

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

VIRGÍNIA SOUZA OLIVEIRA

**TEMPOS E VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
o encontro entre o hoje, o ontem e o amanhã**

**BELO HORIZONTE
2024**

VIRGÍNIA SOUZA OLIVEIRA

**TEMPOS E VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o encontro
entre o hoje, o ontem e o amanhã**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves.

BELO HORIZONTE
2024

O48t
T Oliveira, Virgínia Souza, 1994-
Tempos e vivências no contexto da educação infantil
[manuscrito] : o encontro entre o hoje, o ontem e o amanhã / Virgínia
Souza Oliveira. -- Belo Horizonte, 2024.
245 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves.
Bibliografia: f. 219-230.
Anexos: f. 231-245.

1. Educação -- Teses. 2. Lactentes -- Desenvolvimento --
Teses. 3. Lactentes -- Educação -- Teses. 4. Psicologia infantil --
Teses. 5. Creches -- Teses.

I. Título. II. Neves, Vanessa Ferraz Almeida, 1970-
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21068



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

VIRGÍNIA SOUZA OLIVEIRA

Realizou-se, no dia 23 de fevereiro de 2024, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 955ª defesa de tese, intitulada *Tempos e vivências no contexto da Educação Infantil: o encontro entre o hoje, o ontem e o amanhã*, apresentada por VIRGÍNIA SOUZA OLIVEIRA, número de registro 2020651763, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves - Orientador (UFMG), Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa (UFMG), Prof(a). Ademilson de Sousa Soares (UFMG), Prof(a). Márcia Buss Simão (UFSC), Prof(a). Sara Barros de Araújo (P.PORTO).

A comissão considerou a tese aprovada, destacando o ineditismo na abordagem teórico-metodológica e as contribuições para o campo dos Estudos da Infância e Educação Infantil. A banca sugere a publicação dos resultados e que as sugestões das/os avaliadoras/es sejam incorporadas na versão final da tese, em comum acordo com a orientadora.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2024.,

Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves - Orientadora (Doutora)

Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa (Doutora)

Prof(a). Ademilson de Sousa Soares (Doutor)

Prof(a). Márcia Buss Simão (Doutora)

Prof(a). Sara Barros de Araújo (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Vanessa Ferraz Almeida Neves, Vice diretor(a) de unidade, em 26/02/2024, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Sara de Barros Araújo, Usuária Externa, em 27/02/2024, às 06:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Márcia Buss Simão, Usuária Externa, em 27/02/2024, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ademilson de Sousa Soares, Professor do Magistério Superior, em 29/02/2024, às 20:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Cristina Soares de Gouvêa, Usuária Externa, em 01/03/2024, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3056124 e o código CRC FB8A0C00.

*Dedico esta tese a meus pais (Iliete e Vander) e
meus irmãos (Rafa e Henrique).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos/as aqueles/as que permanecem, apesar de tudo.

Aos meus pais, Vander e Iliete, que nunca se cansaram de buscar o melhor para nós. Sempre nos incentivando a estudar e a *ser mais*. Obrigada por tanto!

Agradeço à Rafaela, potência de ser que emana força. Obrigada por estar sempre comigo e me inspirar a nunca desistir. Essa tese é sua também.

Ao meu irmão, Henrique, pelo carinho e companheirismo e a Lele pelas ajudas com as figuras da tese.

Ao meu amor, Rafael, por ser e permanecer comigo durante todos esses anos e principalmente durante o doutorado. Seu companheirismo e cuidado são admiráveis. Agradeço também à sua família, em especial a sua mãe, Fátima, por me acolher e me amar.

À toda a minha família, em especial os meus avós: Ivanir, Iracy e Luzia, que são a unidade de encontro entre o hoje, o ontem e o amanhã.

À Selma, meu amor e fiel companheira de escrita.

Às minhas amigas da vida, em especial a Ana Clara e a Thayssa.

À Vanessa Neves, querida orientadora. Sem você eu não chegaria até aqui, essa frase é bem clichê, mas é verdadeira. Obrigada pelo respeito, cuidado, organização e atenção durante todos esses anos.

Às minhas colegas de grupo: Vivi, Elen, Lice, Lary, Isabela, Fabíola, Débora, Beth e Kelly. À Clara, fofura em pessoa, por todo apoio durante a revisão de literatura. À Mafá pelo carinho. E em especial agradeço à Lu Cortezzi pela parceria na pesquisa durante todos esses e a qual sinto muita falta.

À Camila e Maressa, amigas vindas de presente da pós e do NEPEI e que levarei para a vida.

À Jacque pelo afeto, parceria e caronas durante o doutorado.

À todos/as colegas do GEPSA e EnlaCEI, pelo conhecimento compartilhado ao longo desses anos.

À Cris Gouvêa e à Márcia Buss-Simão pelas contribuições no exame de qualificação e por aceitarem participar da banca. Agradeço à Sara Barros, ao Paco, à Jaima de Oliveira e à querida Alice por também aceitarem compor a banca da defesa.

Agradeço à direção, à vice-direção e à coordenação da EMEI pesquisada. Às professoras, pelo acolhimento e carinho. Aos/as bebês/crianças, pelos abraços ao longo de toda pesquisa, pelas gargalhadas e, principalmente, por permitirem que eu fizesse parte do seu processo de inserção na EMEI.

Agradeço, em especial, à Rosa pelo carinho, conselhos e conversas e a querida Tê que nos mostrou como a escola é um “*lugar de ser feliz*”.

À direção, à coordenação e aos queridos/as colegas professores/as da Escola Municipal Vereador José Lopes pelo carinho e compreensão ao longo desses anos.

Aos meus queridos/as e amados/as alunos/as.

À Prefeitura de Sabará, pela licença para a capacitação concedida em tempo hábil para que eu conseguisse finalizar esta tese.

RESUMO

A presente pesquisa, inserida no Programa “Infância e Escolarização”, tem como objetivo compreender como bebês e crianças de 0 a 3 anos vivenciam o tempo social no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI Tupi). Com base na Etnografia em Educação, em diálogo com a Psicologia Histórico-cultural, a Filosofia e a Sociologia, acompanhamos um grupo de bebês e crianças na EMEI Tupi, entre os anos de 2017 e 2019. Para construção analítica deste trabalho, foram selecionadas três crianças, com base nos seguintes critérios: (a) aparecimento recorrente nas videograções do ano de 2017; (b) participação ativa na roda do ano de 2019; (c) possibilidade de acompanhar a sua história de desenvolvimento ao longo dos 3 anos. Por isso, por meio da análise microgenética, bem como por meio do entrelaçamento entre as diferentes dimensões temporais – *kairós*, *aión* e *khronos* – vimos que suas vivências se constituíram pelos pares dialéticos [individual/coletivo], [regularidade/singularidade] e [evidenciação/ocultação], tornando evidente que as crianças transformam e são transformadas pelo tempo institucional. Vimos também que: (i) o tempo analisado no contexto da escola deve ser pensado como uma unidade que entrelaça as distintas dimensões do tempo social (*khronos*, *kairós*, *aión*); (ii) que o tempo não é apenas a rotina da escola e, por isso mesmo, deve ser observado enquanto uma unidade que contempla presente, passado e futuro; (iii) que, enquanto um tema fugidio, o tempo deve ser analisado sempre em relação a outros aspectos (como o espaço, os artefatos e as vivências das pessoas). Por isso, defendemos a tese de que os tempos sociais presentes no contexto da EMEI Tupi articulam as vivências das crianças e estas atualizam, transformam e são transformadas pelas maneiras como esses tempos se manifestam no cotidiano institucional. Nesse sentido, propomos pensar no tempo enquanto uma totalidade que contempla o que foi, o que é e o que será, mas também o que há de novo, o que é criação, levando em consideração as vivências das pessoas. Defendemos, portanto, que é necessária uma reflexão sobre ações prescritivas do tempo que desconsideram a diversidade e o imponderável no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Tempos. Vivências. Educação Infantil. Etnografia em Educação. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research is part of the "Childhood and Schooling" program, aims to understand how babies and children between 0-3 years old experience social time in the context of a Municipal Early Childhood Education School in Belo Horizonte (EMEI Tupi). Based on Ethnography in Education, in dialog with Historical-Cultural Psychology, Philosophy and Sociology, we accompanied a group of babies at EMEI Tupi between 2017 and 2019. Based on participant observation, field diaries and video recordings of the three years of research, we argue that: (i) the time analyzed in the context of the school should be thought of as a unit that interweaves the different dimensions of social time (*khrónos*, *kairós* and *aión*); (ii) that time is not just the routine of the school and, for this very reason, should be observed as a unit that includes present, past and future; (iii) that, as an elusive theme, time must always be analyzed in relation to other aspects (such as space, artifacts and people's experiences). In the history of the cultural development of the class under investigation, we selected the school-time experiences of three children. They were selected based on the following criteria: (a) recurring appearance in the video recordings from 2017; (b) active participation in the circle in 2019; (c) the possibility of following their development over the three years. Therefore, through microgenetic analysis, as well as the interweaving of the different temporal dimensions - *kairós*, *aión* and *khrónos* - we understand experiences as a unit [person/environment] and conceive that children's cultural development has a complex organization in time, in agreement with Vygotsky. These experiences were constituted by the units [individual/collective], [regularity/singularity] and [evidence/hiding], making it clear that children transform and are transformed by institutional time. We defend the thesis that the social times present in the context of EMEI Tupi articulate the children's experiences and they update, transform, and are transformed by the ways in which these times manifest themselves in the daily life of the institution. In this sense, we propose thinking of time as a totality that includes what has been, what is and what will be, but also what is new, what is creation, taking into account people's experiences. We therefore argue that it is necessary to reflect on prescriptive time actions that disregard diversity and the imponderable in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Times frames. Experiences. Early Childhood Education. Ethnography in Education. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de dias letivos e horas de filmagens durante os 3 anos de pesquisa.	105
Quadro 2 – Modelo de diário de campo do grupo de pesquisa	106
Quadro 3 – Modelo de quadro para mapear eventos	115
Quadro 4 – Modelo de transcrição de vídeo	120
Quadro 5 – Sinais utilizados nas transcrições	120
Quadro 6 – Algumas informações sobre as crianças	126
Quadro 7 – Breve apresentação das professoras e auxiliares	130
Quadro 8 – Rotina do berçário e da sala de 1 ano	133
Quadro 9 – Rotina da sala de 2 anos	135
Quadro 10 – Eventos com Lúcia e a canção brilha, brilha estrelinha	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de duração das rodas ao longo dos três anos	150
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fita de Möbius como representação do tempo social	92
Figura 2 – Carlos e Henrique curiosos com a filmadora	101
Figura 3 – Larissa e Lúcia brincando com o tripé da filmadora	101
Figura 4 – Devolutiva da pesquisa para as crianças na EMEI Tupi	103
Figura 5 – Processo de construção do material empírico (1º parte)	117
Figura 6 – Processo de construção do material empírico (2º parte)	120
Figura 7 – Planta baixa da sala do berçário	123
Figura 8 – Sala de banho e de troca de fraldas	124
Figura 9 – Fotos da sala de atividades	125
Figura 10 – Fotos da sala do sono	125
Figura 11 – Fotos do solário	126
Figura 12 – Planta baixa das salas de 1 e 2 anos	127
Figura 13 – Sala de 1 ano	128
Figura 14 – Sala de 2 anos	128
Figura 15 – Crianças sendo alimentadas no berçário (10/07/2017) e se alimentando no refeitório (09/04/2018)	135
Figura 16 – Crianças dormindo da turma de 1 ano (2018) e 2 anos em 2019	136
Figura 17 – Lógica de investigação	138
Figura 18 – Crianças iniciando uma roda sozinhas pela primeira vez	149
Figura 19 – Sequência de capturas de tela da roda que as crianças iniciaram sozinhas	153
Figura 20 – Paulo lendo para os/as colegas	156
Figura 21 – Primeira roda gravada em 2017	158
Figura 22 – Representação do prisma das vivências das crianças e professoras na roda.....	162
Figura 23 – Participações de Paulo em alguns momentos de música em 2017	165
Figura 24 – Paulo observando a professora cantar pintinho amarelinho	166
Figura 25 – Participações de Paulo em alguns momentos de música (gravados) em 2018 ..	168
Figura 26 – Alguns momentos de Paulo dançando músicas em 2017	170
Figura 27 – Professoras imitando o gavião na durante a música “Pintinho amarelinho”	172
Figura 28 – Paulo coreografando o gavião na rodinha de 2019	173
Figura 29 – Representação da vivência de tempo de Paulo a partir da rodinha de 2019	174
Figura 30 – Paulo e as crianças sendo lembradas	175
Figura 31 – Paulo imitando o lobo	177

