto da Educação Infantil.

Podemos dizer, então, que o cotidiano abriga uma dimensão rotineira, de coisas que realizamos todos os dias, mas, ao mesmo tempo, guarda a emergência do novo, do diferente à medida que reconhece a alteridade dos sujeitos.

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais (BARBOSA, 2006, p. 42).

A rotina, de certo modo, possibilita repetições de rituais sociais e culturais que apresentam um modo de organizar a vida. A rotina na Educação Infantil revela, na sua constituição, como as instituições se organizam para receber as crianças, um exemplo são as ações pedagógicas realizadas e como são usufruídos os espaços e o tempo disponíveis. Nesse contexto, é fundamental considerar, na organização da rotina, a perspectiva da criança como sujeito de direitos, que deve ser respeitada, cuidada e exposta a um ambiente social que promova o seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Além disso, este planejamento deve promover a utilização do tempo e espaço de forma que amplie as experiências das crianças.

Descreve Barbosa (2006, p. 45) que:

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

alienado, pois está cristalizado em absoluto (BARBOSA, 2006, p. 39).

Ao olhar para a rotina com um novo sentido, é possível (re)pensar o cotidiano. É preciso considerar os movimentos da rotina e não cair na alienação, valorizar as potencialidades das crianças, respeitando valores e culturas em que estão inseridas. As rotinas não podem ser consideradas normas impostas pelo sistema educativo, “um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado” (BARBOSA, 2006, p. 41). Se assim concebida, ela limita as possibilidades de experiência das crianças, homogeneizando a hora de brincar, hora de comer, de dormir, etc. Esse processo de fragmentação do processo educativo contribui para a construção de sujeitos passivos. Os professores /as também são envolvidas pela lógica temporal constituída historicamente acabam fazendo isso de forma mecânica, vivenciando, assim, uma rotina rotineira, que, geralmente, obedece a um padrão de funcionamento existente nas instituições, como hora da alimentação, do sono, da troca. Tais ações são chamadas “rotineiras”, visto que são as “ações ou os pensamentos – mecânicos irrefletidos – realizados todos os dias da mesma maneira, um costume antigo ou uma maneira habitual ou repetitiva de trabalhar” (BARBOSA, 2006, p. 41).

Assim, é preciso refletir sobre os tempos de espera das crianças entre um fragmento e outro da rotina. Espera da acolhida, espera da mamadeira, espera para realizar uma atividade, espera do almoço e a espera para hora do sono. Partindo dessa premissa, é fundamental estruturar e desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil observando e adequando o espaço que precisa servir como elemento integrante da prática dessas ações e precisa ser (re)pensado.

Nessa perspectiva, o tempo e o espaço necessitam estar bem planejados, a fim de ampliar as possibilidades de experiências. De acordo com Malaguzzi (1984), no espaço estão os reflexos da cultura das pessoas que nele vivem, seus costumes, hábitos e valores. Nas palavras do autor:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, ao seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças (MALAGUZZI, 1984 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157).

Sendo assim, os espaços devem ser construídos, imaginados, pensados para que neles possam acontecer diversas formas de interações e experimentações diferentes, em que as crianças possam apropriar-se de cultura.

A importância da organização do espaço e do tempo das crianças da Educação Infantil está presente em documentos, pesquisas, autores estão estudando sobre a infância.

Para Agostinho (2003, p. 9), o espaço “é um instrumento de poder, que está nas mãos dos adultos responsáveis pela creche”. A autora chama atenção para a dimensão do espaço habitado. Esse espaço constituído de sentido, de movimento, transforma-se em lugar, conforme indicam Viñao Frago e Escolano (1998, p. 61), “a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar”.

Pandini-Simiano (2010, p. 47), corroborando com tais autores, acrescenta que “o espaço (projetado, planejado) não garante, ele potencializa o lugar. O espaço pode agradar aos olhos dos adultos, mas, muitas vezes, pode carecer da personalidade das crianças que o habitam”. Acreditamos que esse conceito, de espaço transformado em lugar, remete a uma organização que reconhece a forma como os sujeitos habitam o espaço.

Os sujeitos necessitam viver em um espaço em que se sintam bem e se reconheçam, que esteja de acordo com as suas necessidades e expectativas, pois o espaço deve ser produtor de riquezas, de desafios. Dessa forma, os espaços precisam ser planejados para que possibilitem diversas formas de interações. O espaço é sempre algo provisório e construído a partir das relações que se estabelecem nele. Viñao Frago e Escolano (1998, p. 26) lembram que o espaço “tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”. Por isso, é necessário um olhar atento para a organização e a disposição dos móveis, das janelas e portas das salas, pois elas podem nos mostrar muito mais do que aquilo que é dito ou descrito.

Gimeno Sacristán (2005), ao mencionar significados dos espaços educativos, compara tais instituições com a casa, quando diz que nas casas buscamos dar uma harmonia, criamos ambientes aconchegantes, pintamos as paredes, colocamos móveis adequados para cada ambiente, iluminação, boa ventilação, para que, ao chegar alguém, perceba que é um lugar agradável de se estar, ficar e voltar várias vezes. Isso também deveria acontecer nas instituições de

Educação Infantil, para que elas se convertam de espaço a lugar.

Viñao Frago e Escolano (1998, p. 61) traduzem o espaço como necessidade essencial na constituição de aprendizagens significativas:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo da atividade educativa. A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar.

O tempo e espaço são elementos que influenciam as práticas educativas. Sobre a centralidade que o espaço e a organização do tempo ocupam no cotidiano das instituições de Educação Infantil, “entendemos que é a relação entre o espaço físico, e os sujeitos e as atividades ali desenvolvidas que conferem ou não identidade e significado ao lugar” (PANDINI-SIMIANO, 2010, p. 48). Para Malaguzzi (1984 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 72), as instituições para crianças pequenas devem ser “como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças... como uma espécie de construção em contínuo ajuste”. O autor ainda ressalta o espaço como educador da criança:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, 1984 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157).

Percebe-se que, nesse contexto, o espaço e o tempo na Educação Infantil são resultados dos sujeitos presentes e que transformam os objetos que o compõem. Para Santos (1997, p. 41):

O espaço é em todos os tempos, o resultado do casamento indissolúvel entre sistemas de objetos e sistemas de ações. [...] há apenas um relógio mundial, mas não um tempo mundial [...] o tempo se dá pelos homens. O tempo concreto dos homens é a temporalização prática, movimento do mundo dentro de cada qual e, por isso, interpretação particular do tempo por cada grupo, cada classe social, cada indivíduo.

De acordo com o autor, por *espaço* é possível compreender o material e o tempo como o ritmo da possibilidade dos eventos. Podemos dizer, então, que ao planejar e organizar os espaços e tempos na instituição, verificamos que eles não são neutros, existe uma intencionalidade pedagógica e que revela as concepções que os adultos têm sobre as crianças, mais precisamente sobre os bebês (PANDINI-SIMIANO (2010). Pensar por este viés possibilita-nos assumir uma atitude investigativa do fazer educativo, construindo um registro reflexivo de maneira sistematizada e contínua de acompanhamento das transformações dos fatos e movimentos do cotidiano que tecem o universo dos bebês, possibilitando a reflexão da ação na dinâmica do processo de garantir um espaço privilegiado intencionalmente proporcionado para ampliar suas experiências e múltiplas linguagens, capazes de fomentar vínculos e contribuir no entendimento do tempo de viver e desenvolver-se enquanto criança.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA AMPLIAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE BEBÊS E ADULTOS: NOTAS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS

Quem são os bebês? Ao escutar ou falar a palavra “bebê”, logo pensamos que sabemos responder o que ela significa. Pandini-Simiano (2010), em sua dissertação de Mestrado, ressalta o quanto essa palavra tão simples torna-se complexa ao tentar escutá-la. A autora revela um amplo estudo sobre os bebês e traz discussões importantes acerca da complexidade que envolve o *mundo* dos bebês desde o seu nascimento e que nos parece algo muito habitual. Antes do nascimento do bebê, tem-se pré-concebido o desejo dos pais, que estão voltados para uma expectativa, antecipada por uma presença simbólica, para então receber a presença física esperada.

O bebê, desde o seu nascimento, precisa ser amparado por alguém que o atenda e entenda suas necessidades; suas reações precisam ser acolhidas pela interpretação do outro. Segundo Coutinho (2013), os bebês falam pelo corpo, pelo choro, pelo olhar. Compartilho da ideia da autora quando ela diz que os bebês usam a linguagem da não palavra, mas que essa comunicação acontece pelos pensamentos, emoções, expressões e relações que estabelecem com o meio e com o outro. Schmitt (2014) explica que os adultos são vistos como o “outro” que dão forma

ao mundo e apresentam ao bebê atos de significação. A autora salienta que o bebê começa a perceber-se pelos olhos e pelo toque do outro. O bebê cresce e adapta-se aos modos de vestir-se, alimentar-se e de cuidar de sua higiene, atrelado às culturas do lugar onde vive.

A partir do momento em que o bebê é atendido pelo outro, ele se apropria de significados simbólicos; através do processo de construção cultural e social, no encontro com o outro, o bebê irá se constituir.

Estudos recentes mostram o quanto as crianças, desde bebês, são potentes e competentes. Barbosa (2010) enfatiza o quanto tais questões vêm ganhando visibilidade:

Temos cada vez maior conhecimento acerca da complexidade de sua herança, genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 2).

Os bebês são sujeitos que estão adentrando a vida, fazendo suas primeiras experiências com e no mundo. Entendo a experiência no sentido empregado por Benjamin (1984). Para ele, a experiência é fundada na tradição histórica e coletiva, podendo ser compreendida como [...]

[...] a arte do encontro capaz de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo. Uma possibilidade de acessar outra condição antes não entrevista, transformando a si mesmo e ao outro pelo encontro em um mesmo universo de prática e linguagem (BENJAMIN, 1984 apud PANDINI-SIMIANO, 2015, p. 102).

Compreender a experiência, nesse sentido, significa pensar um cotidiano educativo para crianças pequenas que privilegie as relações, os encontros capazes de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo. Fato que requer:

Disponibilidade para apaixonar-se pela experiência de um encontro. Paixão aqui significa, tal como propõe Larrosa (2002), aceitação a algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que, por isso, é capaz de me apaixonar. Por isso, a experiência é única, embora o cotidiano educativo seja coletivo e comum. A opção pela ênfase na experiência e no sentido da experiência

pretende afirmar o encontro com a alteridade. Nessa perspectiva, o percurso de aprender na educação infantil também exige ser assumido como uma experiência em sua dimensão de incerteza e imprevisibilidade (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 83).

Pensar na experiência cotidiana com bebês em contextos educativos requer pensar a educação e o cuidado de modo indissociável. Tal ação toma um grande tempo no cotidiano dos bebês. Um tempo não pode ser pensado na cronologia do relógio: horário para entrar e sair da instituição, para o banho de sol, para as refeições ou para troca de fraldas. Mas um tempo de interações e de experiências. Esse tempo que não pode ser cortado, apressado ou negligenciado para seguir uma sequência linear e rígida de uma rotina autoritária. Nas palavras de Hoyuelos (2015, p. 47), “as crianças – sobretudo os bebês – não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e trajeto vitais”.

Nessa direção, Barbosa (2009, p. 214-215) esclarece:

É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos, para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe, e em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer.

As crianças bem pequenas necessitam de tempo suficiente no seu cotidiano. Por isso, é fundamental que saibamos esperá-las sem pressa, sem antecipações, sem estímulos precoces, desnecessários. Assim, para que os momentos do dia a dia tornem-se oportunidades prazerosas de experiências educativas, ressaltamos a importância de proporcionar o tempo para que os bebês possam elaborar ações autônomas. Da mesma forma, viver o tempo junto com eles, a fim de estabelecer relações afetivas e de convívio em grupo.

Pensar a experiência como forma privilegiada de viver a infância requer acreditar na rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo e afirmar a educação das crianças como uma ação que se dá por meio de relações educativas, sustentando a especificidade da educação infantil (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 78).

Sabemos que atualmente, com poucos meses de vida, muitos bebês são inseridos em instituições educativas, onde permanecem, normalmente, em turno integral e durante os cinco dias da semana. Neste contexto, as crianças bem

pequenas são inseridas em um meio social, além do familiar, o que faz com que as experiências primeiras dos bebês sejam compartilhadas, tarefa anteriormente exclusiva dos responsáveis. Nessa rede de reflexões, questiono: como o tempo é vivido pelas crianças nas instituições de Educação Infantil? Como acolher o tempo das experiências dos bebês nos contextos coletivos de Educação Infantil?

Retomar esses questionamentos, faz-nos parar e pensar como olhamos para os bebês dentro das nossas instituições. Sabemos que suas manifestações acontecem de diversas maneiras, por meio de gestos, choros, sorrisos, balbucios, e que o bebê usa o corpo como sua forma de linguagem, sendo motivado pela imitação, ou pelas próprias iniciativas em comunicar-se com o outro.

Schmitt (2008) explica que a relação com o outro, seja adulto ou criança, contém uma ação fundamental para a constituição do ser humano. A autora, baseada nos estudos de Vigotski (1996), enfatiza que é nas relações permeadas pelo desenvolvimento que o ser humano relaciona-se com o mundo, ou seja, por meio de seu modo de falar, de andar, de agir, as relações se transformam. Isso ocorre porque o meio social e os indivíduos que dele fazem parte também se modificam com as mudanças ocorridas no desenvolvimento do bebê, mudando a forma de o outro perceber e mudar suas expectativas.

Segundo o relatório *“Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”* (2009), os bebês são simultaneamente potentes, “têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar” (BRASIL, 2009, p. 23) e impotentes no sentido de que “necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto” (BRASIL, 2009, p. 23). No entanto, nas instituições de Educação Infantil essa fragilidade toma lugar de destaque, invisibilizando as potencialidades relacionais dos bebês.