Figura 32 – Lúcia participando da rodinha em 2019	180
Figura 33 – Lúcia cantando com a pesquisadora Luiza	187
Figura 34 – Lúcia e o tempo da intensidade	191
Figura 35 – Representação das vivências de Lúcia em retrospectiva à rodinha de 2019	196
Figura 36 – Carlos participando da rodinha em 2019	199
Figura 37 – Carlos observador no berçário	202
Figura 38 – O olhar atento de Carlos 1º parte	203
Figura 39 – O olhar atento de Carlos 2º parte	204
Figura 40 – O olhar atento de Carlos 3º parte	204
Figura 41 – Postura observadora de Carlos	206
Figura 42 – Continuação da postura de Carlos em relação ao contexto coletivo	207
Figura 43 – Carlos se alimentando sozinho	209
Figura 44 – Carlos recusando ajuda	212
Figura 45 – Representação das vivências de Carlos em retrospectiva à rodinha de 2019	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DVD – Digital Versatile Disc – Disco Versátil Digital

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

GT – Grupo de Trabalho

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

RCNEI – O Referencial Curricular para a Educação Infantil

UBS – Unidade básica de saúde

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A ANUNCIAÇÃO DO TEMPO.....	15
CAPÍTULO I - O TRANSCORRER DAS PESQUISAS SOBRE O TEMPO OU TRANSCORRER DO TEMPO NAS PESQUISAS	23
1.1 <i>O TEMPO DOS/NOS DOCUMENTOS.....</i>	23
1.2 <i>O CENÁRIO DAS PESQUISAS.....</i>	33
1.3 <i>O TEMPO SOCIAL NAS PESQUISAS SOBRE O TEMPO</i>	35
1.4 <i>TEMPO DE PREPARAÇÃO, PADRONIZAÇÃO E TRANSIÇÃO.....</i>	39
1.5 <i>O TEMPO PARADOXAL DA ESCOLA.....</i>	48
1.6 <i>SINTETIZANDO.....</i>	53
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A COMPOSIÇÃO DO TEMPO E A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA.....	56
2.1 <i>O TEMPO... E OS OUTROS TEMPOS.....</i>	57
2.1.1 <i>TEMPO SOCIAL</i>	69
2.1.2 <i>TEMPO? EU?</i>	80
2.2 <i>RESUMINDO.....</i>	88
CAPÍTULO III - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: A CONSTITUIÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL DA PESQUISA, DA PESQUISADORA E DOS/AS PARTICIPANTES	92
3.1 <i>ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO</i>	93
3.1.1 <i>A ÉTICA ENQUANTO PRINCÍPIO.....</i>	96
3.2 <i>DESENHANDO A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS</i>	102
3.2.1 <i>PROCESSO DE INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA</i>	103
3.2.3 <i>CONSTRUINDO E ENXERGANDO O CAMPO POR OUTROS OLHARES.....</i>	113
3.3 <i>A EMEI TUPI</i>	120
3.3.1 <i>A SALA DO BERÇÁRIO.....</i>	121
3.3.2 <i>SALAS DE 1 E 2 ANOS.....</i>	125
3.3.3 <i>OS BEBÊS, AS CRIANÇAS SUAS FAMÍLIAS E AS PROFESSORAS</i>	127
3.3.4 <i>ORGANIZAÇÃO TEMPORAL/ESPACIAL DAS TURMAS PESQUISADAS</i>	132
3.4 <i>LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO.....</i>	136
CAPÍTULO IV - ENTRELAÇAR DOS TEMPOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	137
4.1 <i>A TRANSIÇÃO DO TEMPO.....</i>	138
4.2 <i>O TEMPO DA RODA.....</i>	146
4.3 <i>A RODA DO TEMPO.....</i>	150
CAPÍTULO V - AS VIVÊNCIAS NO TEMPO SOCIAL DA ESCOLA: O ENCONTRO ENTRE O HOJE, O ONTEM E O AMANHÃ	159
5.1 <i>PAULO E A CANÇÃO NO/DO TEMPO.....</i>	161
5.2 <i>LÚCIA E A MÚSICA “BRILHA, BRILHA”</i>	179
5.3 <i>CARLOS: O OBSERVADOR PARTICIPANTE.....</i>	198
5.4 <i>O ENTRELAÇAR DAS VIVÊNCIAS DE PAULO, LÚCIA E CARLOS</i>	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216

REFERÊNCIAS	222
ANEXO 1 - LEVANTAMENTO DA REVISÃO DE LITERATURA.....	234
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	241
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	242
ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	244
ANEXO 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PROFESSORES	246
ANEXO 6 - MODELO PÔSTER APRESENTADO PARA AS CRIANÇAS NO INÍCIO DE 2023.....	248

INTRODUÇÃO: A ANUNCIAÇÃO DO TEMPO

*Eu sou maior do que era antes
Estou melhor do que era ontem
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou*

*As cores mudam
As mudas crescem
Quando se desnudam
Quando não se esquecem
Daquelas dores que deixamos para trás
Sem saber que aquele choro valia ouro
Estamos existindo entre mistérios e silêncios
Evoluindo a cada lua a cada sol
Se era certo ou se errei
Se sou súdito se sou rei
Somente atento à voz do tempo saberei
Dani Black, 2015.*

Atentemo-nos à voz do tempo e saberemos que o que somos hoje, é o que fomos ontem, e o que seremos amanhã. Ou seja, um mistério. Um caminho. Caminho esse que há de ser percorrido na busca de algo que muitas vezes não sabemos para quê, como e nem porquê. Um enredo onde para todos/as há um mesmo desfecho. Aquele que, tal como o tempo, é enigmático, é não falado e não procurado. Mas que nos alça como o passar do tempo. É o que vem com o tempo... é a morte para uns/umas e o renascimento para outros/as. É a vida se revelando pelo tempo. É a vida. É o tempo. O tempo pode ser o compositor dos destinos, como canta Caetano¹; um vestígio dos nossos sentidos como nos faz refletir Alberto Caeiro²; um infindo enigma como aponta alguns/algumas pensadores/as e/ou um esperar, como eu³ narrarei a seguir na busca do tempo e no tempo.

¹ VELOSO, Caetano. Oração ao tempo. In: VELOSO, Caetano. Cinema Transcendental. CD 838 289-2. Philips, 1989.

² PESSOA, Fernando. Poesia completa de Alberto Caeiro. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

³ Nos momentos em que eu me referir às experiências pessoais e à minha trajetória durante a pesquisa, farei uso da primeira pessoa do singular. No restante do trabalho, utilizarei a primeira pessoa do plural, pois a composição desta tese foi possível graças às leituras teóricas, à ajuda da minha orientadora, as conversas durante as reuniões

A presente pesquisa foi realizada de maneira longitudinal, durante os anos de 2017, 2018 e 2019 em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI Tupi) e faz parte de um programa de pesquisa cujo objetivo é compreender, durante 6 anos, o processo de desenvolvimento cultural de bebês e crianças desde a sua entrada na Educação Infantil até sua ida para o Ensino Fundamental⁴. O banco de dados deste programa de pesquisa foi construído coletivamente pelas alunas de mestrado, doutorado, iniciação científica bem como por suas duas coordenadoras: Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. Nesse sentido, pelo fato de eu participar de tal programa desde o meu ingresso no mestrado, em 2017, realizei as videografações no campo de pesquisa nesse mesmo ano e também em 2019. No ano de 2018, eu não fui a campo porque estava finalizando a escrita da dissertação e, no ano seguinte, em 2019, quando a defendi, fui para o campo como bolsista de Apoio Técnico. Ao final desse ano, fui aprovada na seleção do doutorado e, no início de março de 2020, infelizmente, fomos surpreendidos pela pandemia da COVID-19. Pelos motivos mencionados acima, para a construção dos dados da presente pesquisa, utilizei o banco de dados do programa de pesquisa, visionando as filmagens dos três anos: 2017, 2018 e 2019.

Temos como objetivo compreender, por meio da Etnografia em Educação, da Psicologia Histórico-Cultural e de alguns autores da Sociologia e da Filosofia, como bebês e crianças de 0 a 3 anos vivenciam o tempo social na EMEI Tupi. Além disso, buscamos investigar (I) o entrelaçar dos diferentes tempos (bebês, professoras, instituição) nesse contexto coletivo; (II) como esses tempos coletivos estão/são inscritos nas vivências dos/as bebês e crianças; (III) o processo de negociação [individual/coletivo] ao longo dos três anos. As crianças esperam? São esperadas? Se apropriam do tempo da instituição? Se sim, como? Essas são algumas das questões que intentamos responder. Mas antes, como chegamos a tais indagações?

A questão da temporalidade está presente na minha vida desde 2017, após o meu ingresso no mestrado. Quando iniciei as idas para o campo de pesquisa, a fim de compreender os processos de inserção de bebês na EMEI Tupi⁵, e a partir da convivência com os/as mesmos/as, tornei-me uma entusiasta da temática do tempo. Via que os/as bebês não tinham pressa. Nem eles/elas nem suas professoras. Via que tudo, ou quase tudo, acontecia em um tempo que chamo de alargado, em um tempo maior - isso, levando em consideração a noção temporal que eu tenho sobre as coisas. Lá em 2017, 2018 quando tentei estudá-lo, não tive

dos nossos grupos de pesquisa EnlaCEI e GEPSA e, é claro, a construção dos dados feita com as crianças e as professoras da EMEI pesquisada.

⁴ O Programa de Pesquisa “Infância e Escolarização (2017-2022) faz parte do Grupo de Estudos em Cultura, Educação, Infância – EnlaCEI – criado em 2017. Ver: <https://enlacei.com.br/sobre/>

⁵ Nome fictício, assim como os dos demais participantes da pesquisa que estão nesta tese.

fôlego nem tempo. Agora, tenho tempo e um maior delineamento das questões investigativas que almejo responder ao longo deste relatório de pesquisa. Por isso, nesse início do texto, narrarei um pouco da minha experiência temporal e o meu encontro com o meu tema de pesquisa.

No final de 2019, quase em janeiro de 2020, após a minha aprovação no doutorado, juntamente com a minha nomeação da prefeitura de Sabará⁶, fui passar férias na casa dos meus pais, que está localizada na zona rural do município de Coronel Xavier Chaves na mesorregião do Campo das Vertentes em Minas Gerais. Ali, pude compreender um pouco sobre como meu tempo estava em desacordo com o dos/as demais moradores/as da região. Após alguns dias de descanso, sem sair de casa, resolvemos, eu, meu pai e minha mãe, que iríamos numa pizzaria localizada no centro da cidade. Já no local, pedimos a pizza e ficamos conversando um pouco. Após alguns minutos (provavelmente 15 minutos), comecei a perceber que a comida das outras pessoas (o local não estava cheio) não havia chegado. Aquilo me incomodou. Pensei “*a nossa pizza vai demorar*”. E as pessoas não estavam nervosas. Estavam conversando e sorrindo. Após 30 minutos, meus pais começaram a se incomodar também. E eu já estava irritada com a demora. Trinta minutos. Apenas 30 minutos. E as demais pessoas sorrindo, conversando, bebendo algo, mexendo no celular. Nessa ocasião, exatamente nesse momento, eu pude perceber como eu nunca havia refletido sobre a espera. Sobre a minha espera, sobre o meu tempo.

A princípio, pode parecer que eu seja uma pessoa *custosa* no que diz respeito à espera. Pode ser que sim, mas prefiro pensar que não. Por isso, vamos aos argumentos: ao refletir sobre o meu tempo, vi que eu, como moradora de uma cidade-região⁷, isto é, uma cidade com pouca estrutura que comporta sua população. Havendo a necessidade, portanto, de sua população buscar na cidade vizinha, Belo Horizonte, recursos. Os ônibus demoram, são precários e quando há trânsito, o tempo despendido para deslocamento é ainda maior⁸. Por isso, sempre fiz tudo com pressa para não perder o ônibus, a aula, o horário do almoço, o horário de descanso. Me organizava para sair de casa mais cedo para chegar nos lugares sem atraso. Por exemplo, se a escola começava às 7h no centro de Belo Horizonte (onde cursei meu Ensino Médio), eu saía

⁶ Local onde trabalho e construo e reconstruo minha noção temporal diariamente.

⁷ Ou cidade-dormitório. “*Cidade-dormitório ou cidade-região é o nome dado à cidade em que habita uma grande quantidade de moradores que trabalham ou estudam em uma cidade vizinha próxima. Esse tipo de cidade se encontra geralmente no interior de regiões metropolitanas [...]*” Fonte: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=242>.

⁸ É interessante ressaltar que ainda que eu more em Sabará, eu não moro no centro da cidade. Minha residência está localizada em um bairro periférico.

no ônibus das 5h 45min da manhã. O mesmo aconteceu quando entrei na universidade, eu precisava chegar às 7h 30min no campus Pampulha, por isso, saía de casa no mesmo horário do Ensino Médio.

E, assim, fui construindo uma noção de temporalidade em que eu necessitava estar mais adiantada que as pessoas ao meu redor: as da escola e da faculdade. Tais pessoas, em sua maioria, possuíam carro ou moto e se deslocavam com maior rapidez. Por isso, não se adiantavam tanto quanto eu. Ao começar a frequentar bares, restaurantes no período noturno, em Belo Horizonte, com minhas/meus amigas/os e meu namorado, a rapidez com que éramos atendidos, recebíamos a comida ou bebida, era o que eu tinha costume. Talvez por isso o meu estranhamento com a “demora” da pizza naquele episódio da cidade de Coronel Xavier Chaves.

Além da situação supracitada, vivi momentos marcantes naquelas férias. Ao perceber a minha pressa em relação às coisas, comecei a me atentar ao tempo das pessoas e das coisas naquele lugar: o tempo do senhor que passava às 4h e 30min com seu trator na estrada em frente à casa dos meus pais; os canários-chapinha⁹ que pousavam no período da tarde no pé de mamão bem em frente a janela do meu quarto ou até mesmo nas garças-vaqueiras¹⁰ que passavam voando, juntas, todos os dias, sem exceção, por volta das 17h e 30 min durante todo o mês de janeiro. O início dessa reflexão sobre o meu tempo se deu naquele dia, naquele restaurante, com a espera de uma pizza. E afinal, após quanto tempo de espera a pizza chegou? Após 40 minutos. Muito tempo para alguns, pouco para outros. Ali, percebi que enxergaria o meu tema do doutorado em todo lugar.

Por conta do trabalho, no final de janeiro, tive que voltar para Sabará. Nesse ínterim, a pandemia do COVID-19 já estava dando indícios de seu início e anunciando a tragédia que estava por vir. Ao iniciar as aulas, após exatos 40 dias letivos, fomos avisados/as sobre as medidas de isolamento e também sobre a interrupção das aulas por alguns dias. Ao perceber a gravidade da doença em outros países já naquele momento, como Itália, percebi que não ficaríamos apenas 15 dias em casa, o tempo seria maior. Juntei minhas coisas, computador, livros, roupas e voltei para a casa dos meus pais, na roça, no dia 19 de março de 2020. Lá permaneci isolada com eles por quase 15 meses, entre idas e vindas para Sabará:

Hoje, 05/06, 79 dias de quarentena. Me sinto bastante angustiada com tudo que vem acontecendo. Ultimamente tenho sentido falta de ar e muita vontade de sair correndo, sem saber exatamente para onde. Esses dias, não tem sido fácil. Não assisto mais jornal e desinstalei o *Instagram* do meu celular para não ficar sabendo de mais notícias ruins. Estou tentando ficar em uma bolha. É possível? Não. Mas é o que temos para

⁹ <https://www.wikiaves.com.br/wiki/canario-da-terra>.

¹⁰ <https://www.wikiaves.com.br/wiki/garca-vaqueira>.

hoje. Não consigo enxergar o futuro, o amanhã. Parece que o que está acontecendo não irá cessar. Eu sei que vai, eu quero acreditar que vai. Mas ultimamente parece que não irá acabar. Tento viver um dia de cada vez. No início da quarentena, eu estava tranquila, preocupada apenas com minha família e meus alunos. Eu fui pra roça dos meus pais, podia caminhar, sair de casa, cuidar das plantas, colocamos até internet via rádio para que eu não perdesse as reuniões do grupo de pesquisa. Eu estava sentindo falta. Com o passar dos dias, fui ficando angustiada e fui percebendo o meu lugar de privilégio nessa quarentena. Eu pude parar de trabalhar, ir pra roça dos meus pais e ficar, realmente, vivendo numa bolha. Parecia que nada ia me atingir. Mas atingiu. Sinto falta da minha rotina, do Rafael, da minha irmã e do meu irmão. Sinto falta dos meus alunos... odeio ver tantas pessoas morrendo. (Notas pessoais sobre a pandemia. 06/06/2020).

Durante essa calamidade que o mundo viveu, e na qual o Brasil naufragou, eu, assim como boa parte da população mundial, tive muitos problemas: o medo da doença; a dificuldade de permanecer isolado/a; a perda de pessoas conhecidas; a saudade; o medo da morte (o encontro com ela se fez muito presente durante todo esse período), o encontro com o desconhecido; o encontro com nós mesmos, com o que gostávamos, não gostávamos, a descoberta de quem éramos, ou melhor, quem somos diante dessa tragédia e também da barbaridade que vivíamos no Brasil¹¹. Tudo de ruim eu senti nesses tempos. Até sentimentos que não sei nomear nem explicar. Para mim, não teve coisa boa. Nada. Ouvia as pessoas dizendo “*o lado bom foi que eu aprendi isso e tive tempo para pensar*”, “*a pandemia me ensinou isso*”. E eu pensava “*como algo tão terrível pode trazer algo de bom?*”. Não trouxe, não precisávamos passar por aquilo para aprender algo. Essa é a minha visão. A minha vivência em relação àquela catástrofe. E infelizmente convivemos e conviveremos com seus resquícios por muito tempo. Seja por conta da gravidade da calamidade, do desgoverno que vivíamos na época, da desigualdade social, do racismo, enfim... por vários outros motivos. E por que eu estou narrando tudo isso? O que isso tem a ver com o tempo?

O tempo enquanto esperança, futuro, me fez sonhar com um amanhã distinto daquele hoje no qual eu vivia. Durante o isolamento fortaleci um hábito que acho muito necessário: a leitura. Antes, eu lia apenas textos e livros da minha área de atuação profissional. Vez ou outra, lia livros de literatura. Observei que a rotina de leitura me trouxe muito afago naqueles tempos difíceis. Além dela, a contemplação da natureza, dos pássaros, das plantas, me proporcionou uma vivência temporal distinta da que eu vivia aqui na cidade. Mas como vivenciar um tempo de qualidade e não de quantidade diante da tragédia? Não há essa possibilidade. A vivência temporal singular a que me refiro é em relação à diferença da cidade pequena e a da cidade

¹¹ Ver artigo Gilberto Grassi Calil sobre a política de negação do governo Jair Bolsonaro em relação à pandemia da Covid-19. Referência: CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. Serviço social e sociedade. São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021.

grande. Menos pressa. Mais calma e só. Nada tem a ver com qualidade. Pelo menos naquele momento. E a pressa? Como ter velocidade isolado? Não tem como. Por isso o meu tempo foi desacelerando. Fui compreendendo que a minha velocidade estava me prejudicando, me deixando ansiosa.

O filósofo sul-coreano contemporâneo Byung-Chul Han (2017, p. 33) diz que “a cultura pressupõe um ambiente onde seja possível uma atenção profunda, contemplativa”, onde há o enfoque e a dedicação da nossa atenção em **uma coisa**. O que, segundo ele, não acontece nos tempos modernos. O que ele nomeia como hiperatenção (*hyperattention*) é o que descreve a nossa velocidade. Ela é uma “atenção dispersa que se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos” (Han, 2017, p. 33). Ou seja, as nossas variadas tarefas, os *feeds* das redes sociais; os nossos variados quereres infínitos. Pois, vivemos em uma *sociedade do cansaço* (Han, 2017), em uma *Modernidade líquida* (Bauman, 2021) onde parafraseando Paul Lafargue¹², a pessoa se torna vítima de um tempo impetuoso que a sociedade criou. E acabamos reproduzindo um padrão cultural, a aceleração, muitas vezes sem nos darmos conta.

Carl Honoré, em seu livro sobre o *slow movement*¹³ já nos dizia que a “velocidade não é uma fuga da vida e sim da morte” (Honoré, 2019, p. 39). Isto é, quanto mais corremos dela, tanto mais nos aproximamos dela. É assim com a vida, é assim com a morte, é assim com o tempo. Nesse sentido, a lente do tempo enquanto algo linear nos faz enxergar a vida com fronteiras. O hoje. O ontem. O amanhã. Manhã. Tarde. Noite. Dias. Semanas. Meses. Anos. E assim por diante. Mas, se a vida não é linear, como pode o tempo ser? Se o tempo é ser, quem o é? Como? Comte-Sponville (2000), diz que o tempo somos nós: o tempo é o ser em ato. O tempo é a pessoa em ação. A partir dessa perspectiva eu indago: qual relação podemos tecer entre o tempo e a esperança? A espera do futuro é ter esperança: a chegada da vacina contra a COVID-19 que salvou (e continua salvando)¹⁴ milhões de pessoas no mundo nos permite ter esperança; as eleições presidenciais do Brasil; a educação; a saúde; as pessoas... tudo isso nos

¹² “O trabalho se torna, pois, vítima de um poder que ele mesmo criou” (Lafargue, 2022, p. 35)

¹³ De acordo com o site slow movement Portugal: O **Movimento Slow** “preconiza que vivamos no ritmo adequado para o bem-estar e desenvolvimento pessoal, social, comunitário e ambiental. O *Slow Movement* é um movimento internacional, que teve a sua gênese no Movimento *Slow Food*, em 1986, na Itália. Este movimento contrariava os valores e a cultura associadas ao fast food massificado e impessoal, e que depois se especificou também no conceito e selo de qualidade Slow Cities (cidades pequenas e com qualidade de vida)”. Fonte: <https://www.slowmovementportugal.com/single-post/2018/10/01/comonasceuaslowpt>. Acesso em 21/12/2022.

¹⁴ A vacina salva vidas desde o século XVIII. Ver: <https://butantan.gov.br/noticias/imunizacao-uma-descoberta-da-ciencia-que-vem-salvando-vidas-desde-o-seculo-xviii> (Acesso em 03/01/2023).

enseja uma esperança. Mas qual? Aquela da ação. Da vida. Do verbo. Da transformação. Pois esperar é “ter esperança em; estar à espera de; contar com” (Esperar, 2022). É ser. É tempo.

Nesse sentido, o meu *esperançar* (Freire, 1992) foi o compositor do meu tempo e do meu destino (leia-se como futuro) que culminou nesta pesquisa. Mas, para além da relevância pessoal, esta pesquisa necessita ser relevante para a sociedade, para a discussão do tempo e também deste no campo da Educação Infantil.

A relevância desta pesquisa pode ser explicada (i) pelo fato de ela contribuir para as discussões acerca do tempo no contexto da escola de Educação Infantil com o enfoque nas crianças, sem deixar de considerar as outras pessoas envolvidas nessa situação: as famílias, as professoras e a própria instituição; (ii) pelo seu caráter longitudinal (tal fato não foi visto em nenhuma das pesquisas encontradas na revisão de literatura; (iii) pelo referencial teórico diverso, uma vez que tal pluralidade nos auxilia a compreender a criança em **relação com** o tempo, e este enquanto um conceito polissêmico, pede que dialoguemos com outras perspectivas e aqui o fazemos com a Filosofia, Sociologia e a Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, olhar para o tempo no contexto da escola, é olhar para a nossa própria sociedade e para a escola como um todo. Não é possível fazê-lo observando somente um aspecto: apenas para as crianças. Há que se fazê-lo olhando para a relação. Para o paradoxo [pessoa/meio], [pessoa/coletivo], [individual/social] (Vigotski, 2010; 2018; 1997).

Sendo assim, buscamos, ao longo desse trabalho, defender a tese de que os tempos sociais presentes no contexto da Escola de Educação Infantil articulam e atualizam as vivências das crianças e vice-versa. Por isso propomos pensar no tempo enquanto uma unidade que contempla o que foi, o que é e o que será, mas também o que há de novo, o que é criação nesse tempo, levando em consideração a pessoa, o meio, a vivência [pessoa/meio]. Enxergamos o tempo no contexto da escola como uma unidade que contempla as noções passado, presente e futuro, mas, também, intensidade, duração e oportunidade, ou seja, que contém o que é, o que foi, o que será, o que pode ser e o que se espera. Por sua vez, a escola (de Educação Infantil), enquanto um contexto social específico, para a educação, pode ser encarada como um lugar que contém esses diversos tempos, ou seja, um campo multitemporal¹⁵.

Este trabalho, assim como algum desses tempos, ou o tempo com o qual convivemos diariamente, terá fronteiras, “marcos territoriais” para título de organização. No capítulo 1, a seguir, apresentaremos as pesquisas que discutem o tempo na Educação e Educação Infantil no âmbito nacional e internacional. Nele, há a gênese da construção da tese que defendemos. Já no

¹⁵ Baseado em García (2007).

capítulo 2, apresentaremos a nossa discussão teórica e o diálogo que fizemos entre a Psicologia Histórico-Cultural, a Sociologia e a Filosofia, bem como o enlaçar entre os conceitos de tempo, vivência e esperança. No capítulo 3, buscamos enredar a nossa perspectiva teórico-metodológica. Lá, elaboramos um diálogo entre a Etnografia em Educação e a ética na pesquisa. Mostramos como construímos o nosso material empírico e como os eventos foram analisados. Nos capítulos 4 e 5, apresentamos as nossas análises e, no final deste relatório, apresentaremos as nossas considerações finais que, em nada, se findam com o fim dessa escrita pois elas foram, são e serão alvorada para a continuação dessa discussão por mim e por outras pessoas. Assim esperamos.

CAPÍTULO I - O TRANSCORRER DAS PESQUISAS SOBRE O TEMPO OU TRANSCORRER DO TEMPO NAS PESQUISAS

O homem sábio é o que sabe que há coisas que nunca vai saber.

Coisas maiores que o pensamento.

Mia Couto, 2016.