Nesse sentido, é fundamental que o professor lance um outro olhar para sua função e esteja junto à criança como um companheiro das descobertas e das experiências dos bebês. Mergulhar na maravilhosa novidade de redescobrir o mundo e apreciar as primeiras experiências junto com suas pequenas crianças.

Hoyuelos (2015, p. 47), a esse respeito, menciona a importância de um professor atento e um contexto educativo que sustente a experiência de uma infância:

Uma infância narrada desde histórias ou mini-histórias concretas, verídicas,

que exploram mundos possíveis a partir do assombro, da surpresa, do estranhamento e da comoção. Crianças que são acompanhadas pelo que Malaguzzi definia como os ‘profissionais da maravilha’ (VECHI, 2013). Essas pessoas, capazes de aprender e desaprender criativamente os processos originais desses sujeitos. Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos | 54 exploradores, que começam ‘o princípio desde o princípio’ (BUSTELO, 2007), para viver o mundo com os olhos da novidade.

Sobre a docência na Educação Infantil, Augusto (2013, p. 19) mostra o quanto são necessários um “olhar específico e uma profissionalização do trabalho pedagógico com a faixa etária, exigir que a Educação Infantil assegure o tempo para a experiência e o lugar de aprender”.

Acerca da palavra experiência, Augusto (2013, p.20) chama-nos atenção para olharmos a experiência com olhos de artistas e não como os cientistas, ou seja, “menos ligado[s] à repetição de procedimentos, mas, sim, ao imprevisto, à surpresa, à inovação, características típicas das vanguardas”.

Essa ideia de experiência está sinalizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2009, documento que norteia o funcionamento das instituições de Educação Infantil e atua como suporte para as propostas de organização pedagógica voltadas para as crianças de 0 a 5 anos. Tal documento apresenta o currículo na Educação Infantil como

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

Nessa busca a respeito de tal conhecimento, o conceito sobre experiência remete-nos a pensar sobre as histórias com as quais as crianças já estão impregnadas, com seus modos próprios de sentir, imaginar, conhecer e viver. Estar acessível às imprevisibilidades do cotidiano e conhecer quem está no seu entorno é importante. Uma experiência possível tanto para os bebês quanto para os professores. Para Augusto (2013, p. 26):

Um professor que assegura no dia a dia de seu trabalho as condições para a experiência das crianças está em constante desenvolvimento e constitui sua própria experiência. O processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor não se dá isoladamente, mas sim em contextos de interações.

Nesse sentido, é fundamental que os professores da Educação Infantil se disponham a se aventurarem no gesto de compartilhar o mundo com os bebês, a acreditarem nas suas potencialidades e a ofertar um espaço de vida coletiva que seja sensível às suas necessidades. Considerando que o contexto de vida coletiva é composto de espaços, tempos, materiais e relações, faz-se necessário compreender que o tempo de vida não é apenas uma questão de movimento numerado, mas também uma forma de experimentar a própria vida. E, por se tratar de experiência, são as crianças os seres que mais experimentam, ousam, inventam, criam hipóteses, detendo, assim, o poder de utilizar seu tempo para além da rigidez marcada nos ponteiros do relógio. Nessa mesma linha, na busca por compreender o uso do tempo no cotidiano de bebês, passarei a discutir, no próximo capítulo, a trama investigativa do presente estudo para atender tal objetivo.

3 FUNDAMENTOS E CAMINHOS DA PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Peço-te o prazer legítimo
É o movimento preciso
Tempo Tempo Tempo Tempo
Quando o tempo for propício
Tempo Tempo Tempo Tempo.”
(Oração do tempo - Caetano Veloso)

Estudos sobre o tempo e o espaço do cotidiano das instituições de Educação Infantil vêm ganhando visibilidade nas tessituras das pesquisas na área da educação. É intenção desta pesquisa buscar compreender como a forma de viver o tempo no contexto educativo tem influenciado nas possibilidades de experiências dos bebês.

Para a realização da pesquisa, estabeleceu, como critério para a escolha da instituição, uma creche pública, por entender que a Educação Infantil é um direito da criança e dever do Estado, e, no caso da creche, uma opção das famílias. Nesse sentido, torna-se indispensável buscar e realizar reflexões na área de atendimento público, para que esse direito a toda criança de 0 a 5 anos seja garantido e tenha qualidade, atendendo às suas especificidades, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

Entrei em contato com a Secretaria de Educação do Município (SEDUC), por telefone, a fim de saber alguns dados para dar início à pesquisa de campo. Segundo o departamento da Educação Infantil de Laguna, a Rede Municipal de Educação de Laguna conta com 21 CEI, em que são atendidas 1.379 crianças, períodos parcial e integral, com idades entre 0 a 5 anos de idade. Elegeu-se como campo de pesquisa aquele com maior visibilidade no município, considerando o maior número de crianças matriculadas.

Portanto, escolhi como lócus de pesquisa um CEI considerado o maior do município, como já dito; em segundo lugar, por não conhecer a instituição e, principalmente, conhecer como está organizado o cotidiano dos bebês. Tendo em vista que as crianças permanecem na instituição, muitas vezes, até onze horas por dia, considerei emergente pensar em espaços e tempos que possibilitem ampliar suas experiências. Um fator relevante sobre a escolha foi que, como professora em uma outra instituição do mesmo município, sempre questionei por que os bebês não participavam dos eventos e demais espaços da instituição, sendo este um ponto que me inquietava.

Essa invisibilidade dos bebês nas instituições infantis e a falta de discussão sobre o tema conduziram-me a realizar a pesquisa com bebês de 0 a 18 meses.

Definidas a instituição e a faixa etária, entrei em contato, novamente, com a SEDUC, mais especificamente com o Departamento da Educação Infantil, desta vez pessoalmente. Fui bem recebida, durante a conversa percebi grande entusiasmo por parte das coordenadoras em saber que uma creche do município seria objeto de pesquisa e, principalmente, em saber que seria realizada uma pesquisa com os bebês. Logo após esse contato na SEDUC, fui para a instituição a ser pesquisada.

Ao apresentar-me no CEI, a equipe pedagógica da instituição recepcionou-me. Durante a conversa com a Especialista em Assuntos Educacionais⁸, expliquei como seria realizada a pesquisa. Ao término da conversa inicial, fui convidada a conhecer a instituição, mais precisamente as salas dos berçários, para que eu pudesse reconhecer e escolher uma delas. A divisão dos grupos dá-se por idade⁹:

- a) Berçário I – bebês entre 0 (zero) e 1 (um) ano de idade;
- b) Berçário II – bebês entre 1 (um) e 2 (dois) anos de idade;
- c) Berçário II A – bebês entre 1 (um) e 2 (dois) anos de idade.

⁸ Este profissional tem uma série de atributos que contribuem para o desenvolvimento institucional, dentre eles, garantir que a escola/instituição cumpra sua função social de socialização do conhecimento; promover a articulação entre a escola, família e comunidade; estimular a reflexão coletiva de valores (ética, cidadania, liberdade, justiça e comprometimento social); influir para que todos os funcionários da instituição comprometam-se com o atendimento às reais necessidades dos alunos. Há outras atribuições previstas no anexo VII da Lei complementar nº 138/2006 (LAGUNA, 2006).

⁹ Os critérios para a organização das turmas na Educação Infantil seguem orientações de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, v. 2, p. 34, de 2006, disposto na Resolução nº 001/2017 do Conselho Municipal de Educação (COMED).

A instituição é composta por três grupos de berçário, atendendo crianças de 0 a 2 anos. O grupo, objeto desta pesquisa, atende os bebês de 0 a 12 meses de idade.

Sendo assim, a presente pesquisa teve por foco uma creche pública do município de Laguna que atendesse o maior número de crianças. Como sujeitos, um grupo de 12 bebês constituído de 6 meninas e 6 meninos; e 4 adultas (professoras), duas no período matutino e duas no período vespertino.

Quadro 4 – Grupo de bebês – Berçário I

Nome do bebê	Período	Data de nascimento	Idade em abril de 2017 – início da pesquisa de campo	Idade em outubro de 2017 – final da pesquisa de campo
Ana Carolina	Integral	02/11/16	05 meses	11 meses
Ana Clara M.	Integral	20/11/16	05 meses	11 meses
Ana Clara S.	Integral	31/01/17	Entrou no segundo semestre	10 meses
Ana Vitória	Integral	11/04/16	12 meses	19 meses
João Gabriel	Integral	05/05/16	11 meses	17 meses
João Pedro	Integral	02/04/16	12 meses	18 meses
Júlia	Integral	21/06/16	10 meses	16 meses
Lorenzo	Integral	21/06/16	10 meses	16 meses
Maria Luiza	Vespertino	26/08/16	08 meses	14 meses
Miguel Antunes	Integral	24/01/17	Entrou no segundo semestre	10 meses
Miguel M.	Integral	24/04/16	12 meses	18 meses
Pedro Henrique	Integral	02/11/16	05 meses	11 meses
Pietro	Integral	06/09/16	07 meses	13 meses

Fonte: Elaboração da autora, com base na documentação do CEI pesquisado, 2017.

Nota: Dados sobre nascimento e idade das crianças do grupo.

O trabalho pedagógico é distribuído da seguinte forma: duas professoras trabalham no período matutino, que tem início às 7 horas, estendendo-se até às

12h30min; e duas professoras atuam no período vespertino, que se inicia às 12h30min até às 18 horas.

Optei por realizar uma pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, porque esta busca entender o fenômeno específico para uma melhor compreensão, não se “prende” a informações estatísticas, regras ou outras generalizações, trabalha com descrições, comparações. Os bebês que constituem a preocupação de outros modos de comunicação e expressão além da linguagem oral, não se refere à fala, mas a outras formas comunicativas e expressivas demarcadas por significados e sentidos estabelecidos na relação desse contexto.

Por meio de um estudo, referenciado pela etnografia, André (2000, p. 32) enfatiza que, na pesquisa etnográfica, sua “preocupação principal é com os significados que as ações e eventos têm para o grupo estudado”. Esses significados podem ser conduzidos por linguagens e ações no sentido de que, nos estudos com bebês, esta forma de observação é mais indicada em função do modo de se comunicar e de se expressar.

Assim, a pesquisa etnográfica, por meio da inserção no grupo, procura entender situações diversificadas, como ações de determinados sujeitos, para explicar suas relações no contexto a ser estudado. Procurei “domar” o olhar e a escuta, para poder aventurar-me na pesquisa em busca das possibilidades de ampliação das experiências entre os bebês/adultos, que o espaço e o tempo possam garantir, adquirindo uma forma particular de compreender e dar importância ao contexto em que estão inseridos.

Pensar na pesquisa por este viés permite-nos tratar os bebês como seres potentes, que produzem cultura, e valorar esses sujeitos é fundamental. Amansar o “olhar dos ritmos acelerados” possibilita-nos voltar para o (des)aceleramento e voltar à lentidão. Dialogando com Francesch (2011a, p. 13, tradução minha)¹⁰, penso que a “a educação é uma atividade lenta [...]”.¹¹ Desse modo, “[...] não se pode fazer uma reflexão educativa que não aborde o pensamento sobre o tempo” (FRANCESCH, 2011b, p. 20, tradução minha).¹² Acerca desse aceleração do tempo, Larrosa (2016) diz que para que isso aconteça, precisamos fazer o exercício de desacelerar:

¹⁰ Considerando ser uma tradução minha, mantive em nota de rodapé o texto original.

¹¹ “*La educación es una actividad lenta [...]*”

¹² “*No puede haber reflexión educativa que no aborde el pensamiento sobre el tiempo*”.

Um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

Desse modo, o pesquisador adquire o hábito de aprender a desacelerar e olhar para os sujeitos que estão sendo pesquisados, aproximando-se deles, sem se perder em seu lugar, o de pesquisador. André (2000) define pesquisador como o

instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (p. 25-26).

Em outras palavras, significa dizer que o pesquisador assume a responsabilidade de não se isentar do olhar para além daquilo que vê, ouve ou sente, assume uma posição em saber quais relações estabelecem-se com sujeitos investigados, suas expressões comunicativas.

Pandini-Simiano (2010, p. 62), em sua pesquisa, explica que essas expressões:

Adquirem significados e sentidos através do outro. Compreender seu choro, olhar, expressões faciais, os gestos, os movimentos partilhados na/pela relação dos bebês com outros bebês e adultos, requer outros instrumentos metodológicos [...] Trata-se de reeducar olhos e ouvidos para sutileza e delicadeza que envolve o cotidiano da creche.

Nessa busca de reeducar o olhar e ouvidos, elegi alguns instrumentos metodológicos. Nesta pesquisa a observação participante e registro fotográfico.

Então, para a realização da pesquisa, optei por fazer um levantamento bibliográfico: livros, revistas, teses e dissertações, artigos sobre educação relacionados a conceitos de criança, bebê, educação infantil, espaço, tempo e experiência, entre estudos referentes a documentos inerentes ao sistema educativo e história da organização da instituição em que ocorrerá o estudo.

Na observação participante, para André (2000, p. 28), é assim denominada “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Ou seja, o pesquisador está em constante aprendizagem, o que exige trabalhar com dualidade entre aproximação e distanciamento. Velho (1987) vai além, e diz que é preciso estranhar o que nos é familiar e familiarizar o que parece estranho. Nesse caminho, busquei fazer esta reflexão.