O conceito de tempo é difícil de compreender e explicar. Ele muda histórica, social e culturalmente, portanto, transforma-se ao longo do tempo, das sociedades, enfim, da vida (Dantas e Almeida, 2020). Na epígrafe acima, Mia Couto comenta sobre a sensatez da pessoa sábia que conhece os limites do conhecimento pois, há coisas que, ainda que sentimos, não saberemos, “coisas maiores que o pensamento”. Nesse sentido, é nossa intenção, neste capítulo, entrelaçar a busca do tempo das pesquisas com o campo da Educação Infantil. A busca sobre o que é o tempo marca todas as pesquisas selecionadas e muitas delas dizem o que entendem do conceito, como também fazemos no presente trabalho. Mas, é preciso ponderar que, ainda que façamos esta busca, há algo que não saberemos. E essa é a nossa sensata afirmação: Há algo do tempo que não saberemos. Mas o que sabemos e/ou queremos saber? As pesquisas encontradas vão nos apontar direções e os documentos oficiais vão nos informar, conduzir também. É interessante já ponderar, aqui, que o tempo das crianças a que nos referimos, é social e biológico na medida em que elas são seres sociais, que se tornam humanas na inserção na cultura, na sociedade, na história (Vigotski, 2010; Pino, 2005). Nesse sentido, em todo o texto, quando nos referimos ao tempo das crianças, há que se pensar nesse tempo como social também. Como um tempo de todos e de cada um.

Na primeira parte deste capítulo, trataremos uma discussão sobre o tempo nos documentos oficiais da Educação. Eles falam de tempo? O quê? Como? Em um segundo momento, trataremos o cenário das pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema e, por fim, faremos uma síntese do capítulo a partir de uma categoria organizada por nós e nomeada como “o tempo paradoxal da escola”.

1.1 O tempo dos/nos documentos

A seguir, faremos uma discussão sobre os documentos referenciais e mandatórios do campo da Educação Infantil. De antemão, é importante ressaltar que sabemos do seu caráter curricular e, por isso mesmo, entendemos que suas orientações e diretrizes são apresentadas de maneira objetiva. As nossas análises partirão daí.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998)¹⁶, é um importante documento para a Educação Infantil organizado em três volumes. Como o próprio documento diz, ele não é obrigatório e faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação no final da década de 90. A finalidade do RCNEI era contribuir com as/os professoras e professores, escolas, prefeituras, tanto no planejamento das aulas quanto na organização de espaços e tempos. E por que? Para auxiliar no atendimento das “determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)” que estabelecia a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Este documento

representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (Brasil, 1998).

O documento é importante para a área no sentido que coloca a Educação Infantil em um patamar distinto do que ela se encontrava. Sem uma direção sobre o que fazer, ou como fazer, professoras/es, defensoras/es da Educação Infantil, pesquisadoras/es integraram o debate a fim de pensar a Educação Infantil como um lugar de direito para as crianças, bem como de promoção do “aprendizado”. Nos três volumes do documento vemos um intento de “organizar” os tempos. Há, no texto de todos eles, um subtópico intitulado de “organização do tempo”. Nestes, constam as sugestões de atividades a serem trabalhadas, como, a finalidade etc. Mas, ao lermos com atenção, vemos que se fala em tempo da escola, em rotinas, mas não no tempo das crianças. No primeiro volume, na parte do documento em que o foco está na “organização do tempo”, o primeiro substantivo após o título já anuncia do que tratará o restante da seção:

a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas [...]. Podem ser agrupadas em três grandes

¹⁶ Durante sua formulação e rápida publicação, este documento recebeu várias críticas. Seja no que diz respeito ao pouco tempo de se debater sobre ele; ou por sua rápida divulgação, uma vez que ele foi publicado antes mesmo das Diretrizes Curriculares (CERISARA, 2002) ou por conta das reformas educacionais no Brasil na época e pela troca da Coordenação geral de Educação Infantil da secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Sobre este assunto ver: CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, 2002, p. 326-345.

modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho (Brasil, 1998, p. 54).

A rotina enquanto um organizador do cotidiano (Barbosa, 2006) é tida como o único tempo da escola, e não como parte de várias temporalidades que estão presentes no tempo da escola. Mas e os outros tempos sociais? Das professoras? Das crianças? Das famílias? Ao pensar nas concepções de rotina e tempo presentes no documento citado, vemos que há uma ideia tácita de currículo que não tem como guia “as experiências das crianças” (Santos, 2018) e muito menos como uma prática em movimento “que produz e é produzido por sentidos e significados” (Cortezzi, 2020, p. 126). A rotina é tida, com efeito, como “algo” pronto e acabado, na qual as crianças, famílias e professoras devem se “adaptar” ou serem “adaptadas”. O documento prevê algumas atividades que são “modalidades de organização do tempo” da escola. Ou seja, atividades rotineiras que devem estar presentes no “currículo pronto” da escola. Seria melhor dizer no tempo da escola? Aqui há uma confusão, a nosso ver, entre currículo, tempo e rotina.

Maria Carmem Barbosa (2006)¹⁷ já salientou que a rotina é aquilo que “divide os tempos”. Ela é uma categoria pedagógica da Educação Infantil que “opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social” (Barbosa, 2006, p. 201). Nesse sentido, estão previstas, nas rotinas, as atividades básicas e importantes da vida coletiva na escola (se alimentar, trocar, interações diárias, brincadeiras, trocas de fraldas, idas à biblioteca, ao parquinho etc.) que, “nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias” (Barbosa, 2006, p. 201). As rotinas são, como a autora salienta, “constituidoras de subjetividades” (p. 202). Elas devem, então, estar em movimento, assim como deve ser o currículo. Este, visto enquanto um “artefato cultural” (Cortezzi, 2020) também inclui/exclui, forma, transforma e é transformado pelas pessoas, espaço, tempo e rotina. Currículo e rotina, então, se distinguem pela configuração. Um está inserido no outro: o currículo é algo maior, presente na concepção de educação, infância e criança do contexto escolar e das pessoas ali envolvidas. Ele seria um meio para se chegar em um fim, o processo “de”. Já a rotina compõe o currículo. Ela o organiza. E é aqui que vemos a diferença entre rotina e currículo. Um integra o outro e, dependendo do ponto de vista, um estará em evidência enquanto o outro está “reservado”, “quieto”, “silencioso” uma vez que ambos são “chefiados”,

¹⁷ Tese defendida no ano 2000, publicada em 2006 em forma de livro. Ver: BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: editora Penso, 2006; ou: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/205477>.

“governados” por algo “maior”, o tempo. E este, por sua vez, é guiado pela sociedade, por sua organização, que está baseada no capitalismo, criado por alguns de nós (detentores/as de poder econômico) e mantido por todos nós (ainda que de maneira inconsciente).

No primeiro volume do RCNEI, por exemplo, há uma explicitação da divisão etária feita pelo documento: zero a três anos e quatro a seis anos¹⁸. Essa divisão tentou levar em consideração “a variação de faixas etárias encontradas nos vários programas de atendimento nas diferentes regiões do país, não identificadas com as determinações da LDB” (Brasil, 1998, v. 1, p. 45). E, por isso, o documento não usa a denominação creche e pré-escola pois, a faixa etária compreende mais exatamente o que deve ser feito, planejado e organizado para as crianças. Vemos que a idade, para esse documento, começa a ser um balizador para a organização de turmas. Isto é, a depender da idade, a criança é alocada em determinada turma. Por exemplo, crianças de um ano, vão para a turma de um ano, dois, três anos a mesma coisa. É interessante pensar que esse balizador da idade acaba dando destaque a questões biológicas. O que difere da proposta do tempo enquanto uma unidade entre biológico, social e cultura, pois este primeiro é atravessado e compõe os outros e vice-versa. Daí que a unidade [pessoa/meio] nos ajuda a pensar no tempo das crianças com uma dimensão subjetiva, pois há uma particularidade na vivência das pessoas em determinada situação do meio, como Vigotski (2018) salienta. Além disso, a idade é subjetiva, é aquilo que é somente da pessoa, de cada ser, singular (Vigotski, 2000, 2010, 2018).

Veremos, no próximo capítulo desta tese, que o desenvolvimento tem uma organização complexa no tempo e “suas particularidades não se desenvolvem de modo regular ou proporcional” (Vigotski, 2018, p. 22), ou seja, cada criança, em cada idade “*khronológica*”, poderá estar em um determinado nível de desenvolvimento (Vigotski, 2018, p. 22). Não apenas isso, como Prado (2012, p. 86) diz: “Nossa experiência de tempo e de duração não é um processo linear. A idade como tempo vivido pode ter significados diferentes para as pessoas, em diversas épocas de suas vidas, em diferentes contextos históricos, sociais e culturais”. Isto é, considerar apenas a idade como um recorte etário não seria implicar a temporalidade de todos/as e produzir um tempo escolar que não aceita a pluralidade? A diversidade? Ao estabelecer um corte etário que enquadra as crianças em determinadas categorias, a escola tem menos possibilidades de acolher o tempo subjetivo de cada criança. E, assim, pode não levar em consideração a pluralidade de fases de desenvolvimento que cabem dentro de uma idade.

¹⁸ A partir de 2005, começou a ser implementado no Brasil o Ensino Fundamental de 9 anos. Portanto, crianças a partir de 6 anos de idade deveriam estar matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Conseqüentemente, os distintos processos de significações que a idade pode ter nos diferentes contextos sociais, como Prado expõe, nem sempre são considerados. Sabemos que os referenciais estão com o foco no tempo do planejamento da escola, mas destacamos que é importante pensar em uma outra dimensão da temporalidade que compõe esse planejamento, qual seja: o tempo subjetivo ou o tempo da criança.

No terceiro volume do RCNEI, há a sugestão de que “a organização do ambiente, dos materiais e do tempo visam a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina” (Brasil, 1998, v. 3, p. 39). A organização curricular proposta pela RCNEI parece fazer uma separação entre pessoa e meio (contexto), não levando em consideração que todas elas são uma unidade. Pois, ao dizer que as manifestações motoras das crianças, ou seja, seu desenvolvimento, deve estar presente no planejamento da/o professora/or, vemos um foco nas manifestações motoras das crianças de maneira isolada, demonstrando, talvez, uma visão de desenvolvimento que não é integral. Incluir estas manifestações no planejamento parece óbvio, mas não era. Há, então, a gênese de uma ideia de tempo sendo elaborada: aquela que tenta “incluir” o tempo das crianças.

É relevante ponderar que há diferentes perspectivas a serem levadas em consideração na análise de qualquer pressuposto e contexto. Como no caso da idade e também das rotinas, por exemplo. A primeira, muito atrelada à organização e “divisão” do tempo da pessoa, muitas vezes é tida como “um marcador social das sociedades modernas ocidentais” e “uma forma de reconhecimento social da maturação individual” (Prado, 2012, p. 89). Mas, para além disso, a idade é tida como um registro de vida, que mapeia o que a pessoa realiza ou ainda não, a depender, é claro, do seu nível de desenvolvimento, como vimos.

Já as rotinas, se vistas pela lente da escola, “organizam” seu tempo, o categoriza e podem ser “usadas” como forma de “controle e regulação” (Barbosa, 2006, p. 39) que nem sempre leva em consideração o tempo da pessoa. Ou, ao contrário, como algo que leva em consideração os discursos sobre as/das crianças (Barbosa, 2006). Nesse sentido, o RCNEI trata de “três modalidades de organização do tempo” (atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho) e recomenda verificar se a criança aprendeu o que foi proposto e se ela se envolveu nas atividades. Ora, todas as palavras estão no pretérito e, por isso, nos questionamos: vemos o foco na criança ou nas rotinas? No currículo ou nas crianças? Ou o foco está no tempo do capital (adquirir algo) ou nas crianças? E, se evidenciarmos, por exemplo, que o foco dessas atividades evidenciará o “conhecimento prévio” (Brasil, 1998, v.1, p. 56) das crianças? Poderíamos, então, afirmar que esta é uma proposta que leva em consideração as crianças, o seu tempo. Quando o documento delimita a faixa etária das crianças, como vimos,

ele não está levando em consideração o seu tempo. Como um documento de referência para a Educação Infantil na época, ele foi importante, na medida em que serviu como um orientador para a elaboração de propostas curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos em escolas e etc. Mas, com as lentes dos dias de hoje, o enxergamos datado, desatualizado. Por exemplo, ao delimitar a faixa etária das crianças, ele acaba, ainda que de maneira implícita, nos informando que, no tempo da escola, pode não caber a diversidade.

Ao lermos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), vemos um avanço no que diz respeito à concepção de Educação e, é claro, de criança. Neste documento de caráter obrigatório, mais recente que os referenciais, já se fala mais em direitos das crianças, história da pessoa, em respeito e inclusão. Há algum foco na convivência, nas interações e na brincadeira. Diferentemente do RCNEI, seus objetivos estão “relacionados à formação integral da criança” (Cerisara, 2002, p. 339). O que já demonstra um grande avanço. Além disso, como Ana Beatriz Cerisara (2002) aponta, este documento foi aprovado pelo MEC, pelas/os membras/os do COEDI e também por outras pessoas pareceristas do texto, o que, segundo ela, não aconteceu com o RCNEI. Este último, foi amplamente divulgado, antes da aprovação das Diretrizes e sem muitas das mudanças sugeridas pelos pareceristas. Por isso, seu texto (RCNEI), em vários momentos, parece tratar do Ensino Fundamental¹⁹.

Nas DCNEIs (2009), vemos que a concepção de criança descrita nos informa de um tempo focado no presente, no aqui e agora, uma vez que fala da criança enquanto uma pessoa histórica e de direitos “que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12). Essa concepção nos evidencia um respeito à criança e ao seu tempo, pois, dizer de direitos, é dizer do agora, do **acontecendo**. Não do futuro. No que eu poderei ter, fazer. E o que eu posso fazer agora. Isto é, há um foco na criança, e não no que ela será.

O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009) também faz o mesmo ao nos apresentar alguns direitos das crianças no contexto da EI que todos/as devem respeitar²⁰. Principalmente as/os profissionais

¹⁹ “Neste sentido, a concepção de educação infantil que de fato orienta os três volumes do RCNEI está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil” (Cerisara, 2002, p. 338).

²⁰ “Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à atenção individual; Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde; Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;

da escola. Em alguns desses direitos fundamentais, observamos o destaque dado às manifestações das crianças e à sua participação. Por exemplo, quando o documento diz “A criança é ouvida” (p. 15); “As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças” (p. 14); “Aprendemos a lidar com preferências individuais das crianças por alimentos” (p. 15) “Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor” (p. 15); “O cuidado com a higiene não impede a criança de brincar e se divertir” (p. 19). O que isso nos evidencia? Que a atenção na pessoa, na sua subjetividade, nas suas vivências, não retira ou diminui a importância do coletivo, nem o ignora. Pelo contrário, coloca em evidência a sua relevância para a formação de pessoas singulares, como Vigotski (2010) diz.

Muitas vezes, na organização dos espaços, rotinas, tempos da escola, o que é levado em consideração é o tempo do/a adulto/a. E, por vários momentos, o foco está na pessoa do futuro e não no que ela é, aqui, agora. Nesse sentido, com os documentos supracitados, temos orientações sobre o que fazer, e como fazer para que a atenção seja na criança e no seu desenvolvimento integral. Para ampliar a discussão, acreditamos que outras dimensões do tempo, que não apenas *khronológica*, pode ampliar a concepção de criança e de Educação Infantil, pois auxilia na compreensão de que o tempo da escola vai além das rotinas. Sobretudo no que diz respeito à sua historicidade. Daí que pensar em tempo subjetivo nos ajuda a perceber e nos leva a considerar que as propostas de organização escolar devem levar em conta que cada criança vivenciará as experiências propostas à sua maneira. O que acreditamos que o tempo da escola, muitas vezes, não permite. E, é o que, em vários momentos, percebemos nesses documentos.

Já na Base Nacional Comum Curricular (2017), um documento mais recente que os citados anteriormente, vemos que o tempo subjetivo das crianças, não é muito considerado. Por que usamos a palavra “muito”? Porque, como dissemos, ao olharmos para este documento com determinada lente, enxergamos seus avanços, por exemplo, ao falar em “campos de experiência”²¹, e não mais sobre conteúdos a serem aprendidos, nas brincadeiras e nos “processos de educação e aprendizagem” (Brasil, 2017, p. 25), e não mais no uso de termos

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa” (Brasil, 2009, p. 13).

²¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) já falavam em experiências das crianças; em levar em consideração seu “conhecimento prévio”. Mas não utilizam o termo “campos de experiências” como a BNCC.

como “se aprendeu ou não”. Ainda que a BNCC carregue limitações no que diz respeito a algumas discussões do campo da Educação Infantil, como salienta Silva (2018, p. 5), “a BNCC para a Educação Infantil coloca no centro do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas as interações e as brincadeiras”. Isto é, ela traz avanços, principalmente quando a enxergamos com a lente do tempo, vemos que ela foca na pessoa.

A BNCC propõe que, na Educação Infantil, as crianças tenham 6 direitos de aprendizagem assegurados, quais sejam: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 25). Tais direitos estão organizados em três **grupos por faixa etária** que “correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2017, p. 26). A faixa etária dos **bebês** é compreendida de 0 a 1 ano e 6 meses. Já a das **crianças bem pequenas** está entre 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses. E, por fim, a faixa etária das **crianças pequenas** está dos 4 aos 5 anos e 11 meses. Nesta divisão, a BNCC organiza o que se espera dessas crianças a partir do que ela nomeia como “campos de experiências e desenvolvimento”. Em cada um deles, são descritos os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças”. São eles: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017, p. 25). Ou seja, há algo que se espera de bebês e crianças a cada período a partir, exclusivamente, da sua idade *khronológica*.

Como vemos, o documento nomeia tais faixas etárias e menciona o que se deve esperar de cada uma. Observamos que há uma busca de se pensar/respeitar no/o nível de desenvolvimento que a criança se encontra (Vigotski, 2018). Mas, porque reconhecer a especificidade de cada grupo nomeando-os assim? Colocando limites? Se há o entendimento da pessoa enquanto histórica-cultural-social, seus processos de desenvolvimentos são distintos. Será que uma criança bem pequena não é um bebê? Será que uma criança pequena não é só uma criança? Por que uma criança pequena deve ter até 5 anos e 11 meses? Trazemos essas indagações a fim de refletirmos sobre as possibilidades de ampliarmos nossas concepções sobre criança e Educação Infantil. Há que se ter limites? Claro. Reconhecemos a referência que o documento traz em relação à pessoa. Se fala em como a pessoa está se desenvolvendo; se é gerúndio, o foco recai no processo. É o acontecendo, não é o que já foi, não é passado. Nesse sentido, devemos compreender que “os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas” não são, apenas. Elas são gerúndio e infinitivo, são ser e sendo. E, aqui, circunscrevemos uma indagação nossa: como essas crianças estão **sendo** na EI?

Outra afirmação favorável ao tempo que encontramos na BNCC é no que diz respeito à concepção de criança observadora, que interage com o mundo a sua volta e que não pode estar presa “a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo” (Brasil, 2017, p. 38) e que, por isso mesmo, o planejamento das/os professoras/es deve “imprimir intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas” (Brasil, 2017, p. 38) na Educação Infantil. Isto é, vemos um avanço. Seja na concepção de tempo, criança, infância e Educação Infantil. Tal avanço está ligado à noção de tempo implicada no próprio documento e, é claro, ao tempo enquanto um transcorrendo, em que há acontecimentos, mudanças e transformações. Ainda que o vislumbremos enquanto algo linear nos documentos, há uma mudança. Como aconteceu do RCNEI de 1998 para o DCNEI de 2009 e deste último para a BNCC. Ou seja, houve a inserção de discussões trazidas de pesquisas sobre a potência dos/as bebês (Coutinho, 2010; Oliveira *et al.*, 2011; Tebet, 2013; Silva, 2015), sobre a importância do contexto da Educação Infantil (Fochi, 2013; Barbosa, 2010; Almeida e Rossetti-Ferreira, 2014) no desenvolvimento das crianças (Marcarini, 2012; Vargas, 2014) e do brincar (Bombassaro, 2010; Gobbato e Barbosa, 2015)²². Dessa forma, vemos que os documentos estão dialogando com a construção do conhecimento em nosso país, uma vez que a Educação vem sendo vista enquanto um direito, principalmente a Educação Infantil e mais especificamente o segmento da creche.

Em uma síntese das discussões dos documentos supracitados, mesmo que “aparentemente” a concepção de educação “preparadora” tenha “desaparecido” explicitamente, como no caso da BNCC, ela ainda está lá: encoberta por termos como “habilidade” e “objetivo de aprendizagem”, pois há uma pretensão de que a criança desenvolva certas “habilidades”. Além disso, ao mencionar que há “objetivos de aprendizagem” a serem cumpridos, vemos que o enfoque da educação estaria então no produto e não no processo de aprendizagem, como algumas pesquisas evidenciam (Araújo, Costa, Frota, 2020; Magalhães, 2021; Pinho e Souza, 2017; Furlan, Lima e Lima, 2019; Carvalho, 2015 e etc.). Também é interessante pensar sobre os “campos de experiência”. Experiência de quem? Das crianças? Das professoras? Da escola? De uma criança no singular? Santos (2018) também indaga:

quais experiências são relevantes e, desse modo, passam a ser promotoras do desenvolvimento de meninos e meninas no contexto de creches e pré-escolas? As experiências meramente escolares ou aquelas vivenciadas no âmbito da vida social

²² É importante ponderar que fizemos um recorte e citamos alguns trabalhos do campo da Educação Infantil que podem ter auxiliado na mudança do discurso do documento da BNCC. Mas há vários outros, como as pesquisas do grupo CINEDEDI da USP de Ribeirão Preto (ver: <https://www.cinededi.com.br/>), os artigos e orientações das/os pesquisadoras/es: Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Eloisa Acires Candal Rocha, Moysés Kuhlmann Júnior e tantas outros/as. Utilizamos estes citados a título de exemplificação.

mais ampla? Quem decide sobre a relevância da experiência passível de ser ampliada? O/a profissional de Educação Infantil (adulto/a) ou as crianças? O conjunto dessas reflexões evidencia a imprecisão do conceito de campos de experiência que orienta a Base Nacional Comum Curricular (Santos, 2018, p. 5).

Ou seja, não está evidente a que tipo de experiência o documento se refere. Como o documento trata de crianças, deduzimos que são as experiências das mesmas. Mas como? No singular? De cada uma? É em um contexto coletivo de cuidado e educação que as crianças têm a possibilidade de vivenciarem, de modo singular, aquilo que é proposto para o coletivo. Por isso a importância de se considerar o tempo subjetivo na formulação de tais orientações, pois o tempo subjetivo – que sempre é construído no contexto social – é o tempo da criança, seu próprio ritmo. Levar em consideração tal fato, é pensar na unidade [individual/coletivo] e também na sua tensão. Há que se ter um espaço para o inesperado. Os tempos são muitos, os ritmos também. Por isso acreditamos que os documentos normativos, assim como na escola, carregam consigo um paradoxo difícil de ser desfeito, quicá impossível. Que é do coletivo e individual, do qual trataremos adiante. Aqui, importa dizer que, mais uma vez, é o adulto quem diz o que deve ser feito, como deve ser feito com as crianças. Como é na organização das rotinas, muitas vezes; como é na organização da sociedade; como é na organização do tempo. Para Silva e Muller, (2017, p. 107) “a organização do tempo responde muito mais a uma demanda dos adultos do que das crianças” (Silva e Muller, 2017, p. 107). Principalmente quando este tempo é visto pela lente da escola. Uma instituição social que tem por finalidade, como Freire (2019, p. 50) salienta, fazer “a manutenção e a transformação social”. Isto é, se há um empenho em algum lugar de uma certa “mudança”, há o foco em uma Educação Libertadora (Freire, 1987). Mas, se o interesse está na manutenção, há uma recusa na mudança e por isso a Educação Bancária é o que se pretende (Freire, 1987). Daí, nos perguntamos, se o foco da escola está na continuidade de um modelo de sociedade, que modelo seria este?

De acordo com André Bocchetti (2015, p. 1185) “para compreender o tempo escolar é preciso levar em conta outros tempos sociais”. O tempo da família, do trabalho, da política, da sociedade, enfim, vários outros tempos micro e macro. Mas qual seria o tempo “soberano” que administra os outros tempos e “subjetividades” (Bocchetti, 2015)? O tempo do capital, o capitalismo²³ (Teixeira, 1998; Barbosa, 2006; Lieberherr e Ducrey, 2006; Nxumalo, Pacini-Ketchabaw, Rowan, 2011; Prado, 2012; Carvalho, 2015; Pinho e Souza, 2017; Spat, 2019;

²³ De acordo com o dicionário da língua portuguesa, capitalismo é a sociedade que tem 1: “Influência ou supremacia do capital”; 2: “Organização econômica em que as atividades de produção e distribuição, obedecendo aos princípios da propriedade privada, da competição livre e do lucro, produzem uma divisão da sociedade em duas classes antagônicas, porém vinculadas pelo mecanismo do mercado: a dos possuidores dos meios de produção e a do proletariado industrial e rural” (<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=3oNd>, acesso em 28/06/2023).