Na busca do estranhamento do que nos é familiar, procurei, durante quatro meses, inserir-me no grupo de bebês da creche, acompanhando diversos momentos da vida coletiva nesse tempo e desse espaço. O tempo de permanência nesse grupo variou de 2 a 3 horas por período, matutino e vespertino, nos dois primeiros meses, duas vezes por semana, intensificando as idas a campo nos dois últimos meses, quatro vezes por semana. Cabe ressaltar que, por dois dias, permaneci o dia todo na creche. Não estipulei um horário fixo de entrada e saída, a fim de poder estar com os bebês em diferentes situações.

Durante as idas a campo, senti a necessidade de permanecer um tempo maior com esses sujeitos. Um tempo em que eu pudesse sentir na pele o ritmo da instituição sem interrupções. Então, optei¹³ por estar presente com o grupo de bebês durante todo tempo em que eles permanecem na creche, ou seja, onze horas por dia. Assim, no desejo de viver com intensidade essa experiência, por dois dias permaneci das 7h às 18h em campo. Tal experiência foi fundamental para que eu pudesse refletir sobre a organização do tempo na creche e os usos que os bebês fazem na creche. Senti na pele o tempo de tudo e nada. Um tempo do “ainda não podem fazer” e de tantos outros “sim” que lhes são negados; por pensarmos sempre na sua (im)potencialidade, deixamos de ampliar seu repertório e compartilhar as suas interações com bebês/adultos/materiais.

No decorrer de todo este percurso, a relação com as fotografias foi fundamental, visto que, “a partir da leitura das imagens fotográficas, podemos resgatar a memória e a história, elaborando um diálogo que possibilita um outro olhar e conhecimento da realidade” (LOPES, 2006, p. 224). Uma imagem fotográfica pode

¹³ Essa ideia surgiu durante uma pré-qualificação realizada no Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero (GEDIG) do qual faço parte. Através da conversa coletiva, os questionamentos levantados pelos colegas levaram-me à necessidade de permanecer com o grupo de bebês durante o mesmo tempo em que eles permanecem dentro da instituição.

contribuir no sentido de ser outra linguagem; além da linguagem escrita, ela pode ser mediadora de reflexões que a palavra não suscitou. Por esse motivo resolvi utilizá-la, como destaca Pandini-Simano (2010, p. 65), não “como caráter complementar ou ilustrativo, mas como texto”.

Em suas pesquisas, Agostinho (2003), Schmitt (2008) e Pandini-Simano (2010) ampliam estudos que utilizam outras formas de linguagem que estão além de formas verbais e escritas. Ressaltam diferentes formas de enriquecer a comunicação dos bebês, trazendo a fotografia como um atributo para ampliar instrumentos metodológicos que possam facilitar a compreensão dos mesmos, pois “a fotografia é vista, não como instrumento neutro de apresentação mas fiel na realidade mas como uma possibilidade de concretização da imagem visual por um observador atento e sensível à realidade” (LOPES, 2006, p. 77). Benjamin (1985) diz que a fotografia, de certa forma, eterniza um tempo. E, pensando nos bebês, os adultos necessitam de tempo para olhar para as pequenas coisas. Então, a intenção é fotografar o “tempo”. Lopes (2006, p. 81) acrescenta que “a fotografia resgata na memória a experiência vivida, redimensionando-a a partir da observação e da análise desse registro, fragmentos da realidade”. Assim, a fotografia é o ponto de partida para reflexões, sendo que, com ela, é possível ver o passado com olhos do presente, permite-nos ver e rever diversas vezes, (re)significando-as e reconstruindo o olhar do pesquisador.

Ainda quanto à fotografia, este é um recurso que requer atenção. Para fazer uso das imagens dos sujeitos da pesquisa, Kramer (2002) alerta para o pedido de autorização sobre o uso das imagens, dos seus nomes; tal autorização deve partir do adulto. Tendo em vista esse conhecimento, solicitei, antes de entrar a campo, a autorização dos pais ou responsáveis, para fazer uso das imagens através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que colocamos na agenda de cada criança. Todos concordaram em participar.

Referente a este procedimento, durante os registros, respeitei os momentos íntimos das crianças, como troca de fraldas, a hora do banho, situações em que pareciam desconfortáveis: chorando ou irritados. Vale ressaltar a necessidade de proteger a integridade das crianças, como já havia indicado Kramer (2002 apud SCHMITT, 2008, p. 65). É imprescindível o olhar do pesquisador para esses momentos, interromper e parar de fotografar, pois podem inibi-los ou causar-lhes algum desconforto.

Para analisar o que foi vivido, procurei os fios condutores a fim de definir as categorias de análises que definem este estudo com bebês. Nesses registros, procurei analisar como os bebês vivem o tempo não somente o cronológico como também a intensidade do mesmo nas relações que estabelecem entre eles e com os adultos no espaço da creche. Assim, procurei descrever as ações e situações de encontros e interação entre bebês e adultos. Para auxiliar-me nesse percurso, utilizei as imagens fotográficas, que me reportaram a elementos fundamentais para compreender o evento registrado, associando-as às impressões das minhas observações de campo, as quais, o mais rápido possível, foram transformadas em registros escritos.

Retomo, nos registros de campo, nas cenas observadas e registradas através das fotografias e escritas no diário de campo, um olhar que é norteado por uma cultura presente no espaço coletivo no qual estou inserida. Acredita-se que por este fato os registros e a leitura que se faz está indissociada do pesquisador, pois é ele quem vai estabelecer discernimentos da observação, buscando um olhar sensível, reflexivo sobre o que será analisado. Para Wallon (1979, p. 104, apud PANDINI-SIMIANO, 2010, p. 67):

Não há observação sem escolha. [...]. A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto ou o fato e nossas expectativas, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais. As razões das escolhas podem ser conscientes ou intencionais, mas podem nos escapar, porque se confundem, antes de mais nada, com nosso poder de formulação mental.

Sendo assim, não há imparcialidade no pesquisador; embora possam existir os “hábitos mentais”, ele precisa estar fundamentado na teoria para uma pesquisa séria e concisa. A pesquisa com bebês é desafiadora. Os espaços e tempos, sendo indissociáveis, compõem particularidades que são essenciais para a ampliação das experiências dos bebês. Desafiei-me a aguçar ainda mais meu olhar, um olhar sensível, para observar suas vontades e anseios, porque são eles que nos indicam o tempo todo o que querem e gostam de fazer.

Iniciamos este processo realizando uma leitura dos textos/imagens de modo a contemplar os aspectos que pretendia analisar. Como estratégia de análise, no primeiro momento, li e classifiquei as anotações do diário de campo estabelecendo uma legenda de cores para os diferentes tempos/espaços. Destaquei como critério

organizador: o tempo de permanência dos bebês em determinados espaços, a frequência que os espaços eram ocupados e os tipos de relações estabelecidas entre bebês e adultos.

Utilizando-me dos mesmos critérios, categorizei as cenas e fotos, e, a partir do entrecruzamento dos textos/imagens categorizados, foi possível estabelecer os seguintes eixos de análises:

- a) “Hora(s) de DVD”: sobre um tempo que atravessa todos os tempos;
- b) “Depois de... mamar, trocar, almoçar, nanar, jantar”: os tempos de cuidado no cotidiano;
- c) “Vamos fazer um trabalhinho?”: sobre “a hora da atividade” e as ações dos bebês.

Esses são os eixos que tecem as análises desta pesquisa. Procuro, com eles, apresentar as sutilezas de olhar para o tempo dos bebês no espaço da creche.

4 O TEMPO NO ESPAÇO DA CRECHE

“Não tenho tempo para esperar a hora,
tem que ser aqui, tem que ser agora...”
(O bebê, grupo musical Palavra Cantada)

Hora para entrar. Hora para mamar. Hora para brincar. Hora para trocar. Hora para comer. Hora para descansar. Hora de despertar. E agora? Está na hora de ir embora? Tempo na creche. Vida com muitos tempos, vida sem tempo.

Acreditando que os bebês “não têm tempo para esperar a hora”, que o tempo dos bebês é aqui e agora, é intenção deste capítulo conhecer a organização do tempo no espaço da creche, analisando como os bebês têm vivido esse tempo entre seus pares e adultos.

Pensar a forma como a creche tem estruturado seu tempo e espaço remete-nos à necessidade de adentrar no cotidiano educativo. Um exercício que se constituiu como um grande desafio, requerendo olhar com sensibilidade para os movimentos, olhares, as relações e diferentes ritmos dos sujeitos que habitam a creche.

4.1 UM OLHAR SOBRE O ESPAÇO E O TEMPO QUE ESTAMOS PESQUISANDO

Figura 1 – Vista do CEI



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

Esta pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil no município de Laguna, Santa Catarina.¹⁴ Os caminhos que me levam até a instituição têm como paisagem uma área abandonada, com terrenos vazios, onde, muitas vezes, é depositado lixo pela própria população. O CEI tem uma aparência descuidada, muros com pinturas descascadas e grades enferrujadas, trazem-me uma imagem que reflete os vazios e a injusta infraestrutura educacional brasileira destinada a uma população considerada, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, “carente”.

A instituição atende, em grande parte, crianças cujas famílias não possuem recursos próprios. Kramer (2003 apud TRISTÃO, 2004), ao evidenciar a educação das crianças como um direito não apenas social, mas um direito humano, denuncia que em países periféricos, assim como o nosso, uma grande parte da população foi expropriada de direito. Em suas palavras:

A educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (KRAMER apud TRISTÃO, 2004, p. 73).

Nesse sentido, situar o campo de pesquisa, a situação social, cultural e econômica dos sujeitos de pesquisa é fundamental, tendo em vista que não podemos pensar na criança como uma categoria abstrata; sua condição de viver a infância está relacionada, de forma direta, a uma construção histórica e cultural. Assegurar os direitos das crianças a uma vida digna passa por conhecer os contextos em que elas estão inseridas.

Segundo consta no PPP, o CEI em questão foi criado em 1995, quando o Governo Federal firmou um convênio com Prefeitura Municipal de Laguna, entrando em funcionamento o Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC). Quando criado, o CEI procurava manter seu atendimento priorizando metas educacionais, legais e ações que norteavam o atendimento de crianças de 0 a 6 anos até o ano de 2011. Neste mesmo ano, o CEI pesquisado havia se incorporado ao sistema municipal de

¹⁴ Optou-se por não nomear o Centro de Educação Infantil como forma de preservar e não expor diretamente a instituição.

ensino de Laguna¹⁵, através do Decreto nº 3.004, de 22/02/2011, em conformidade com o artigo 68 da Lei Orgânica do Município de Laguna.

Na instituição campo de pesquisa, a economia da comunidade restringe-se à pesca, pequenas confecções, casas comerciais, atividades domésticas e empregos temporários. O desemprego faz parte do quadro social de uma grande parte das famílias em Laguna. Por ser uma cidade turística, tem seu índice de desemprego elevado na baixa temporada, provocando desestabilidade na economia familiar. Outro fator agravante que também gera desemprego é o baixo nível de escolaridade dos pais, que vem mudando aos poucos com o passar dos anos. Hoje essa realidade é bem diferente, tanto que o CEI atende crianças de todos os bairros do município, respeitando a área de zoneamento.

Com relação aos aspectos pedagógicos, segundo o PPP, o CEI tem por finalidade:

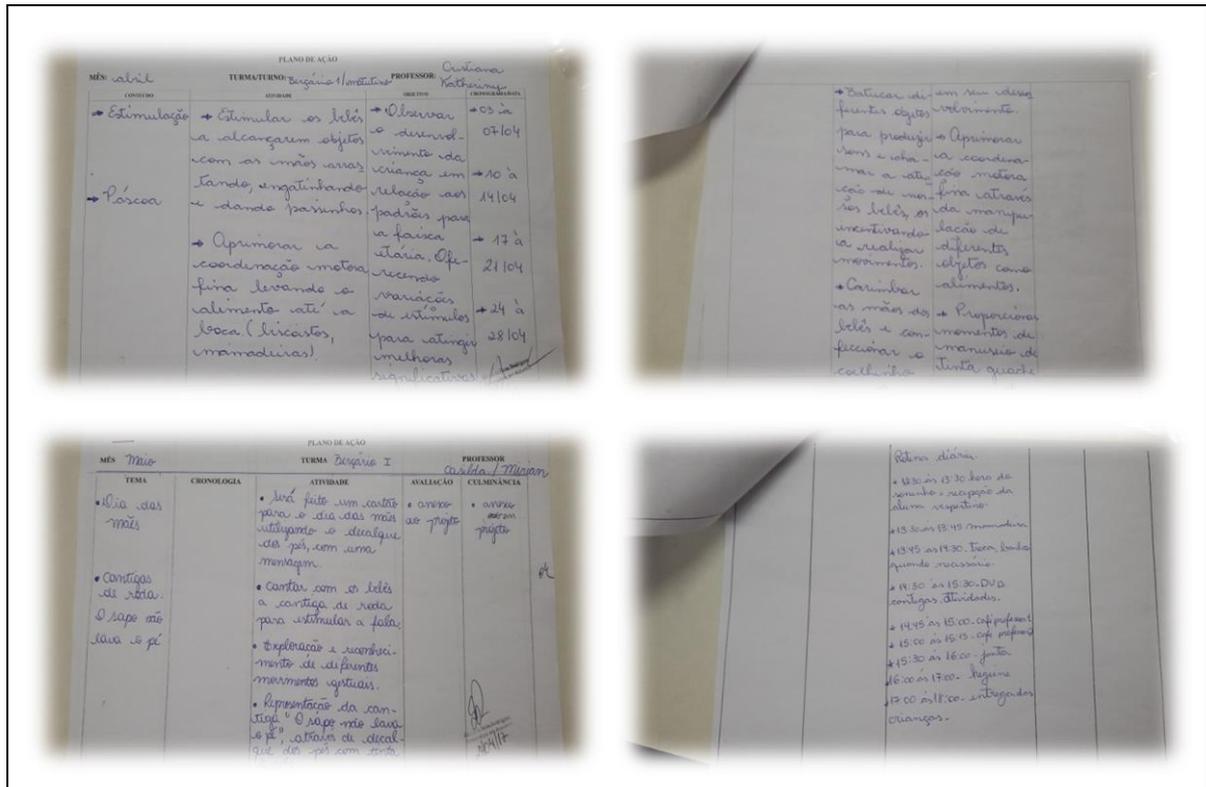
O desenvolvimento integral da criança, bem como o estímulo psicomotor, elaboração das atividades de interação, mediação a partir da leitura do contexto da própria história de vida da criança, estabelecendo relações entre o que a criança traz e o que é necessário para possibilitar uma educação transformadora e capaz de formar as consciências no exercício pleno da cidadania (PPP, 2015, p. 51).