Araújo, Costa e Frota, 2020). Portanto, a partir da leitura dos documentos com o foco no tempo, vemos como este, enquanto regido pelo capital, apressa a vida, “aprisiona” o inesperado. Além de ditar o que deve ser feito, como deve ser feito e há que fim se chegará se a ação for delineada da maneira “correta” proposta por “ele²⁴”. Observamos também uma outra face do tempo a ser levada em consideração. A do tempo da fluidez, que no seu transcorrer, constrói, muda, transforma a vida e o próprio tempo, o conhecimento e as pessoas. Desde o RCNEI até a BNCC, quantas mudanças! A concepção de infância, criança, escola, de tempo. Os documentos têm uma história que demonstra o caminhar do campo da Educação Infantil. Mas, ainda há que se ter avanços, como já vem acontecendo. Então, vemos que o tempo se impõe, mas muda. Porque não o é sozinho. É porque tem pessoas. É porque é pessoa também. Nesse sentido, observa-se a importância da presente pesquisa, uma vez que ela nos ajuda a compreender como bebês e crianças vivenciam o tempo social em uma EMEI de Belo Horizonte. Como os vários tempos sociais estão inscritos nas vivências dos/as bebês e crianças no contexto da escola? Para nos inteirarmos da temática e também a fim de construirmos a nossa tese, fizemos uma busca em bibliotecas virtuais de trabalhos acadêmicos. Na seção abaixo explicitaremos tal busca.

1.2 O cenário das pesquisas

A partir das palavras-chave *Tempo; Educação Infantil; Vivência e Vigotski*²⁵, fizemos o levantamento em três bibliotecas virtuais brasileiras²⁶ e uma internacional²⁷ de trabalhos acadêmicos dos últimos 15 anos, de 2008 a 2023. A partir dessas buscas, vimos como a pluralidade de pesquisas evidenciam múltiplas concepções de tempo e demarcam a sua singularidade e/ou especificidade no contexto da Educação. Para fazer a seleção dos trabalhos, primeiramente, lemos o título e o resumo. Aqueles trabalhos que dialogavam com o tema na nossa pesquisa, foram selecionados e lidos na íntegra. A seguir, fizemos a seleção daqueles que realmente nos auxiliariam na discussão desta tese.

²⁴ A Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são documentos obrigatórios.

²⁵ Ver nos anexos a tabela sobre a revisão de literatura.

²⁶ Fizemos as buscas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos Grupos de trabalho (GTs) 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), 8 (Formação de professores), 17 (Filosofia da Educação) e 20 (Psicologia da Educação). Mas também buscamos pelas palavras-chave nos anais, o que culminou em alguns artigos de outros GTs como o de história e de arte na Educação. Também fizemos as buscas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e no Google Acadêmico (o que evidenciou uma grande quantidade de trabalhos sobre o tempo).

²⁷ No Scopus, as palavras-chave utilizadas em inglês foram: Early Childhood Education Centre; Time; Perizhivanya e Vygotsky.

No banco de dados da ANPEd, encontramos 16 trabalhos que tratam do tempo. Alguns deles, com foco na escola, na infância e na criança. Destes, uns se dedicaram à pesquisa no contexto da Educação infantil e outros no Ensino Fundamental. Por isso, é importante salientar que as buscas se deram em vários Grupos de trabalho (GT 7, 8, 12, 13, 17 e 20), uma vez que o recurso de procura nos anais das reuniões regionais e nacionais, agora, nos permite pesquisar as temáticas em todos os GTs, apenas com as palavras-chave.

No levantamento feito no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram encontrados 6 trabalhos: 2 teses e 4 dissertações. No google acadêmico, o quantitativo foi um pouco maior: 12 artigos. Já na revisão internacional, na base de dados Scopus, encontramos 8 artigos que tratam do tempo especificamente no contexto da escola ou da educação²⁸. Durante a leitura das pesquisas, percebemos que algumas são especificamente da área da Educação Infantil e outras são da Educação de uma maneira geral. Mas, todas, sem exceção, estudam o tempo, seja na perspectiva dos/as professores/as, da instituição e/ou das crianças (em algumas poucas pesquisas). Com a finalidade de organizar os trabalhos encontrados, os sistematizamos em algumas categorias²⁹, uma vez que elas nos auxiliam na compreensão, contextualização e discussão da presente pesquisa: o tempo entendido como (i) tempo social; (ii) tempo de preparação, padronização e transição e o (iii) tempo paradoxal da escola.

Nas categorias encontradas, fizemos a sistematização dos trabalhos de acordo com o tema e a discussão proposta. É interessante ponderar que, em alguns deles, essas três dimensões estão articuladas. Há a discussão sobre o tempo social, mas também há uma noção de um tempo da escola que prepara as crianças. Por outro lado, há aquelas pesquisas que focam apenas no tempo preparador e não trazem a discussão do tempo social. Já na categoria do tempo paradoxal - que, para nós, é uma síntese de toda a nossa revisão – estão presentes os trabalhos que percebem o tempo como algo simbólico, social, que é parte do indivíduo e também do coletivo, que só o é porque nós o somos. Uma vez que não há indivíduo sem coletividade, não existe

²⁸ Nas discussões que se seguem, há o acréscimo de outros trabalhos: teses, dissertações e artigos, que também tratam da temática. Eles foram encontrados nas referências dos trabalhos lidos, bem como foram indicados por pessoas próximas ou lidos em alguma disciplina feita por mim, durante a minha formação acadêmica. Por isso, na tabela em anexo, há uma coluna em que descrevo quais trabalhos foram incluídos e quais foram encontrados nas bases de dados.

²⁹ É importante ressaltar que durante a leitura e categorização dos trabalhos, alguns se encaixaram em mais de uma categoria pois eles tratam tanto de um tema como do outro. Por exemplo, Teixeira (1998) fala do tempo social e também do tempo padronizador, sendo este último consequência do primeiro. Por isso ela se encaixa na categoria do “tempo social e padronizador”. Ver anexo 1.

coletividade sem indivíduo. É a tensão a qual fazemos parte. É a criação do novo que nos constitui. É a unidade [individual/coletivo].

No levantamento feito, de uma maneira geral, vimos que algumas pesquisas trataram do tema com distintos focos. Umas se dedicaram às/aos professoras/es e às crianças (Teixeira, 1998; Tuma, 2001; Juliasz, 2012; Coelho, 2015; Furlan, Lima e Lima, 2019; Spat, 2019), outras à instituição (Pinho, 2012, 2017; Carvalho, 2015; Brito, Vitorino e Nunes, 2022) e também à rotina (muitas vezes tida como tempo) - e às crianças - (Araújo, Costa e Frota, 2020; Barbosa, 2006, 2013; Silva, 2015; Costa, Dentz e Amorim, 2022) algumas ao modelo de educação à distância ou aulas online (Barbera, Gros e Kirschener, 2014) e tantas outras deram atenção ao tempo na Educação Infantil de maneira multifacetada, como veremos.

1.3 O tempo social nas pesquisas sobre o tempo

O tempo é central na formação da ordem social, como afirma Caride (2018), ao discutir sobre como a pedagogia pode transformar a noção de tempo da nossa sociedade. Para o autor, há várias vertentes de tempo:

... que não se limita exclusivamente ao âmbito do que é “vivido” individualmente. Se as diferentes posições ocupadas no mercado de trabalho e na ordem doméstico-familiar influenciam as diferentes formas de viver o tempo, é justamente porque o tempo é um elemento de primeira ordem nas condições de trabalho e de vida das pessoas. [...] As construções temporárias são, como nunca antes, “uma bricolagem de múltiplos tempos na articulação rítmica da vida quotidiana, mas também de diferentes modelos culturais” (Lasén, 2000: 246)³⁰ (Caride, 2018, p.23).

Daí que a noção de tempo muitas vezes forma/molda a sociedade. Por isso, estudá-lo, é estudar o contexto em que ele se insere. A cultura, a sociedade. Aqui, neste trabalho, o olharemos pela lente da escola que está inserida em uma determinada cidade, estado, país. Partindo desse pressuposto, temos, mais que evidenciada a sua magnitude e, por isso, a importância de conhecê-lo, tanto no que se refere ao tempo, a ordem social e a sociedade. Uma vez que, para alguns autores, o tempo é a sociedade, criado, organizado, mantido, transformado por ela, e vice-versa. Além disso, o tempo, como veremos no capítulo seguinte, ou a busca pelo seu significado, ocorre há anos e isso fica notório, ao pesquisarmos por trabalhos que tratam da

³⁰ Tradução nossa e citado como no original “... que no se circunscribe exclusivamente al ámbito de lo ‘vivido’ individualmente. Si las distintas posiciones ocupadas en el mercado de trabajo y en el orden doméstico-familiar influyen en las diferentes formas de vivir el tiempo, es precisamente porque el tiempo es un elemento de primer orden en las condiciones de empleo y en vida de la gente. [...] Las construcciones temporales son, como nunca antes, “un bricolaje de tiempos múltiples en la articulación rítmica de lo cotidiano, pero también de diferentes modelos culturales” (Lasén, 2000: 246) (Caride, 2018, p. 23).

temática, uma vez que o quantitativo encontrado foi elevado. Então, por que mais um trabalho na busca do tempo? Porque não estamos só na busca do tempo, estamos na busca das vivências das pessoas no tempo. E para compreendê-las, precisamos compreender o tempo e, é claro, o contexto em que ele será pesquisado.

Começamos este parágrafo com a pergunta de Priscila Basilio e Lea Tiriba (2022, p. 3) “Como a escola pode ter um currículo brincante e não aprisionador do tempo livre?”. É possível ter tempo livre na escola? O que é tempo livre? Para as autoras, o currículo da escola ou o tempo da escola, é muito fechado em si, as crianças não podem vivenciar aquilo que é desejo delas. Por exemplo, Costa e Gonçalves (2021), em pesquisa feita em uma escola no município de Duque de Caxias no Rio de Janeiro, perceberam que o único momento em que as crianças encontram “tempo livre”, no contexto da instituição, são nos momentos de brincadeira. Por esse motivo, Basilio e Tiriba (2022, p. 2) propõem “outras possibilidades de ser e existir na escola”. Mas isso seria possível? Uma vez que o pressuposto básico para estar em um determinado espaço/tempo é você “agir” conforme este espaço/tempo pede. A escola, então, seria um lugar para “preparar”, ensinar as crianças, desde muito novas a viverem em sociedade? Respeitar os tempos propostos, os alarmes, a rotina, as demandas de pessoas da hierarquia escolar? Esta é uma noção que muito vem sendo discutida nos trabalhos encontrados sobre tempo no contexto da escola/educação, principalmente naqueles que fizeram a pesquisa no segmento do fundamental I e II (do 1º ano ao 9º ano)³¹. Nunes e Vitorino (2022), por exemplo, dizem que a escola, enquanto um lugar que pertence à sociedade, mas que é diferente da mesma, tem, ou deveria ter, um transcorrer de tempo distinto da sociedade, o tempo não acelerado.

Já Teixeira diz que “o tempo aparece, é falado, designado e, portanto, reconhecido com autonomia. Confundimos a fruição da vida, da existência, dos corpos, com o próprio tempo” (Teixeira, 1998, p. 47). A sociedade em geral pensa que ele (o tempo) já está dado, aí, para vivermos, perdermos, ganharmos. Mas, na realidade, no pressuposto que nós concebemos como apropriado para tratar do tema em nossa pesquisa, ele é ou pode ser uma “brecha para compreendermos a nós mesmos” (Teixeira, 1998, p. 23) uma vez que ele é faz parte de nós:

os atores sociais são criaturas e criadores da sociedade e da história sendo também seus intérpretes, vivem a permanente tensão entre escolhas e contingências, instituído e instituinte, factibilidade e possibilidade. Se, de um lado, vivem experiências e constroem identidades a partir de configurações socialmente dadas, a exemplo da

³¹ Ainda que a busca tenha sido feita com o foco na Educação Infantil, encontramos alguns trabalhos que tratam do tempo da escola com o foco no Ensino Fundamental, uma vez que o tema ainda é escasso na EI. Além disso, por se tratar de um tema complexo para nós, acreditamos que a abertura do diálogo com esse segmento da Educação básica, nos auxiliou a compreender melhor o conceito, bem como sua discussão que vem sendo feita no contexto da Educação de uma maneira geral.

noção e das formas de determinação do tempo próprias à sua época e cultura, de outro, são potencialmente capazes de recriá-las, fazendo acontecer o próprio tempo e as maneiras de experienciá-lo, como também vão tecendo e desmanchando identidades (Teixeira, 1998, p. 25).

Essa discussão sobre corpo e tempo nos leva à questão do tempo enquanto quantidade e qualidade. Essa tensão entre um tempo que é qualitativo e quantitativo nos leva ao que Teixeira propõe na citação acima, a uma construção, reformulação de identidades. De acordo com Teixeira (2022)³², na escola, nos tempos das aulas, há o tempo da qualidade:

o tempo das aulas é o mais puro tempo compartilhado entre docentes e discentes e envolve dimensões outras, que não a de sua duração quantitativa. Constitui-se sobretudo, pelas temporalidades das relações, um tempo qualitativo vivido como significação e sentimentos presente na convivência entre professoras e alunos (Teixeira, 2022, p. 160).

Como vemos, para a autora, o tempo qualitativo é aquele da vida, intenso, das relações. Nele, cabe o que a pessoa quiser. Tudo ou nada. Tudo e nada. Se somos criadores/as do tempo e se o tempo qualitativo é vivido como um processo de significação, o que é sentido/vivido do tempo é só meu? O que eu confiro ao tempo, a minha vivência (Vigotski, 2018) dele é singular, por isso, a qualidade à qual a autora se refere é particularidade de cada pessoa. Por exemplo, se eu gosto da aula de história, a sensação que tenho dela é uma rapidez no transcurso do seu tempo (*khronológico*). Agora, se eu acho essa aula custosa, difícil, ela demorará a passar. A quantificação de tempo de tal aula irá depender de como ela me afeta. Isto serve para aula e para todo e qualquer acontecimento da vida. Mas, é importante lembrar que o que nos afeta, nossos gostos e etc., são construídos por nós e também são produto da sociedade que vivemos. Não podemos colocar tudo na conta do indivíduo. O tempo, muitas vezes, não é quantificável. Ele passa em uma intensidade difícil de mensurar. Por isso, há várias faces do tempo, há muitas conceituações e maneiras de falar sobre ele e ele enquanto não quantificável é uma delas.

Este tempo não acelerado da escola, ou o tempo outro da escola, é argumento de várias pesquisas (Gabriel *et al.*, 2022; Santos e Murillo, 2022; Mello e Salles, 2021; Rodrigues, 2019; Costa *et al.*, 2022; Arenhart e Lopes, 2016; Prado, 2012; Lightfoot e Lyra, 2000; Lieberherr e Ducrey, 2006) no que diz respeito à dificuldade da instituição em compreender o tempo/ritmo

³² Em sua tese e também em um artigo publicado recentemente, Inês Teixeira trata da experiência do tempo na vida de professoras/es do ensino médio. Ver: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Tempos enredados: teias da condição professor. Tese. Belo horizonte, 383 p. 1998; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. A moderna noção e disciplina do tempo: reverberações da escola. In: SOUZA, João Valdir Alves de. TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Educação e modernidade: contribuições dos clássicos para a Sociologia da Educação (orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. Pp. 141-169.

das crianças. Teixeira, em sua tese, defendida em 1998, diz que a escola, enquanto um espaço social, “apresenta contornos temporais próprios de seu tempo e espaço” (p. 18). Ou seja, há implicações no contexto que são da ordem do tempo vivido pelas pessoas no momento em que elas estão inseridas ali. Tem também algo que é marcado de outros tempos, uma vez que este tempo escolar também é histórico. Mas há, ainda segundo a autora, aqueles que são os “tempos especiais escolares” (Teixeira, 2022). Estes, da ordem da cultura, “são, por vezes, momentos de celebração, de comemoração. São qualitativamente diferentes da rotina diária e da hora-relógio” (Teixeira, 2022, p. 162). E, por isso, são considerados tempos outros para a autora. Esses, então, são aqueles tempos intensos, com festas, alegrias, materiais e atividades em que, muitas vezes, as próprias crianças, alunos, alunas, são responsáveis por fazer. Por exemplo, uma dança, uma brincadeira, uma dobradura, etc. Por que tempo outros? Porque o tempo da escola, nessa perspectiva, é o mesmo, repetitivo, rotineiro, linear.

Pensando a partir desse argumento, há, nas pesquisas, assim como no presente trabalho, uma discussão sobre as várias camadas do tempo. Partindo dos termos gregos *khrónos*, *kairós* e *aión*, algumas pesquisas (Caride, 2018; Furlan, Lima e Lima, 2019; Barbosa, 2013; Oliveira, 2012; Costa, 2019; Spat, 2019; Parente, 2006; Teixeira, 1998) falam da coexistência de distintas temporalidades no contexto da escola. Sendo o *khrónos* o tempo linear, o *kairós* o tempo da oportunidade e o *aión* o tempo da intensidade. Em todas as discussões sobre o tempo, nessa perspectiva, a escola é tida como espaço privilegiado do passar do tempo *khrónos*, ou tempo *khronológico*. Por esse motivo, ao se encontrar com temporalidades outras a escola não “suportaria”, nas palavras de Costa (2019), outros tempos e por isso, há a necessidade de se respeitar e seguir o tempo que hierarquicamente rege as demais temporalidades. Para a autora, a escola é “preparadora” das crianças na medida em que ela não considera a criança no aqui e agora, mas sim como um vir a ser. Ao falar de como as brincadeiras transparecem o tempo outro da escola e também das crianças, ela diz que estas demonstram claramente que a criança brinca no aqui e agora, não com o foco no futuro, no resultado, mas pela experiência em si, ou seja, no agora. Na intensidade, no *aión*. Já no tempo da escola, acontece o contrário. Seu foco, para esta autora, está sempre no futuro, sempre na quantidade, no *khrónos*.

O tempo visto a partir dessas três dimensões: *khrónos*, *aión* e *kairós* nos auxilia a perceber o caráter social do tempo. Pois, estas compõem o tempo na medida em que são extensão da pessoa, sociedade. Por exemplo, o tempo da oportunidade é, contém, o tempo *khronológico*, linear. O tempo da intensidade, vivência, também. E a escola, enquanto um contexto coletivo, contém esses diversos tempos. Seja na dimensão da preparação, da transição ou da padronização. Nesse sentido vimos, nos trabalhos lidos, que o tempo padronizador, linear,

o *khronos* é o que está sempre em evidência. E por que? Porque, como Elias (1998) diz, há uma necessidade de regular o comportamento das pessoas que está inscrita no processo civilizador da humanidade.

A categoria tempo social, apresentada nesta seção, abrange as demais na medida em que faz uma costura entre os diversos tempos supracitados. Já as duas próximas categorias (tempo de preparação, padronização e transição; tempo paradoxal), apresentadas a seguir, nos ajudam a compreender como este tempo social é percebido pelas/s pesquisadoras/es.

1.4 Tempo de preparação, padronização e transição

Nesta seção, o tempo social é analisado a partir de três recortes: preparador, padronizador e de transição. Organizamos tais categorias a fim de explicitar, de maneira tangível, as discussões feitas pelas/os pesquisadoras/res. O pensamento de Costa (2019) vai ao encontro com o de Magda Tuma (2001) que diz que a regulação temporal da escola é fundamentada no trabalho como orientador (Tuma, 2001). Nesse sentido,

as preocupações com o mercado de trabalho, que norteiam muitas ações disciplinares, reproduzem as relações de poder da sociedade capitalista, que são dissimuladas na projeção de ‘bens’ para o futuro. Há sempre a valorização do tempo útil, do tempo bem empregado na e para a produção, pois, o tempo só é válido pelo sucesso do trabalho (Tuma, 2001, p. 124).

Por isso, a produção, o futuro, o resultado, são importantes. *Fui produtivo? O tempo “gasto” / “investido” valeu a pena! Não fui, o tempo “despendido” foi gratuito. Estou na escola? Preciso ser produtivo/a, tenho que ter um resultado, um fim para estar ali. Não posso apenas brincar por brincar. Ver porque quero ver. Ler porque gosto de ler. Preciso ler para fazer uma prova, brincar para adquirir alguma “habilidade”.* Ou seja, sempre há um fim utilitário no processo. E essa busca por um “fim” é, como diz Tuma (2001, p. 123) “inspirada pela produtividade no trabalho, que exige a formação da consciência da disciplina temporal sob o aval severo de doutrinas mercantilistas, que repercutem até sobre as crianças”. Por que até nas crianças? Porque estas, como sabemos e vimos acima, têm o direito de estarem na escola antes de completarem um ano de vida. Daí, nos perguntamos, que escola é essa que acolhe esses/as bebês/crianças? Para Santos e Murillo (2022), é a escola preparadora. Segundo as autoras,

os começos da criança na escola são prioritariamente considerados como etapa preparatória para a etapa seguinte a partir da ideia fixa de preparação para o futuro. Uma ideia de acolhimento aos novos que chegam ao mundo sustentada pela lógica de

previamente definir suas necessidades antes mesmo de serem vividas (Santos e Murillo, 2022, p. 2).

O fundamento da preparação está presente nas instituições pois estas “refletem um projeto de sociedade” (Severino, 2018, p. 87). O capitalismo, o neoliberalismo, definem gostos, estilos, carreiras, ideia de sucesso, músicas que devemos ouvir etc. Definem até quais emoções devemos sentir. Nas redes sociais, por exemplo, vemos alguém triste? Como Pinho (2012, p. 143), sabiamente diz em sua tese, “o outro, é irreduzível a qualquer tentativa de representação. Ele se mantém outro, independente da minha competência representacional. Isso pressupõe uma abertura para que o outro diga quem ele é, se mostre, ocupe o seu lugar no mundo e exerça o seu direito de ser outro”. Por aí, vemos que os moldes da escola, ainda hoje, enquanto um espaço coletivo que diz o que o outro deve ser, não está colaborando com a ideia de que este outro precisa de um tempo distinto do que é oferecido a ele.

Tomás (2006), por exemplo, diz que a escola enquanto um espaço de preparação, tenta, a todo momento, anular o sujeito, sua subjetividade. Ou seja, o tempo é “imposto” como uma maneira de controlar as pessoas. Severino (2018, p. 68), em sua pesquisa de mestrado, onde intentava compreender como as crianças viviam, experienciavam o tempo na creche, percebeu que este, no contexto pesquisado, tinha uma dimensão rotineira pois “tudo acontecia da mesma forma todos os dias”. Não havia mudanças e interlocução entre o que as crianças queriam e o que a instituição estabelecia, corroborando com o que Barbosa (2006) postula sobre a rotina, muitas vezes, ser empregada de maneira impositiva e linear, sem levar em consideração a pessoa. Por isso, quando Severino diz da importância do diálogo entre “tempo e espaço e experiência humana” (Severino, 2018, p. 29), ela valida a ideia de Babosa sobre a rotina ser uma construtora de subjetividades, isto é, um tempo que ensina o que deve ser feito, como, quando, com quais consequências.

Na instituição pesquisada por Severino (2018), por exemplo, o DVD era parte da rotina e foi um instrumento de controle utilizado pelas professoras pois “ao chegar na creche, as crianças encontram o mesmo ambiente todos os dias” (Severino, 2018, p. 70): a televisão ligada e algum DVD tocando. Nesse sentido, fico me perguntando: na EI muito se fala em intencionalidade, fazer um planejamento com intenção, com pesquisa. Mas qual intencionalidade? Por que digo isso? Porque muitas vezes as/os professoras/es usam as coisas, os objetos, sem intencionalidade aparente, como no caso DVD, da pesquisa de Severino. Há que se ter sempre uma intencionalidade? Se eu estou pensando no tempo da experiência, em *aión*, talvez não. Será? Por exemplo o DVD, as professoras o utilizam com a finalidade de

controlar as crianças³³. Então acho que a pergunta muda, qual a intencionalidade pedagógica? O que esta ou aquela atividade contribuirá para o desenvolvimento das crianças? O DVD, neste caso, não contribuirá? Não sabemos. Em alguma medida ele pode auxiliar, mas com sua pretensão de controlar as crianças ele não ajudará muito. Por isso, acreditamos que a intencionalidade pode incluir a sensibilidade, o inesperado, do tempo subjetivo das crianças e do grupo. O que esta turma, grupo, tem de singular? Pois o tempo da escola cabe, permite, tem lugar para mais temporalidades que não só a da rotina (principalmente a padronizadora).

Para Severino, os/as adultos reduzem os/as bebês “a simples ouvintes, sujeitos passivos” (Severino, 2018, p. 91) e, nesse sentido, pensar em controlá-los, sem que eles/elas exerçam alguma potência sobre essa autoridade é pensar em uma concepção de criança passiva, mera expectadora. E não é o que acontece. As crianças agem e transgridem às imposições de tempo e espaço propostas pela instituição (Correia, 2005; Parente, 2006; Carvalho, 2015; Padawer, 2016; Severino, 2018; Oliveira, 2019). Essa noção de controle dos corpos está presente em um modelo rítmico onde “parte-se do princípio de que todas as crianças possuem o mesmo tempo biológico e do conceito de tempo construídos em um ritmo de fábrica, hostil e mecânico” (Piva, 2019, p. 50). Pois, todos/as fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo é uma necessidade para uma produção de qualidade. E, na escola, esse fazer do mesmo modo, ao mesmo tempo, é uma gerência de tempo que acomoda/controla os corpos de maneira que tudo tem que ser sincronizado.

Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz, em 2007, publicaram na ANPED o texto “Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche”. Nele, há uma indicação do refeitório como uma “estação” da educação do corpo pois, segundo os autores há maneiras de sentar, pegar a colher, pegar a comida, comer etc., há então uma padronização no uso do corpo com uma finalidade: o controle de como essas crianças se alimentam. O foco dos autores é no refeitório, mas e nos outros espaços da escola, há, também, essa padronização? Por exemplo, ao nos atentarmos a uma

³³ Nas palavras da autora: “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”. (p. 71) e “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” (Severino, 2018, p. 72).

atividade muito presente na Educação Infantil, a rodinha (Bombassaro, 2010) — como será apresentado nos capítulos de análise desta tese — vemos uma maneira “adequada” para se sentar. Esta, muitas vezes deve ser executada com a “perninha de índio”. Há também uma “técnica correta” de se permanecer em roda: em silêncio e prestando atenção na professora e nos colegas. Percebemos que essa padronização se intensifica à medida que os anos vão passando na Educação Infantil, ficando mais evidente quando as crianças têm 5 anos, por exemplo³⁴.