Tal objetivo é alcançado, ainda com base no PPP, por meio do desenvolvimento do trabalho com projetos.¹⁶ De acordo com a especialista da instituição, desenvolve-se um “projeto-mãe”, ou seja, um projeto desenvolvido para todas as turmas. Os responsáveis por escolher o tema dos “projetos” são todos os professores em comum acordo. Seus planejamentos são realizados conforme a temática do projeto e organizados pelas professoras de cada turno e sala. Com o tema definido, as professoras organizam seu planejamento mensal, tal como pode ser observado na figura 2 a seguir.

¹⁵ Todas as informações contidas neste tópico foram retiradas do PPP, o qual se encontrava desatualizado.

¹⁶ As professoras estavam participando de reuniões mensais (primeiro semestre), seguindo orientações sobre como trabalhar com os projetos e como fazer os relatórios, orientadas pelo Departamento de Educação Infantil da SEDUC.

Figura 2 – Planejamento mensal das professoras



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

Analisando o planejamento mensal das professoras, é possível perceber que, embora a instituição afirme trabalhar com projetos, as temáticas propostas estão associadas a datas comemorativas e atividades estimulatórias. Nessa direção, Ostetto (2000, p. 182) sinaliza os problemas dessa prática ainda tão comum em instituições de Educação Infantil:

O trabalho com datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos. O educador acaba sendo repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui, outra ali, um ou outro trabalho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo (OSTETTO, 2000, p. 182).

A autora supramencionada leva-nos a refletir sobre os perigos de um planejamento pautado em datas comemorativas. Tal perspectiva não se importa com o percurso do grupo de crianças que fazem parte da instituição e sim com o resultado: o de ocupar o tempo das crianças. Importante enfatizar que os planejamentos apresentados na ilustração acima contam com o carimbo e assinatura da especialista responsável por acompanhar as professoras. Fato que nos leva a refletir: o que é

planejamento? Por que planejar na creche? Para quem serve o planejamento? Qual a melhor forma de organizar o planejamento? Para Ostetto (2000, p. 178):

A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças e princípios.

O planejamento do professor precisa estar a serviço da reflexão das necessidades do grupo de crianças, na busca de solucionar problemas, adotar certas decisões para poder alcançar o que se propõe. O ato de planejar pressupõe um olhar atento para a realidade. Para Ostetto (2000, p. 177):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Sendo assim, entende-se que o planejamento, ao traçar os objetivos e metas do professor, promove intencionalidade no processo educativo. Para tanto, é indispensável que esse seja uma materialidade, capaz de orientar, programar ações que possibilitem pensar no tempo dos bebês e permitir reflexões para novas práticas docentes considerando o grupo de crianças. O planejamento precisa partir das observações sistemáticas, registros, análises dos registros, das proposições do espaço e tempo organizados e das (re)proposições a partir do proposto.

Em uma de minhas conversas com a especialista, perguntei sobre como os bebês são incluídos no planejamento a eles destinados. Ela respondeu da seguinte maneira: “*Nossos bebês participam de tudo que acontece aqui no nosso CEI*”. Quando menciona “... *participam de tudo*”, refere-se a todas as comemorações que acontecem no CEI, tanto apresentações como as “lembrancinhas” das datas comemorativas. Nessa perspectiva, a criança, seus desejos e necessidades são secundarizados no contexto educativo.

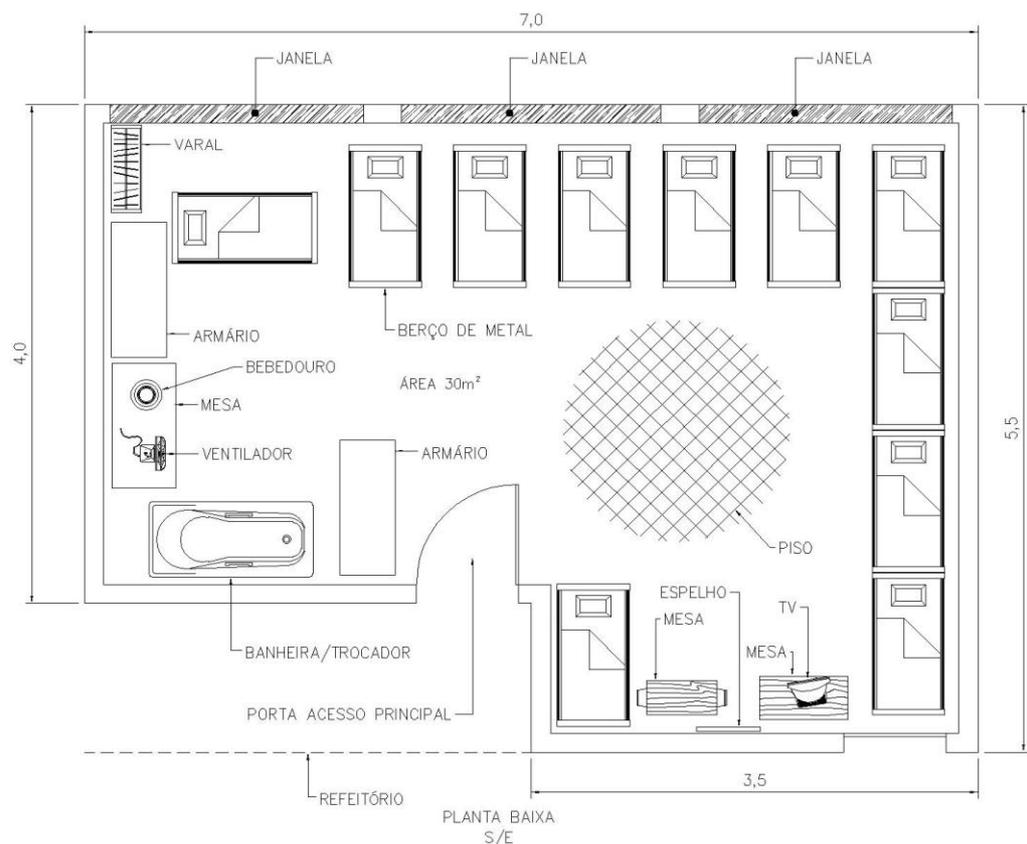
Percebi, ainda, que a organização do tempo e do espaço não fazia parte do planejamento das professoras. Ou seja, o cotidiano não era problematizado.

Consideramos que tais elementos são fundamentais na organização de um planejamento pedagógico com bebês, pois:

O ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer condicionados ao modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (GREENMAN, 1988, p. 5 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 156).

Compreendendo o espaço como um segundo educador, um elemento que não é neutro e que o, portanto, precisa ser planejado. Além dos registros fotográficos, optei por elaborar uma planta baixa da sala, tendo em vista que esse é o local em que os bebês permanecem grande parte do seu tempo.

Figura 3 – Sala dos bebês



Fonte: Descrição realizada pela pesquisadora, 2017.

A sala do grupo de bebês fica ao lado do refeitório, é ampla, bem arejada, com janelas grandes. Ao lado dela há uma banheira elevada em aço com chuveiro e trocador. Com relação ao mobiliário, a sala é composta por 2 (dois) armários: um

encostado na parede, ao lado de uma “mesa de professor”, onde ficam um bebedouro e um ventilador. Outro armário serve como divisória para banheira. Em cima de cada armário são colocados ursos de pelúcia para decorar a sala. Os 11 (onze) berços de ferro ficam enfileirados/encostados na janela.

Na parede, uma mesa que serve como suporte de televisão. Embaixo dela ficam 2 (dois) baldes com tampa (neles são guardados os brinquedos). Ao lado, uma outra “mesinha”, que fica na frente/encostada em um espelho com uma cadeira grande. Logo em seguida, um berço que “serve” como um armário: colocam bolsas das professoras, o bebê-conforto que não está sendo utilizado. A sala tem capacidade para atender 12 (doze) bebês.

Os berços de ferro¹⁷ dispostos na sala são equipamentos grandes que ocupam uma parte considerável do espaço. Guimarães (2008) propõe-nos pensar sobre os berços na sala, indicando que a presença de tal mobiliário é preponderante em uma sala de bebês e representa a preocupação com o sono e o resguardo do corpo. A cor branca e a padronização explicitam resquícios do modelo da medicina, da assepsia e do controle que pertencem à história das creches. Nas palavras da autora, os berços:

Definem práticas, modos de relação com as crianças e como elas vão constituindo experiências a respeito de comer e dormir, atividades corporais que são reguladas e circunscritas pelo ritmo dos adultos [...] a forma semi-circular dos berços, associados à hora estabelecida de dormir indicam estratégias de divisão e controle dos corpos, produzindo limites e possibilidades para suas explorações e sentidos (GUIMARÃES, 2008, p. 163).

Os espaços são carregados de significados que despertam, naqueles que estão dentro deles, ou diante de sua presença, determinados valores e atitudes. A presença marcante dos berços na sala dos bebês evidencia práticas e valores. A forma com a qual esses espaços são organizados transmite-nos a ideia das concepções, proposições e relações que são pensadas e estabelecidas com as crianças. Tal como o espaço vazio no meio da sala também revela concepções. A esse respeito, Carvalho e Rubiano (1994, p. 112) apontam que:

¹⁷ Em todos os CEI da Rede Municipal de Laguna, foram distribuídos, durante a gestão anterior, os berços de ferro. No início, muitos professores não concordaram e isso gerou um certo conflito. Hoje todos se acostumaram, criando muitas estratégias para usá-lo.

As salas das creches geralmente se apresentam vazias de mobiliários e equipamentos, com poucos objetos disponíveis para as crianças, especialmente os menores de três anos. Possivelmente, a falta de materiais e forma de organização dos móveis relaciona-se à concepção de que os bebês necessitam de um espaço amplo, aberto e vazio para desenvolver atividades corporais, físicas ou então, pela tentativa de diminuir possíveis riscos físicos aos bebês de se machucarem.

O excesso de preocupações acaba limitando as possibilidades dos bebês. Isso também acontece com espelho; nessa sala, ele fica atrás da mesa. Segundo Pandini-Simiano (2010), a presença do espelho na sala e a sua disposição na altura dos bebês é fundamental, pois envolve o ato do reconhecimento do corpo e da própria imagem dos bebês. O bebê, ao reconhecer-se na imagem refletida pelo espelho, está construindo sua própria identidade. Na concepção da autora, “reconhecer-se, encontrar-se consigo, o espelho oferece à criança uma espécie de simbologismo, pois organiza, unifica sua visão de corpo, auxiliando o bebê a perceber-se como um *eu* diferenciado do *outro*” (PANDINI-SIMIANO, 2010, p. 95).

No contexto da pesquisa, é possível perceber o desejo dos bebês de encontrar sua própria imagem, como no registro que segue:

Figura 4 – Júlia no espelho



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

Em um momento de distração, Júlia (1 ano e 4 meses) parece brincar com sua imagem no espelho. Mas na frente dele sempre fica uma cadeira. Então ela se olha por cima dela, tenta se tocar, encostando a mão no espelho. De repente ela percebe a pesquisadora olhando para ela, então solta um lindo sorriso e tenta arrastar a cadeira. E a professora diz para Júlia não tirar a cadeira do lugar: *'Hã-hã, não pode, Júlia!'*. (Diário de campo)

Júlia, ao tentar encostar em sua imagem no espelho e buscar arrastar a cadeira, está “dizendo” que deseja encontrar a si própria. Conhecer-se é fundamental para a constituição subjetiva dos bebês. Malaguzzi (1999 p. 157), ao evidenciar a importância de olhar para a criança e considerá-la protagonista na organização do espaço da creche, explica que o espaço:

Deve passar por modificações freqüentes pelas crianças e pelos professores a fim e permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Considerando que os modos de habitar das crianças precisam ser respeitados na estruturação do espaço e do tempo na creche, com a intenção de evidenciar o tempo cronológico e sua organização na instituição, elaborei o quadro abaixo a partir dos horários estabelecidos pela instituição, durante os dias de observação, que demonstra o tempo cronológico e os sujeitos envolvidos ao longo do tempo de permanência dos bebês na creche.

Quadro 5 – Organização cronológica do tempo da creche

(continua)

Ação	Hora início	Hora fim	Duração cronológica etc.	Com quem estava	Observação
Entrada dos bebês	07h00min	08h10min	01h10min	Professores/pais/monitores Topic/ bebês	Na maioria das vezes são recepcionados com DVD ligado
Mamadeira	08h10min	08h25min	00h15min	Bebês no bebê-conforto ou no chão (tatame) ou berço	DVD
“Hora de atividade” ou hora de estar no “chão”	08h25min	10h10min	01h45min	Quando estão fazendo atividades estão junto com as professoras. Quando no chão, os bebês estão entre eles, ou no bebê-conforto, ou no	O DVD somente é desligado se houver uma proposição de “atividade”

(conclusão)

Ação	Hora início	Hora fim	Duração cronológica etc.	Com quem estava	Observação
				berço. Nesses momentos, as professoras ocupam-se com outros afazeres	pela professora
Almoço	10h10min	11h00min	00h 50min	Estão juntos com as professoras, atendimento individual no bebê-conforto, enquanto outros bebês permanecem no chão ou no berço	DVD permanece ligado
Troca de fraldas (quando necessário)	11h00min	11h15min	00h15min	São retirados do bebê-conforto pelas professoras para fazer a higiene caso necessário	DVD permanece ligado
Sono	11h15min	13h00min	01h45min		DVD permanece ligado para que possam dormir ou então distrair aqueles que não dormem
Hora da mamadeira	13h26min	13h30min	00h04min	Estão com as professoras ou no “colinho” ou no bebê-conforto	DVD permanece ligado
Hora “estar no chão”, vendo DVD. Troca (quando necessário)	13h30min	15h30min	02h00min	Os bebês permanecem entre eles, fora do bebê-conforto, sob os olhares das professoras	Em alguns momentos o DVD é desligado
Jantar	15h30min	15h40min	00h10min	Alguns aguardam no bebê-conforto, às vezes, são alimentados no “colo” das professoras	Às vezes o DVD é desligado
Troca ou banho (quando necessário)	15h40min	16h00min	00h20min	Enquanto esperam para serem “trocados”, ficam no bebê-conforto ou no berço	O DVD continua ligado
Saída	16h00min	18h00min	02h00min	Alguns dormem enquanto esperam para ir embora. Quando restam poucos na sala, ficam no chão junto com outros bebês e professoras	DVD é desligado apenas na saída das professoras

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa, 2017.

O ritmo do tempo na creche era marcado pela rotina: tudo acontecia da mesma forma todos os dias. Nesse sentido, é possível identificar o tempo como uma

dimensão rotineira, algo que se faz todos os dias, que segue uma linearidade, sem abertura para o novo, o inusitado, pelo reconhecimento que os bebês fazem uns com os outros e com tudo que está ao seu alcance.

As ações das crianças são reguladas por tempos fixos — fragmentados, sequenciais, lineares — estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam — produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das crianças (BARBOSA, 2013, p. 216).

Embora exista uma organização do tempo, os horários estabelecidos pela instituição acabam centralizando a ação do professor em relação aos cuidados com bebês nos momentos em que eles permaneciam no chão com o grupo; as professoras retiravam os bebês um a um para realizar as ações de cuidado individualizados, incidindo sempre nos mesmos horários, mesmas situações. Essas ações, muitas vezes, segundo Barbosa (2006, p. 116):

Estão presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de educação infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da educação infantil e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho das instituições de educação e cuidados das crianças pequenas.

Diante das ações organizadas para o grupo de bebês no dia a dia, foi possível perceber o quanto essas intenções são marcadas sempre pelas mesmas ações. Várias situações são repetidas inúmeras vezes, dão ao tempo uma ideia cansativa. Isso acontece, principalmente, com o DVD, uma ferramenta que deixou de ser usada para alegrar e divertir as crianças. O instrumento é utilizado em todos os momentos. Ele permeia todos os tempos dos bebês, sem uma intencionalidade evidenciada no planejamento das professoras. Nesse sentido, o “não está presente” no planejamento revela que muitos materiais, objetos, são colocados sem qualquer intenção na sala. O uso do DVD, desse modo, tornava-se cansativo, algo linear, que todos os dias acontece da mesma forma, sem abertura para o inesperado.

Para dar continuidade às análises, busquei alicerce no gesto proposto por Larrosa (2002, p. 24):

Um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para

sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O gesto de parar, abrir os olhos, escutar com atenção e delicadeza foi fundamental para aprender com os bebês sobre suas formas de viver o tempo proposto no espaço da creche.

4.2 OS BEBÊS E O USO DOS TEMPOS NA CRECHE

Após apresentar a organização física e temporal da creche pesquisada, darei continuidade às análises, buscando evidenciar os usos que os bebês fazem do tempo nesse espaço, a intensidade de suas relações com outros bebês e com os adultos no espaço da creche.

4.2.1 “Hora(s) de DVD!”: sobre um tempo que atravessa todos os tempos

A presente categoria de análise nasce devido à recorrência dos tempos em que os bebês passam sentados, no berço, no bebê-conforto ou no chão, tempos que contam com a presença do DVD ligado. Nos dias observados, o que percebi é que, ao chegar à creche, as crianças encontram o mesmo ambiente todos os dias. A forma como a TV é utilizada pela instituição acaba por se configurar como um procedimento repetitivo, sem que pareça haver uma preocupação em torná-lo significativo. Ao iniciar a manhã, a TV é ligada automaticamente pelos adultos:

Figura 5 – “Hora do DVD”



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

A entrada na creche é permitida a partir das 7h da manhã. Por volta das 7h5, os primeiros bebês começam a chegar, acompanhados por seus pais/responsáveis ou de Topic. Durante a chegada à sala, percebo que os pais já estão acostumados com a rotina da sala: os bebês que já são trazidos no bebê-conforto são colocados virados para TV e os bebês que já andam são colocados dentro do berço. Enquanto isso, as professoras estão sentadas, levantando-se para recepcionar os pais e os bebês. Enquanto aguardam todos os bebês chegarem, ficam assistindo DVD, na mesma organização que chegam. O DVD permanece ligado em todos os outros momentos. (Diário de campo)

A escolha da programação do DVD é aleatória, variando entre “*Galinha Pintadinha*” e “*Patati e Patatá*”. Os conteúdos veiculados nos desenhos para as crianças parecem não importar. O DVD parece ser utilizado como um instrumento de controle, para manter os bebês distraídos enquanto as professoras se ocupam em resolver outras questões, como uma troca de fralda ou enquanto fazem seu próprio café ou organizam o espaço enquanto os bebês dormem. E assim o DVD permeia todos os tempos; com a proposta de controlar os corpos dos bebês, tal concepção revela uma falta de compreensão no sentido que os bebês possam interagir entre si, com suas linguagens e brincadeiras no “tempo de espera”.¹⁸ A esse respeito, Schmitt (2014, p. 244) afirma:

¹⁸ Batista (1998) elucida que o “tempo de espera” tem sido entendido na área da Educação Infantil como um tempo em que um grupo de crianças permanece esperando o adulto enquanto organiza o ambiente, e assim acontece com os outros movimentos na sala, hora da troca, do lanche, em todos estes há um momento de espera do outro.

A dimensão do controle, direcionado às crianças, aparece de forma explícita. São as professoras que decidem onde as crianças podem ficar e circular, que dispõem os materiais nos ambientes, que intervêm de forma a impedir ou não as iniciativas das crianças, que incitam e significam comportamentos esperados. Mesmo quando não estão diretamente atentas às crianças, as profissionais marcam seu controle sobre elas, e as crianças, desde muito cedo vão percebendo a posição que os adultos possuem de controle/autoridade naquele espaço.

A dimensão do controle direcionado aos bebês é explícita. À medida que são atraídos pela TV, os bebês param, prendem seus movimentos e ficam em frente à TV. As professoras parecem sentirem-se mais seguras, porque os bebês ficam “calmos”, evitando imprevistos enquanto estão ocupadas. O sentido de estar calmo é revestido pela expectativa do controle do corpo disciplinado, contido, freado.

Embora a TV se apresentasse como uma estratégia para acalmar os bebês e substituir as professoras na tarefa de controle do grupo, observei que as crianças não permaneciam todas, ou o tempo todo, atraídas pelo aparelho. Os bebês frequentemente buscavam outras possibilidades de ação neste tempo e espaço.

Figura 6 – “Hora do sono”/DVD



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

Logo depois do almoço, as crianças são posicionadas em frente ao DVD. Ana Carolina (11 meses) foi trocada e colocada em frente à TV, no bebê-conforto: logo pega no sono. Júlia (1 ano 4 meses), que está ao lado direito de Ana Carolina, também almoçou, foi trocada e colocada novamente no bebê-conforto em frente à TV, porém, ela não dorme. Ela arruma um jeito de mexer-se onde ela estava, então começa a fazer impulso com os pés para se embalar no bebê-conforto... ri... grita... e continua fazendo ‘arte’, segundo a professora. (Diário de campo)

Após o almoço, Ana Carolina adormece em frente ao DVD, que parece servir de conforto em seu descanso. No entanto, Júlia, que não parecia necessitar descansar, utiliza o tempo em que está sentada no bebê-conforto em frente ao DVD para criar uma divertida brincadeira. A ação de Ana Carolina parece ser a esperada pela professora e a de Júlia é vista como “arte”, desobediência. Nesse sentido, cabem algumas indagações: será que todas as crianças adormecem igualmente na creche em frente ao DVD tal como é proposto? Será que todas as crianças, após o almoço, querem dormir no bebê-conforto junto com outras crianças? Será que algumas não gostariam de brincar nesse tempo proposto para descansar? Ou, então, ouvir uma história? Ou, ainda, querer um aconchego, um colchão em algum lugar que oportunizasse um outro modo de descanso corporal? Como agir, na creche, de forma a levar em consideração os diferentes ritmos, desejos e necessidades das crianças?

Os estudos de Batista (1998), Coutinho (2002) e Barbosa (2006) discutem como a ordem institucional impõe posturas para as ações das crianças. Coutinho (2002) chama atenção para os diversos mecanismos que a creche cria para conduzir as ações das crianças que, apesar de resistirem, acabam, muitas vezes, por se acomodar diante da interferência constante dos adultos nos seus empreendimentos.

Sabemos que o que predomina nas instituições de Educação Infantil é a organização do tempo pelos adultos, atendendo muito mais às suas necessidades do que às das crianças, contudo as crianças sempre estão buscando espaços para expressar seus desejos, suas necessidades e encontrar o outro. Como exemplo, podemos citar o tempo em que as crianças eram colocadas no berço. Muitas vezes, esse espaço era utilizado como coibição, um tempo para afastar as crianças do grupo, que, na ótica do adulto, não tinha apresentado um bom comportamento. As crianças, porém, transgridem a lógica do adulto e fazem do berço um lugar de encontro, como podemos ver na figura a seguir.

Figura 7 – Berços organizados



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

Ana Carolina (11 meses) foi colocada no berço com alguns brinquedos (estava chorando). Maria Luiza, ao vê-la, foi se aproximando aos poucos, ficando de pé, se equilibrando no berço. Elas se comunicam por gestos, Maria Luiza (1 ano e 2 meses) abaixa-se e Ana Carolina tenta entregar um brinquedo para ela por entre as grades do berço, mas elas não conseguem passar o brinquedo. E as duas ficam ali por um tempo juntas, experimentando e fazendo tentativas conjuntas para superar o desafio de passar por entre as grades o brinquedo. (Diário de campo)

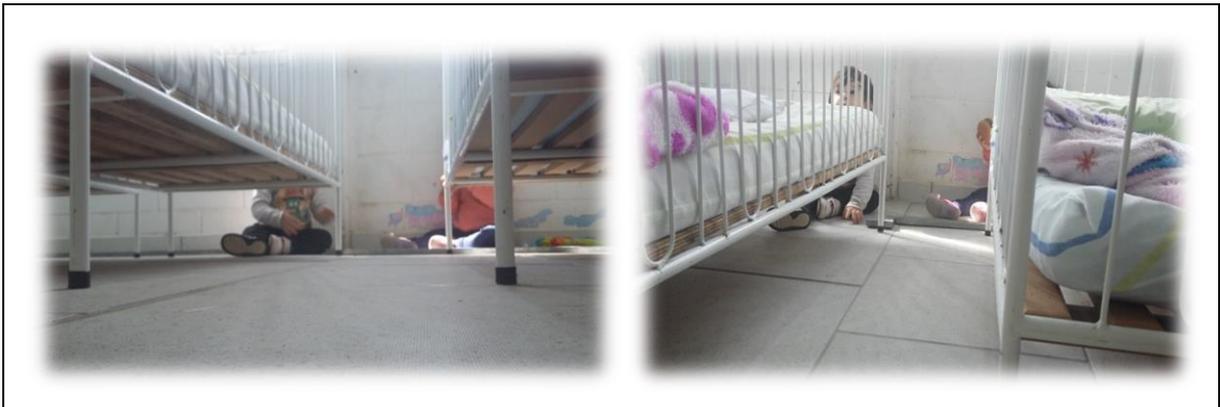
Pensar na forma como os berços são organizados permite refletir sobre seus usos pelos adultos e pelos bebês. Para Guimarães (2008, p. 169), o modo de organização dos berços em uma sala de bebês é revelador, pois, “na organização dos berços, há um misto entre vigilância [...] onde tudo pode ver, apesar de nem sempre estar atenta aos bebês”. O tempo em que Maria Luiza e Ana Carolina permanecem juntas leva a refletir sobre as potencialidades relacionais dos bebês. Mesmo diante de um tempo e espaço limitador, os bebês vão além, transgridem...¹⁹ Fato que nos leva a questionar sobre como seriam suas experiências em uma organização física e temporal potente, flexível, que apoiasse seus encontros e relações. A esse respeito Barbosa (2013, p. 215) esclarece:

É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos, para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe, e em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer.

¹⁹ Transgredir no sentido de ir além do que lhe é proposto ou de transformá-lo.

É fundamental um tempo que permita as modificações, as interações e as experiências dos bebês. Um tempo que não seja interrompido, acelerado ou descuidado, para seguir uma sequência linear e rígida de uma rotina disciplinadora. Nas horas de DVD, nesse tempo que permeia todos os tempos, os bebês mostram-nos uma busca incessante, um desejo de interagir com seus pares. Tal como podemos observar no fragmento abaixo:

Figura 8 – Bebês “escondidos”



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

São 9h da manhã. O DVD está ligado. As professoras colocaram no chão os bebês que andam; os bebês que estão chorando, no berço; os que estão no bebê-conforto permanecem virados para a TV. Miguel (1 ano e 6 meses) e Ana Vitória (1 ano e 7 meses) saem e ficam brincando ‘escondidos’ no espaço que existe entre as janelas e os berços (aproximadamente 50 cm). No chão há uma barra de ferro e Miguel bate com a barra no chão. Ana Vitória, que está com um brinquedo na mão, chama a atenção de Miguel, abanando o braço. Talvez para não fazer barulho e mostrar que estão ali atrás dos berços (espaço onde os bebês não podem ficar). Mas logo que faz o ‘barulhão’, Miguel solta gargalhadas enquanto a professora, em voz alta diz: *‘Eeeeeee, não é pra ficar aí, sai já daí!’* [sic]. (Diário de campo)

Esta situação demonstra que os bebês extrapolam as regras impostas, tornando o cotidiano menos rotineiro através das suas ações. Mostra, também, que são capazes de usar o tempo e o espaço para fazer coisas que não estão previstas pelos adultos, mas que são importantes e necessárias para eles: optar entre um espaço ou outro, entre ficar com um colega ou outro. Os bebês optaram ocupar o espaço atrás do berço, proibido pelos adultos e usar o “tempo de espera do DVD” para ir brincar, ao invés de ficar sentado em frente à TV. Nestas cenas é evidente que esse tempo de “espera” do DVD não remete a uma espera passiva e nem estática. Embora este momento esteja organizado e conduzido diariamente de forma naturalizada pelos adultos, a utilização daquele tempo e daquele espaço não coincide

com o vivido pelas crianças, pois o uso que fazem dos mesmos mostra que as crianças vão além do proposto e vivem experiências diversas (BATISTA, 1998).

As estratégias de Miguel e Ana, de se esconder para brincar e estar a sós com seus pares, longe dos olhos e controle dos adultos, permite pensar que as experiências compartilhadas pelos bebês poderão ser enriquecidas e potencializadas se a eles lhes oferecerem mais tempo, espaço, materiais, oportunidades diversificadas. Nesse sentido, Schmitt (2014, p. 246), sobre o uso da TV nos espaços de Educação Infantil, enfatiza:

Sem entrar no debate sobre o uso da TV nos espaços de educação infantil, observo que o uso desta estratégia, de forma recorrente [...] explicita a dificuldade de propor uma organização de tempos e espaços em que a simultaneidade de relações e ações seja considerada como aspecto pertinente a ser fomentado pela ação docente, considerando a ação ativa das crianças nesta composição.

Embora a TV seja uma proposta que ocorre de forma simultânea à ação das professoras em outras relações, ela muito mais limita do que considera a ação das crianças. Este argumento faz pensar acerca dos objetivos que orientam as professoras a buscarem este recurso. Importante salientar que, quando as professoras não ligavam o aparelho de TV/DVD, as situações de interação entre as crianças eram bem mais recorrentes, como nos registros que seguem:

Figura 9 – Brincando debaixo do trocador



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

Os brinquedos guardados em baldes estão embaixo da mesa de TV. São eles bichos de pelúcia, 'garrafinhas' PET com glitter e EVA picado. O DVD foi desligado e os brinquedos disponibilizados para as crianças no 'tatame'. João Pedro (1 ano e 6 meses) oferece uma garrafa PET para Ana Vitória (1 ano e sete meses). Ela está com outra garrafa com uma cor diferente da que João Pedro lhe ofereceu. Os dois levantam-se de onde estavam com os demais bebês e vão brincar debaixo do trocador. Mas foram descobertos pelo Pietro (1 ano e 1 mês), que havia saído correndo atrás porque queria brincar também. Ana Vitória oferece uma garrafa a Pietro. Os três trocam olhares e sorrisos, iniciando uma divertida brincadeira embaixo do trocador. (Diário de campo).

Na ausência do DVD é possível observar a ampliação das relações que os bebês estabelecem entre eles. Nas DCNEI (BRASIL, 2010) encontramos indicações sobre a importância de uma proposta educativa que promova a interação, ampliando, assim,

o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; [...] (BRASIL, 2010, p. 25-26).

O tempo, o espaço e a materialidade ofertada aos bebês potencializou outros encontros e outras relações. Nesse contexto, Pandini- Simiano (2015) menciona a importância das materialidades, sobretudo, para os bebês. A autora, ao realizar uma reflexão sobre a linguagem à luz do pensamento benjaminiano, relata a capacidade da criança em se fazer falar pelos objetos inanimados, pelos animais, pela fabulação:

A utilidade atual, corriqueira dos objetos é removida por seu olhar. [...] Os restos, fragmentos, reconstruem narrativas poéticas nas mãos e no olhar das crianças. Neles as crianças reconhecem o 'rosto do mundo nas coisas' e travam um mudo diálogo entre si mesma e seu povo, e sua classe, e a história (PANDINI-SIMIANO, 2015, p. 104).

Ofertar diferentes materialidades às crianças amplia possibilidades. A simples garrafa pet significou, para Ana, João Pedro e Pietro, convites para interagir,

encontrar o outro, sorrir e brincar. Oportunidades de ampliar experiências, dialogar, “iniciar-se e ser iniciada em linguagem” (PANDINI-SIMIANO, 2015, p. 104).

Os usos dos brinquedos e outras materialidades pelos bebês, de forma livre, foram raros ao longo da pesquisa. Tais materialidades eram ofertadas quando as professoras consideravam a “hora certa”. Nas instituições de Educação Infantil, o tempo dos adultos não é o mesmo dos bebês. O tempo do adulto parecia funcionar cronologicamente, ou seja, seguindo o tique-taque do relógio, um tempo regido pelo *Chrónos*, que designa o limite. O tempo dos bebês parece ter um ritmo da intensidade da descoberta. Um tempo *Aión*, que designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva (KOHAN, 2004).

Ao longo da pesquisa, diante da especificidade que envolve a educação e o cuidado de crianças na creche, a medida do tempo parecia oscilar entre o “tempo de espera”, que elucidamos nessa categoria, e o tempo que denominamos de “depois de...”, que parecia ser regido pelas ações de “cuidado” realizadas pelos adultos de forma automatizada. Tal como se apresenta na categoria a seguir.

4.2.2 “Depois de mamar, trocar; depois de almoçar, nanar; depois de jantar...²⁰”: os tempos de cuidado no cotidiano

No contexto da pesquisa, observei que os tempos de cuidado no cotidiano pareciam estar associados apenas às ações mecânicas de assear o outro. A alimentação, o sono e a higiene pareciam ser considerados pelas professoras apenas como momentos de cuidado, justapondo-se aos movimentos considerados por elas ao educar. A ideia de cuidado parece estar atrelada aos atendimentos das necessidades fisiológicas e não a constituição de si no mundo. Assim como sinaliza Guimarães (2008, p. 152):

Na experiência da creche, cuidar e educar são reconhecidos como dois movimentos separados. Apesar de enunciarem ‘o cuidar junto com o educar’, as duas ações são justapostas quando exemplificam. Cuidar é proteger, dar conta das necessidades individuais de sono, banho ou alimentação e identificado como ‘só *cuidar*’; educar é ensinar, nomear o que está sendo vivido, espaço onde as crianças aprendem. A ideia de cuidado está atrelada ao atendimento das necessidades e não à possibilidade de constituição de si e do mundo.

²⁰ Optei por usar a letra da música “*Depois de*”, do grupo musical Palavra Cantada.

O banho, alimentação, higiene e descanso são considerados como prioritários no cuidar; enquanto o educar, nessa lógica, configura-se apenas nos momentos de “trabalhinhos” realizados a partir das datas comemorativas. Guimarães (2008), ao pensar o cuidado na creche, propõe a superação da visão de cuidado. Para ela, o cuidar não se restringe a ações instrumentais do adulto para com a criança, mas também diz respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo. Guimarães (2008) utiliza Foucault para ampliar a noção do cuidar que, segundo ela, é entendido como uma postura ética, “[...] não só da ação dos adultos sobre as crianças, como também a promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade” (GUIMARÃES, 2008, p. 41).

Entendendo que a prática docente com crianças pequenas é marcada pelas sutilezas das ações cotidianas, que, muitas vezes, passam despercebidas dentro da rotina diária (TRISTÃO, 2004), não ignoramos o fato apresentado nas pesquisas recentes acerca da problematização dos cuidados serem compreendidos apenas como sono, higiene e alimentação. Contudo, esses estão imbricados nos tempos institucionais e fazem parte da rotina da instituição pesquisada. Portanto, a ênfase das análises dessa categoria de análise recairá sobre essas ações.

Figura 10 – “Hora de mamar”



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

Assim que as mamadeiras chegam da cozinha, as professoras oferecem o leite para as crianças que já sabem segurar a mamadeira. Aqueles que ainda não sabem, elas se organizam para poder alimentá-los. É importante destacar que no início da pesquisa todos os bebês eram colocados ou dentro

dos berços, ou no próprio bebê-conforto, e cada bebê teria que esperar sua vez para mamar. (Diário de campo)

As imagens acima indicam que a hora de mamar é um momento mecanizado, que acontece todos os dias da mesma forma, de modo automatizado. Pandini-Simiano (2010), em sua pesquisa, afirma que o momento de alimentação na creche é visto apenas como um momento privilegiado para o cuidado biológico. O ritmo da alimentação é marcado e regulado pelo ritmo do adulto. Tal como na continuidade dos registros abaixo, que evidenciam o momento de alimentação no almoço.

Figura 11 – Hora da alimentação



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

As crianças são colocadas sentadas no chão ou no bebê-conforto, e o adulto alimenta-as de forma rápida e automática, consolidando uma rotina cansativa. O gesto de mamar na creche não é visto como educativo, apenas como um momento para nutrir o corpo. O quadro 6, elaborado ao longo da pesquisa em um momento de almoço das crianças, evidencia o quanto o momento da alimentação acontece

demasiadamente rápido.

Quadro 6 – Tempo de alimentação

Bebê	Início do jantar	Término do jantar	Tempo
Pedro Henrique	15h38min	15h43min	5'
Maria Luiza	15h38min	15h45min	7'
Ana Carolina	15h43min	15h46min	3'
Pietro	15h47min	15h50min	3'
Ana Vitória	15h47min	15h52min	5'
Ana Clara M	15h51min	15h58min	7'
João Gabriel	15h52min	15h55min	3'
Miguel	15h56min	16h00min	4'
Ana Clara Santos	15h59min	16h07min	7'
João Pedro	16h01min	16h08min	7'

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa, 2017.

Na rapidez e linearidade do tempo apresentado no quadro acima, era comum ouvir as professoras dizerem: “*Tu não quer mais? Então eu vou dar papa pra outro!*” [sic]. Percebi que, ao conversar com os bebês, em sua fala está presente um tempo cronológico, de alimentá-los com rapidez, visto que há mais bebês esperando, chorando e isso gera um desconforto, pois a sala fica bem tumultuada.

Outro elemento importante é o local onde estão sendo alimentados, sem mobília ou cadeirões adequados para que os bebês possam viver a experiência de degustar o alimento em seu tempo. A experiência da alimentação é atravessada pela espera, pelo ritmo homogêneo e pelo choro. E isso produz tensão e desconforto.

Entendemos que essa prática de o adulto alimentar os bebês em cima da mesa, de forma rápida, está também muito relacionada a questões de precariedade física do espaço das instituições. Se na sala houvesse espaços e mobiliário adequado, tais como refeitório, mesa e cadeiras para os bebês, isso potencializaria um trabalho completamente diferente, que respeitasse seus ritmos e propiciasse a autonomia das crianças.

No cotidiano da pesquisa, após o almoço ou jantar, geralmente, as professoras trocavam as fraldas e higienizavam, lavavam mãos e bocas das crianças.

Esse também era um momento marcado pela rapidez, como podemos observar no quadro que segue:

Quadro 7 – Hora/tempo da troca

Bebê	Início da troca	Término da troca	Tempo com banho
Maria Luiza	16h09min	16h13min	4'
Ana Vitória	16h13min	16h18min	5'
Ana Clara Mendes	16h18min	16h22min	4'
Ana Clara Santos	16h22min	16h28min	6'
João Gabriel	16h28min	16h33min	5'
Pedro Henrique	16h33min	16h38min	5'
Miguel	16h40min	16h50min	10'
João Pedro	17h08min	17h13min	5'
Pietro	17h03min	17h07min	4'

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa, 2017.

Os elementos apresentados acima permitem refletir sobre o quanto esse momento de troca/banho acontece de forma rápida, para dar conta do tempo ou por sentir falta dele. Um tempo homogêneo e ritmado pela rotina. Embora o tema desta pesquisa não seja sobre a rotina, o tempo é marcado por ela. Na instituição, a organização do tempo é totalmente controlada por rotinas.

Desse modo, a rotina da forma como estava estabelecida parecia não respeitar a riqueza da diversidade e da coexistência de modos de ser e de atuar dos sujeitos criança. A repetição das ações de cuidado realizadas no tempo e no espaço parecia estar cristalizada na vida das crianças e das educadoras. A impressão era de que os adultos não conseguiam se perceber fora daquela rotina que parecia estar acima das experiências das crianças, que extrapolam as determinações do tempo rígido e do espaço sempre igual (BATISTA, 1998). O tempo e o espaço são fatores determinantes, principalmente para aqueles que estão adentrando a vida. E essa forma de organização acaba comprometendo e limitando as ampliações de experiências dos bebês.

Mesmo na correria do tempo aligeirado proposto pelos adultos, as crianças buscavam viver outras relações nos momentos tidos como apenas de cuidado biológico. Era comum, nas trocas de fralda, as crianças procurarem se comunicar. Choros, sorrisos, olhares, balbucios, gestos, movimentos que se perdiam no cotidiano. A esse respeito, Buss-Simão (2016, p. 190) evidencia a necessidade de compreender que, “por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde de bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural”.

Nessa direção, Barbosa (2009) salienta que o cuidar, como uma ação educativa, requer práticas que respeitem as crianças e suas tentativas de se conhecer e apropriar-se do mundo:

O ato de cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BARBOSA, 2009, p. 68-69).

A criança é um ser único, singular, que tem expectativas, necessidades e sentimentos. A pedagogia de Lóczy trata das atividades de atenção pessoal e autonomia das crianças. Nessa abordagem, destaca-se a forma de segurar os bebês, a maneira como os alimentos são dados às crianças, a forma de higienizá-las precisa ser realizada com gestos carinhosos, com calma e paciência. Tardos (1992 apud FALK, 2011, p. 19) convoca-nos a pensar no valor educativo do gesto de olhar e tocar o bebê, pois “a mão do adulto é para a criança fonte importante de experiência”.

Um outro elemento a ser considerado é a participação da criança no cuidado com seu corpo. Para Hevesi (apud FALK, 2011), o professor precisa tratar a criança não como um objeto, mas como um ser humano, capaz de cooperar. Assim, a troca, a alimentação e higiene precisam ser vistos como momentos preciosos para educar e cuidar das crianças, uma vez que são momentos únicos, íntimos e de plenas possibilidades interativas, relacionais que implicam em possibilidades de as crianças conhecerem sobre si, sobre o outro, sobre seu universo social e cultural.

4.2.3 “Vamos fazer trabalhinho?”: sobre “a hora da atividade” e as ações dos bebês

Nos primeiros dias de observação, participei juntamente com as professoras da “formação²¹” e ouvi alguns depoimentos sobre ser professora de bebês. Depois de muitas conversas e explicações, uma das professoras, ao término da “formação”, diz a mim: “*Para os bebês não se tem muito o que fazer!*” Eu a questionei: “*Como assim?*” E ela me responde sorrindo e gesticulando: “*Assim papel!*”

A referência ao “papel”, feita pela professora, é apontada por Guimarães (2008, p. 172-173) como recorrente na docência com bebês. Parece que tal materialidade seria a garantia de as crianças estarem aprendendo algo, legitimando as ações docentes sobre as crianças desde a creche:

No cotidiano da instituição, há momentos definidos como ‘hora do trabalhinho’, quando as crianças recebem folhas de papel previamente marcadas com seus nomes e são convidadas a marcar suas mãozinhas com tinta ou colar papéis picotados. Tudo é sempre feito de uma em uma criança, muito rápido, tendo em vista o produto final, o trabalho acabado a ser colocado no mural ou colecionado na pasta da criança (GUIMARÃES, (2008, p. 172-173).

Na creche pesquisada, é possível observar diversos momentos da “hora do trabalhinho”, como nas ilustrações a seguir.

²¹ O momento da “formação” seria uma oportunidade de a SEDUC tomar conhecimento sobre como estavam “caminhando com os projetos”.

Figura 12 – “Hora de fazer atividades”



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

As professoras do período matutino responsabilizaram-se em fazer o mural para o dia da árvore. Assim, no momento em que os bebês estão assistindo ao DVD, as professoras pegam uma por uma para fazer a atividade de pintura com guache. A professora pinta a mão do bebê, posiciona e pressiona contra a folha, para completar o desenho ‘xerocado’. (Registro de campo)

O “trabalhinho” legitima o industrialismo. Esta prática não foi inventada pela creche ou pelas professoras, mas culturalmente a escola tem um papel fundamental na formação do futuro trabalhador. Porém, ao mesmo tempo, produz certo distanciamento da criança em relação a ela mesma, suas emoções e sentimentos. Na sala de berçário pesquisada, é possível observar que os bebês são moldados por um tempo e espaço que os reduzem a simples ouvintes da professora, induzindo-os, por exemplo, a pintarem os coelhos de branco, pintarem corações no Dia das Mães, ou, no caso acima, carimbar as mãos em um tronco de árvore “xerocado”, para fazer as folhas da árvore. A preocupação em realizar atividades no papel está arraigada na concepção de um modelo escolar onde somente as atividades no papel são validadas como educativas.

Ainda com relação às proposições de atividades a partir de datas comemorativas, Ostetto (2000, p. 182) salienta o quanto é

tediosa à medida que vai sendo cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além

de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado.

A creche precisa ampliar as possibilidades de experiências dos bebês, ser um lugar enriquecido com diversidade de materiais, brinquedos e mobiliário adequado e um tempo que atenda às especificidades dos bebês.

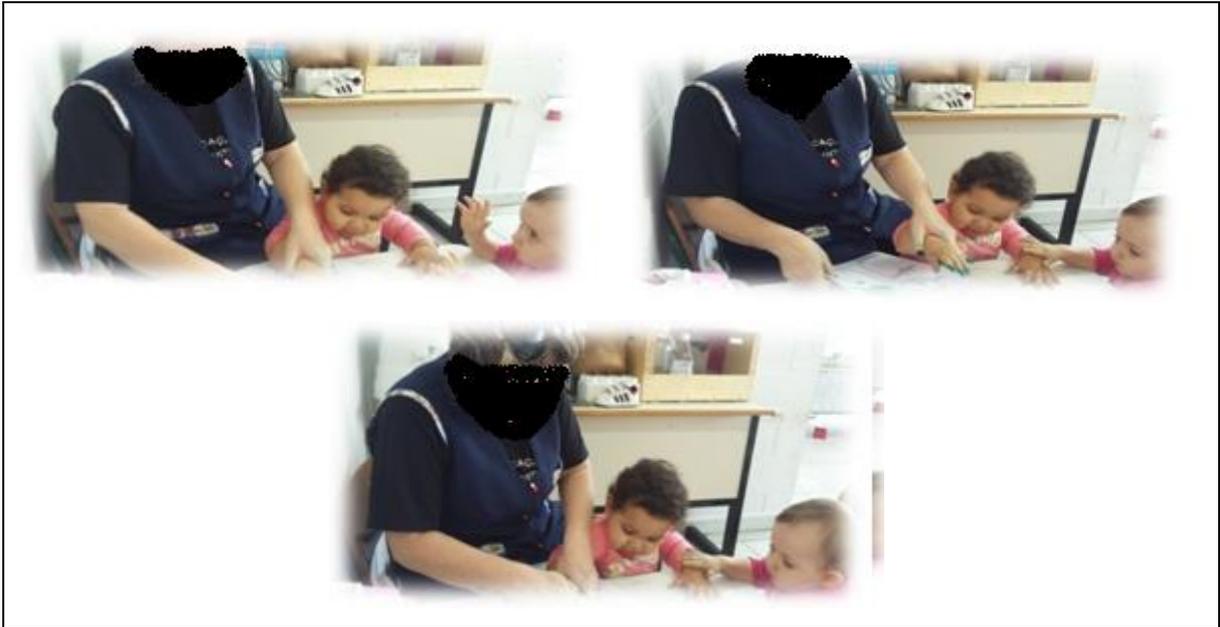
Nesse sentido, as DCNEI propõem outras formas de utilização de recursos. É importante que tais formas:

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; [...] (BRASIL, 2010, p. 26).

Na Educação Infantil, especialmente no que tange aos bebês, é necessário desenvolver uma educação que respeite as particularidades, não para (en)formar ou classificar os bebês, mas para considerá-los em todas as suas especificidades, valorizando suas potencialidades, observando seus modos de interagir e compreender o mundo para, então, ampliar suas experiências, tal como propõem as DCNEI.

No campo pesquisado, observei um descompasso entre a utilização da tinta pelo adulto e tempo de experimentação dessa materialidade pelos bebês:

Figura 13 – “Trabalhinho com data comemorativa”



Fonte: Autora da pesquisa, Laguna/SC, 2017.

A professora continua realizando a atividade para colocar no mural. Algumas crianças já haviam realizado o ‘trabalhinho’ em outro momento. Júlia (1 ano 4 meses), que está ao lado esperando para que sua mão seja pintada com guache, já havia realizado. A professora logo diz a ela: *“Juju, tu fez a atividade, né? Agora é a vez, da Ana!”*. Júlia apenas levanta a mão, esperando ser a próxima. E, mesmo assim, ela não saiu de perto da professora esperando sua vez.

O desejo de Júlia em seguir manuseando a tinta, experimentando-a, é impellido pela professora, ao dizer que ela já fez o “trabalhinho” e, então, é a vez de Ana. A permanência de Júlia próximo à mesa e sua insistência em seguir experimentando a tinta demonstram que o uso desse tempo pelos bebês não é o mesmo que o tempo do adulto. Os bebês querem mexer na tinta guache que está em sua mão, querem sentir o gosto, o cheiro, sua textura. Para tanto, precisam de tempo. As instituições educativas refletem um projeto de sociedade. Estamos vivendo, no mundo atual, reformas educacionais com objetivos econômicos. O desenvolvimento econômico/industrial faz exigências em relação ao modelo escolar. Barbosa (2013) lembra que há dois tempos muito presentes na creche, o da pressa e o da fragmentação:

Pressa – Essa velocidade se manifesta no modo (a) como a infância vem tendo diminuída sua duração no início deste século e também no modo (b) como as crianças são apressadas para atender aos horários da instituição, para acompanhar o ritmo dos demais colegas, o ritmo das fábricas, o ritmo do capital.

Fragmentação do tempo – As ações das crianças são reguladas por tempos fios – fragmentados, sequenciais, lineares – estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam – produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das crianças. Uma rotina de vida sem sentido, as ações não deixam marcas (BARBOSA, 2013, p. 216).

Nessa perspectiva, Pandini-Simiano (2010), ao propor pensar a educação a partir do par experiência/sentido, leva-nos a refletir a respeito do processo de experimentar materiais, como papéis, tintas, palitos, na creche. Segundo a autora, para que ocorram experiências com esses materiais é necessário tocar, sentir, olhar, manipular, explorar com tempo, sem pressa. Colocar a importância no processo e não no produto final. Isso possibilitará que as produções façam sentido aos bebês e aos adultos.

Assim, é fundamental respeitar as formas de viver e o tempo dos bebês, não submetendo as crianças somente ao tempo externo, organizado pelos adultos. A organização dos tempos da creche precisa levar em conta a corporeidade das crianças, seus ritmos, para que as crianças possam viver esse tempo de infância de forma viva e humana.

Priorizar o tempo da vida é privilegiar a organização do cotidiano aberto ao inesperado, ao inusitado, aos ritmos das crianças. É privilegiar o tempo da expressividade, da corporeidade, do criar, do brincar, da curiosidade, da alegria e fascínio pelo novo. Priorizar o tempo da vida na creche é exercitar a paciência, a espera do adulto para privilegiar o uso dos tempos pelas crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Viva o tempo, não viva as horas!”

(Daniel Munduruku)

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar como os bebês têm vivido o tempo no espaço da creche. Para tanto, adentrei o cotidiano da creche em busca de conhecer a organização do tempo para crianças de 0 a 18 meses de idade, identificando como os bebês vivem o tempo proposto pela instituição educativa e, também, quais as relações estabelecidas entre os bebês e adultos nesse tempo e espaço.

Adotei uma abordagem metodológica que permitiu pôr os bebês em foco. Por meio da pesquisa etnográfica busquei romper com perspectivas tradicionais e dominantes que consideram os bebês como carentes, frágeis e dependentes, e escutar as crianças considerando-as como sujeitos. Nesse percurso, as fotografias e os registros escritos no caderno de campo funcionaram como instrumentos metodológicos que permitiram visibilizar os modos próprios de se comunicar e expressar dos bebês, evidenciando as crianças como criadoras, produtoras de linguagem e seus modos de relação consigo mesmas, com as outras crianças e adultos.

No caminho trilhado um conjunto de referenciais teóricos, Batista (1998), Barbosa (2006, 2013), Guimarães (2008), Pandini-Simiano (2010, 2015), Schmitt (2008, 2014), entre outros, contribuiram para sustentar, nortear e aprofundar olhares aguçando a sensibilidade para ir em busca do que me propus.

Na análise, percebi que o tempo da instituição é regulado pela fragmentação de horários (hora de entrar, de mamar, de trocar, de fazer atividade, de almoçar, de dormir, de acordar, de mamar, de trocar, de fazer atividade ou ir para o chão, de jantar, de trocar/banho e de ir embora). Os bebês são marcados por essa lógica temporal estabelecida pela instituição/adulto. Um projeto de sociedade formação do homem nos moldes do mercado industrial.

Observei que esse tempo da instituição não é o mesmo dos bebês, pois embora exista essa organização temporal fragmentada no espaço da creche, os

bebês usam o tempo diferentemente do que lhes é imposto. Os bebês usam o tempo do agora, aproveitando as oportunidades.

Isso acontece principalmente quando lhes é proposto o DVD, uma estratégia recorrente ao longo do dia, em que os bebês passam grande parte do tempo sentados, no berço, no bebê-conforto ou no chão. A forma como a TV é utilizada, perpassando várias horas no cotidiano, ao longo de todos os dias observados, configurou-se como um procedimento repetitivo e automático adotado pelos adultos com a proposta de controlar os corpos dos bebês no “tempo de espera” durante alimentação, higiene, sono. Contudo, as crianças transgridem a lógica do adulto e fazem desse tempo um lugar de encontro com outros bebês, um espaço para expressar seus desejos, suas necessidades e encontrar o outro. A exemplo do que aconteceu quando Ana Carolina foi colocada no berço, já que, na ótica do adulto, não tinha apresentado bom comportamento e precisava ser afastada por um tempo do grupo, e Maria Luiza vai até o berço para ficar próxima a sua colega. As duas ali permanecem nesse tempo juntas, experimentando e fazendo tentativas conjuntas de passar brinquedos entre as grades do berço.

Os bebês mostram-nos o quanto transformam o uso das estratégias adotadas pelos adultos. Mesmo diante de um tempo e espaço limitadores, os bebês aproveitam esse tempo para estar com outros bebês e prendem-se, por poucos instantes, em frente à TV. Ao longo dos eixos de análises, os bebês demonstram que é preciso modificar a organização de tempo proposta pelos adultos para que possam ampliar suas experiências. Por meio de seus gestos, olhares, movimentos, reivindicam, ao nosso olhar, um tempo que não seja interrompido, acelerado ou descuidado, organizado em nome de uma rotina disciplinadora.

Durante a ausência do DVD, foi possível observar a ampliação das relações que os bebês estabelecem entre eles. As ações sem a interferência direta das professoras marcavam um tempo de maior liberdade entre os bebês, que vivem esta condição de forma contínua. Porém, percebi que esses momentos foram raros durante a pesquisa, tendo para o adulto uma lógica cristalizada que parecia ter a “hora certo para tudo”. O tempo dos adultos parece estar centrado no *Chrónos* (KOHAN, 2004), marcado pelo relógio, diferentemente do bebê, que parece ter seu tempo marcado pela intensidade do aqui, do agora.

No contexto da pesquisa, pude verificar que os tempos de cuidado no cotidiano pareciam estar associados pelos adultos apenas às ações mecânicas de

“assear o outro” (GUIMARÃES, 2008, p. 205). A alimentação, o sono e a higiene pareciam ser considerados pelas professoras momentos de cuidado, justapondo-se aos movimentos considerados por elas ao educar. O educar nessa lógica era configurado apenas nos momentos de “trabalhinhos” realizados a partir do que consideram como pedagógico. Esse tipo de perspectiva, em que há uma preocupação com a realização de atividades no papel, remete a uma concepção que parece estar arraigada em um modelo escolar onde somente as atividades no papel são validadas como educativas. Por isso a hora do “trabalhinho” parecia legitimar para as professoras a ação docente e o trabalho pedagógico da creche. Para as crianças essa ação significava um tempo de tensão e distanciamento de suas emoções e sentimentos.

Na sala de berçário pesquisada, observei que a organização do tempo e espaço proposta pelos adultos parte de uma concepção que reduz os bebês a simples ouvintes, sujeitos passivos, e que tal concepção possa ser decorrente da aceleração, repetição e mecanização das ações de cuidado que parecia estar cristalizada na proposta de organização do tempo realizada pelos adultos na instituição.

No cotidiano da pesquisa, a alimentação e higiene eram momentos marcados pela rapidez, cujo foco parecia não ser o tempo do agora, mas o tempo do “depois de...” A preocupação dos adultos parecia ser a de realizar as ações com o máximo de rapidez, porque “depois de...” precisariam executar outras ações.

Nesse sentido, acredito que a troca, a alimentação e higiene precisam ser vistos como momentos preciosos para educar e cuidar das crianças, pois são momentos únicos, íntimos e de plenas possibilidades interativas, relacionais que implicam em possibilidades de as crianças conhecerem sobre si, sobre o outro, sobre seu universo social e cultural.

Pude constatar que, mesmo no tempo aligeirado proposto pelos adultos, as crianças buscavam viver outras relações nos momentos tidos apenas como de cuidado biológico. Era comum, nas trocas de fralda, as crianças procurarem se comunicar. Choros, sorrisos, olhares, balbucios, gestos, movimentos tornavam o cotidiano menos rotineiro, mas, muitas vezes, essa busca e desejo de comunicação perdiam-se no cotidiano.

Cabe salientar que, assim como Batista (1998, p. 166) muito bem evidencia, as análises realizadas não tiveram a intenção de culpabilizar os profissionais responsáveis pela organização do cotidiano da creche, “mas sim

contribuir para compreensão da lógica temporal e espacial que permeia essa rotina, e consequentemente seu caráter educativo”.

Concordo com Pandini-Simiano (2015, p. 26) ao defender que “os bebês utilizam-se de diferentes modos de comunicação para interagirem com as crianças, adultos e o meio onde vivem”. Acredito que os bebês têm muito o que falar, que precisamos estar atentos a esses sinais, respeitando suas especificidades e compreendendo-os como sujeitos potentes, ativos e comunicativos.

Observei que o tempo proposto pela instituição, marcado pela cronologia do relógio, pela passagem das horas, precisa ser repensado. Os bebês, à medida que resistem, transgridem e extrapolam esse tempo, tornando o cotidiano menos rotineiro; através das suas ações mostram-nos que o tempo proposto pela instituição não é vivido de forma passiva ou estática, fato que nos leva a questionar sobre a forma como se vem propondo a organização do tempo na creche. Tal fato permite afirmar que o tempo da creche precisa levar em conta a corporeidade, a expressividade, a curiosidade, a alegria e o fascínio das crianças pelo novo. O tempo proposto pela instituição precisa considerar e estar aberto aos ritmos das crianças que ali vivem diariamente.

Nesse contexto, alguns pontos surgiram da pesquisa e sugerem aprofundamento posterior, constituindo-se em temas para próximas pesquisas.

Um ponto que considerei relevante é sobre o lugar do sono, da alimentação e higiene no cotidiano. Se, por um lado, discuti criticamente a perspectiva mecânica desses momentos, sobretudo no que se refere ao tempo da rapidez com que essas ações são realizadas, por outro, é relevante aprofundar as diversas formas de vivê-lo, talvez em pesquisas em que diferentes rotinas sejam cotejadas. Entendendo que essa prática de o adulto alimentar os bebês em cima da mesa, de forma rápida, está também muito relacionada a questões de precariedade física do espaço das instituições, questiono: quais alterações poderiam ser geradas nessas ações a partir de uma outra estrutura física? Quais as possibilidades de viver esse tempo de outra maneira?

Outro ponto da pesquisa a ser sugerido refere-se ao aprofundamento da trama bebês-tempo-experiência em contextos coletivos de educação. Tal questão deriva do interesse que a Educação Infantil tem pela discussão da temática experiência, a qual podemos considerar iniciais nas pesquisas da área, mais ainda as relativas aos bebês. Diante dos limites temporais de um estudo de Mestrado e

condições adversas vividas ao longo da pesquisa, não foi possível dedicar-me ao aprofundamento dessa questão que considero fundamental. Nesse sentido, o presente estudo sinaliza como potente para adensar os conhecimentos e práticas na área, um aprofundamento futuro, no sentido de pensar sobre como a forma de viver o tempo no contexto educativo tem influenciado nas possibilidades de experiências dos bebês.

Por fim, na certeza que esta pesquisa não buscou trazer verdades finitas, muito menos verdades definitivas, considero que suas contribuições apontam não para terminalidades, mas para possibilidades de continuidade de estudos acerca dos bebês e suas formas de ser e viver em contextos educativos.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. **O Espaço da Creche: que lugar é esse?** 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **A etnografia na prática escolar**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Sobre a ANPEd**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 05 out. 2016.
- _____. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **35ª Reunião Anual**, de 21 a 24 de outubro de 2012, em Porto de Galinhas - PE. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 05 out. 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na Educação Infantil. **Novas diretrizes para a Educação Infantil**, ano XXIII, boletim 9, jun. 2013. ISSN 1982-0293.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor ou por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Perspectivas atuais. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo>>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- _____. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, 1998.
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BENJAMIN, W. A pequena história da fotografia. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. Tradução de Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 91-107.

_____. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BEZERRA, M. S. de H. **O Espaço na Educação Infantil:** a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade. 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Consultora: Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROERING, A. de S. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais:** a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis. 2014. 439 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. **Debates em Educação,** Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. ISSN 2175-6600

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 4. p. 107-130.

CASTRO, J. S. de. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, em Goiânia - GO. **Anais...** Goiânia, 2013.

COMED. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 001/2017. **DOM/SC,** diário municipal, edição n. 2417, p. 344, 27 dez. 2017.

CONCEIÇÃO, C. M. C.; FISCHER, B. T. D. Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

COUTINHO, A. M. S. A prática docente com bebês. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano XI, n. 35, abr./jun. 2013. Disponível em: >. Acesso em: <www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/8569/a-pratica-docente-com-os-bebes30 jun. 2017.

_____. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DUARTE, F. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999.

ELIAS, N. (1897-1990). **Sobre o tempo**. Editado por Michael Schröter; tradução de Vera Ribeiro; revisão técnica, Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2011.

FERNANDES, M. Z. **Bebê e criança pequena**: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil. 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FOCHI, P. S. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer das crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FRANÇA, L. C. M. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: Annablume, 1994.

FRANCESCH, J. D. La naturaleza de la educación. In: _____. **Elogio de la educación lenta**. Colección Micro-Macro referencias, serie Fundamentos de la educación. Barcelona: Editora Graó, de IRIF, SL. 1. ed. 2009, reimpressão abril 2011a. p. 13-19.

_____. Consecuencias de la aceleración del tiempo educativo. In: _____. **Elogio de la educación lenta**. Colección Micro-Macro referencias, serie Fundamentos de la educación. Barcelona: Editora Graó, de IRIF, SL. 1. ed. 2009, reimpressão abril 2011b. p. 20-21.

FREIRE, M. “Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica”. **Cadernos de Reflexão**, v. 5, p. 163, São Paulo, 1993.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOBBATO, C. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, F. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GUIMARÃES, D. de O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

_____. Os tempos da infância. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: Perspectivas Políticas Pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. p. 39-56.

KASSICK, C. N. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: PEY, M. **Esboço para uma história da escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 85-117.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Ed.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro, DP&A, 2004. p. 51-67.

_____. **O. Infância - Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: LEITE, M. I. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 57-72.

LAGUNA. **Lei Complementar nº 138, de 12 de junho de 2006**. Dispõe sobre o plano de cargos e remuneração para os profissionais em educação do magistério público do município de laguna e dá outras providências. Disponível em: <<https://camara-municipal-da-laguna.jusbrasil.com.br/legislacao/530040/lei->

complementar-138-06>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Decreto nº 3004, de 22 de fevereiro de 2011**. Disponível em: <prefeituramunicipaldelaguna.gov.br/@liz>. Acesso em: 06 jan. 2018.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade de Barcelona, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel Livraria, 1989.

LOPES, A. E. Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção. In: LENZI, L. H. C. (Orgs.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: Editora da UFSC, NUP/CED/UFSC, 2006. p. 221-242.

MALAGUZZI, L. Um espaço que ensina. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999. p. 187-158.

MALLMANN, E. **Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 175-200.

_____. **Deixando marcas: a prática do registro no cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

OSTETTO, L. E. et al. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PANDINI-SIMIANO, L. **Meu quintal é maior que o mundo...** da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

_____. **Colecionando pequenos encantamentos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos Revista Científica (Online)**, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055006>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

PANDINI-SIMIANO, L.; VASQUES, C. K. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. In: ANPEd: 37ª REUNIÃO: GT 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/gt%20lu%20(4).pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico**. Centro de Educação Infantil da maior creche do município de Laguna. 2015.

RAMOS, T. K. G. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2010.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

_____. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

THOMPSON, E. P. “O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial”. In: SILVA, T. T. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 268-304.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VELHO, G. ‘Observando o familiar’. In: _____. **Individualismo e Cultura**: Notas para uma Antropologia da Sociedade. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1987. p. 121-132.

VIÑAO FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO



Prezado (a) Senhor (a):

Solicito por meio deste a sua colaboração para que a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa intitulada **“Não tenho tempo para esperar a hora”: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche**, a qual tem como objetivo geral: analisar como a forma de viver o tempo no contexto educativo tem influenciado nas possibilidades de experiências dos bebês. Os objetivos específicos do trabalho são: **conhecer a organização do tempo para os bebês de 0 a 18 meses; identificar quais relações os bebês e os adultos estabelecem com o tempo; verificar como essa forma de viver o tempo tem influenciado nas possibilidades dos bebês fazerem experiências.**

O presente estudo será realizado no período de 4 (quatro) meses iniciando no mês de abril, entendendo-se até o mês de agosto do corrente ano, dentro do maior Centro de Educação Infantil do município de Laguna. Para a realização da pesquisa serão coletadas imagens das crianças em vídeo, fotografia e registro escrito pela pesquisadora, que buscará registrar a interação das crianças com o tempo durante todos os momentos das crianças na instituição (desde a chegada até sua saída). **Você poderá desistir da participação da criança sob sua responsabilidade na pesquisa a qualquer momento que achar necessário sem sofrer qualquer prejuízo ou constrangimento.** Destaco, também, que a participação neste estudo não trará nenhum benefício em dinheiro às crianças ou aos responsáveis que autorizarem sua participação.

O estudo não causará riscos para a criança, tampouco para o (a) responsável. Ao final da pesquisa, a pesquisadora coloca-se à disposição da instituição e dos pais/ou responsáveis para socializar os resultados obtidos na pesquisa, através de e-mail ou telefone abaixo.

Afirmo desde já que sua identidade e a do escolar sob sua responsabilidade serão mantidas em sigilo absoluto. Os resultados deste estudo poderão ser publicados e/ou apresentados somente nos meios científicos.

Agradeço antecipadamente!

Edna Soares Severino
Pesquisadora Responsável
ednaped.soares@gmail.com
99631-6887-98426-2796

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa **“Não tenho tempo para esperar a hora”**: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto. Eu compreendo que neste estudo os procedimentos serão realizados com a criança sob minha responsabilidade.

Declaro que fui informado que a participação no estudo é voluntária, que posso desistir da participação na pesquisa quando achar necessário, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo ou constrangimento.

Nome por extenso: _____

RG: _____

Local e data: _____

Assinatura: _____