Para além das posturas corporais, vemos que a padronização passa em vários aspectos, como no tempo e até no próprio alimento. De acordo com Richter e Vaz (2007), no cardápio oferecido pela escola pesquisada, houve um esquecimento da memória e da tradição da cultura da região. O fato de a cidade onde aconteceu a pesquisa ter sido “colonizada por açorianos e madeirenses [...] imigrantes alemães, italianos, ucranianos” (Richter e Vaz, 2007, p. 8) não entrar na organização do cardápio, evidencia esse esquecimento. Nesse sentido, o tempo do capital enquanto um regulador, dita os ritmos, alimentos, modos de ser, se comportar (corpo) etc. Como tudo deve ser apressado, há que se pensar em um alimento feito com mais rapidez, no que as crianças comerão com mais velocidade, uma vez que o refeitório é um espaço utilizado por toda a escola. A alimentação passa a ser considerada como mais alguma “tarefa” da rotina e não como algo necessário/essencial para a sobrevivência humana (Ritcher e Vaz, 2007) em todos os sentidos: biológico, social e cultural. É parte da rotina, simples assim, não se pode comer no seu tempo, de forma que haja uma possibilidade de apreciação do alimento, tem que ser no tempo da rotina.

Nesse caso, a rotina³⁵ é o que dita tudo ou quase tudo na Educação Infantil. Por exemplo, quem vai ocupar determinado espaço, por quanto tempo e etc. No artigo supracitado, os autores, em uma conversa com as merendeiras viram que elas sabem que seu trabalho “dita” o tempo da escola: “tudo depende da cozinha [...] se a gente atrasar aí elas [as professoras] vão se atrasar” (Ritcher e Vaz, 2007, p. 4). Ou seja, ainda que a alimentação faça parte da rotina, o seu prestígio enquanto algo fundamental à vida não se esvaiu totalmente. Basta observar que os momentos de alimentação na escola são, sim, parte da rotina, mas ela se organiza com base nos horários deste primeiro. Ou seja, todos/as devem passar pelo refeitório, no caso da EMEI pesquisada por

³⁴ Na disposição dos móveis no espaço da sala, principalmente na idade citada, vimos que as crianças já possuem cadeiras para se assentarem, há uma maneira de se portar, se assentar e até brincar. Há uma quantidade maior de “trabalhinhos” a serem feitos. Em conversa com as crianças, no segundo semestre de 2022, elas nos relataram que o quadro é onde a professora “passa as letras”.

³⁵ É importante diferenciarmos a rotina do tempo. A primeira, cabe no tempo, este, a “hospeda”. Nesse sentido, a rotina são as ações, o que/como é feito no contexto da instituição. Não são sinônimos.

nós, para as crianças do turno integral, essa passagem se dá durante 4 momentos: no café, no almoço, no lanche da tarde e no jantar. Entre o café e o almoço há o horário da fruta, que é servida nas salas, no período da tarde acontece o mesmo. Segundo Rícher e Vaz (2007, p. 4), “ao contrário de vários outros momentos de organização da rotina da creche, os de alimentação jamais são interrompidos”. Isto é, o tempo de se alimentar é importante, mas, manter o fluir do tempo da instituição sem intercorrências, sem atrapalhar a rotina, também é fundamental, pois, a cantina, enquanto um “organismo” primordial para o funcionamento da escola, é tida como a “gênese” da organização de toda a rotina da instituição.

Outra coisa interessante neste artigo, e sobre o que queremos nos debruçar um pouco, refere-se à padronização presente também no alimento oferecido às crianças. Na escola em questão, os pesquisadores viram que a dieta das crianças “auxilia a construir um padrão alimentar específico: uma formatação do paladar, uma educação do sentido da degustação. Noutras palavras, ao incorporar o alimento, as crianças são também educadas a incorporação à ordem social” (Rícher e Vaz, 2007, p. 7). O que comer? Como comer? Quando comer? Quem pode/dever comer? (Nxumalo, Pacini-Ketchabaw e Rowan, 2011). Isso fica evidente, por exemplo, quando há a necessidade de, em uma jornada de mais de 6 horas de trabalho, termos assegurados uma hora de almoço³⁶. Ou, como no caso das crianças, mais ou menos 20 minutos para se alimentarem no refeitório, uma vez que há a necessidade de outras crianças se assentarem e também fazerem sua refeição. Essa lógica parecida com a de “produção” nos indica, como os autores salientam, que

o propósito assumido tacitamente é o de ensinar a controlar, de modo “autônomo” (ou autômato), seu próprio corpo: um corpo civilizado; seja no uso apropriado dos talheres, do descascar de uma fruta, ao habituar o paladar a sabores pré-determinados ou no “comer sem fazer aquela sujeirada”, como nos diz a professora. Enfim, para que os *menores* não se desviem do cardápio que lhes convêm e para que evitem deixar a presença de *restos* no terreno em que realizam as práticas alimentares (Rícher e Vaz, 2007, p. 12 – grifos dos autores).

Esse controle permeia o tempo, a escola, a minha vida, a sua vida, a nossa vida e a sociedade e por que não o corpo? Por que este, enquanto parte de tudo isso não entra na

³⁶ De acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, artigo 71 – “Em qualquer trabalho contínuo, cuja duração exceda de 6 (seis) horas, é obrigatória a concessão de um intervalo para repouso ou alimentação, o qual será, no mínimo, de 1 (uma) hora e, salvo acordo escrito ou contrato coletivo em contrário, não poderá exceder de 2 (duas) horas. § 1º – Não excedendo de 6 (seis) horas o trabalho, será, entretanto, obrigatório um intervalo de 15 (quinze) minutos quando a duração ultrapassar 4 (quatro) horas”. (<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/111983249/consolidacao-das-leis-do-trabalho-decreto-lei-5452-43-> Acesso em: 24/07/2023).

discussão do tempo? O artigo acima e o de Borges (2017) foram os únicos textos encontrados na nossa revisão de literatura que tratam especificamente do corpo. E apenas o de Ritcher e Vaz focaram no corpo e no tempo, essencialmente. Como o corpo pode ficar fora da questão temporal? Em outros trabalhos, que tratam principalmente do corpo na Educação Infantil, vemos a sua importância e centralidade, pois ele transforma e é transformado pela ordem social (Buss-Simão, 2012). Márcia Buss-Simão, buscando investigar como as crianças pequenas constroem as percepções e as representações de sua dimensão corporal nas relações estabelecidas no contexto da EI, afirma que as próprias crianças evidenciam “a centralidade da dimensão corporal” (Buss-Simão, 2012, p. 141) em suas ações no dia-a-dia. Uma vez que “o corpo não precisa somente sentar, ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda a experiência social das crianças e na construção de suas relações” (Buss-Simão, 2012, p. 141). Portanto, porque não deixar as crianças experienciarem a comida? Os cheiros? Os gostos? Experienciar seu próprio corpo no momento da refeição? Para as crianças sentirem o que este corpo pode fazer com um alimento e compreenderem qual a comida afeta mais positivamente ou negativamente o seu corpo. Enfim, para degustar a comida, experienciar o tempo, a escola com mais sabor, com mais tranquilidade. Questiono: você já se alimentou com tanta pressa que não conseguiu sentir o gosto e o cheiro da comida? Não conseguiu sequer se sentir satisfeito/a? Eu já. E não é nada bom. Nós precisamos de atenção plena³⁷ na hora da alimentação e isso requer tempo de qualidade. Tempo sem pressa, o tempo *aión*.

Nesse sentido, pensar na dimensão corporal é pensar na pessoa como um todo. Em seus aspectos físico, emocional, psicológico, cultural, biológico, histórico e é claro, social. Na escola, muitas vezes, as crianças acabam se “moldando” ao tempo e espaço da instituição. Silva (2017) afirma que, muitas vezes, até na Educação Infantil o corpo das crianças é “educado”, “disciplinado” pela rotina e pelo tempo linear (Silva, 2012, p. 217). Espaço este, cuja intenção primeira deveria ser de que as crianças tivessem mais “tempo” de brincar, de se conhecer, de ter “experiências”, como vimos na BNCC. Mas, sabemos que o propósito deste contexto, pode ser, muitas vezes o oposto. Contudo, também constatamos a potência e agência das crianças (Ramos, 2011; Buss-Simão, 2012; Carvalho, 2015; Farquhar, 2016; Severino, 2018; Melo e Salles, 2021; Santos e Murillo, 2022) que, não são, de maneira alguma, inteiramente passivas a

³⁷ Como aconselha o movimento *Slow Food*, citado na introdução deste texto e também o núcleo de extensão da USP sobre alimentação sustentável. Para os dois grupos, “comer com atenção, mastigar bem o alimento, observar as sensações do corpo” são essenciais para um tempo de alimentação de qualidade. (Fonte: <https://www.fsp.usp.br/sustentarea/2018/02/02/mindful-eating-o-que-e/>) Acesso em 31/07/2023.

esse processo. Por isso, o corpo é “uma espécie de retrato ou radiografia social, cultural, política e histórica” (Silva, 2012, p. 234). Nele, vemos inscrito modos de ser, valores, opiniões, resistência, esperança, medo, coragem, tristezas, alegrias. Ele comporta e é quem nós somos. Ele nos acolhe, nós o acolhemos, ou deveríamos acolher. Excluindo qualquer ideia utilitarista, sobre o que esse corpo é capaz e sim, expandindo o conhecimento sobre o que ele é: nós mesmos. Um corpo “vivo, com linguagem e desejo” (Freire e Dantas, 2012, p. 155). Para Silva,

o corpo das crianças é a própria pátria. Nele estão tatuadas as marcas da cultura, da educação e das ideologias de um país, conforme nos lembrou Baudelaire [...] ao dizer que a “infância é a única pátria do homem”. A infância é, portanto, não só uma construção social, mas também é histórica, ética, política, cultural e as crianças são sujeitos que constroem a pátria, que têm direitos e devem ser educadas e cuidadas com base na proteção, provisão e participação (Silva, 2012, p. 234).

Por isso, Coutinho (2012), concordando com Goffman (1982), salienta que o corpo é parte da ação social. Ele é, portanto, experiência e se faz na inter(ação) (Coutinho, 2012) da pessoa com o mundo. E, mesmo que o contexto interfira nas ações das crianças, como vimos no caso do refeitório e da rodinha, estas e sobretudo os bebês, como Coutinho afirma, têm “uma larga capacidade de intervenção, já que a estrutura não formata a ação a ponto de engessá-la, mas lhe oferece, material e simbolicamente, elementos estruturadores e estruturantes, o que permite ao verbo pegar delírio” (Coutinho, 2012, p. 243). Partindo da noção do corpo enquanto experiência, vemos que ele é ação. É o sendo, não o que foi, ou o que será, nele está gravado o tempo e vice-versa. Nesse sentido, quando Tateo e Valsiner (2015, p. 361) dizem que “o tempo é uma característica inevitável do contexto”, há a implicação do corpo nisso, pois, o contexto é o acontecendo, é movimento. Daí que enxergar o tempo, com certa autonomia é problemático pois, como dissemos, ele é social, criado e mantido por nós.

Costa, Dentz e Amorim (2022), tratam do tempo da escola e da criança a partir de um olhar distinto. Para as autoras, o momento de entrada de crianças em um contexto coletivo de cuidado e Educação é marcado pelo o que elas chamam de “tempo de transição”. Este seria o tempo da novidade onde a criança que sai de casa e entra em um novo espaço, compartilha e acolhe novidades, modos de ser e agir. Ou seja, as crianças, no processo de inserção (Amorim, Vitória, Rossetti-Ferreira, 2000; Oliveira, 2019) na escola e não de adaptação, agem, transformam e são transformadas pelo contexto (Ramos, 2011; Oliveira, 2019). O foco do tempo da transição, durante o processo de inserção, foi investigado pelas autoras a partir dos momentos de sono das crianças na escola. Segundo elas, o tempo do sono dá boas pistas para o tempo da transição. Pois, como Silva e Müller (2017) viram, “as regulações sociais determinam,

em grande parte, o tempo das situações as quais os bebês participaram”, como o sono, por exemplo (Silva e Müller, 2017, p. 106). Nesse sentido, ao tomar o sono enquanto algo necessário às crianças, tanto em casa, quanto na creche, as autoras puderam ver que este foi o momento das atividades diárias das crianças em que elas permaneceram mais tempo (khonológico). Diante disso, nos questionamos: aqui há um contraste com a questão da alimentação analisada mais acima (Ritcher e Vaz, 2007). Por que o tempo de sono das crianças é maior que o tempo de se alimentar? Por conta do espaço? No caso da EMEI pesquisada por nós, por exemplo, as crianças dormem na sala de atividades e não em um espaço compartilhado com toda a escola, como no caso do refeitório. Daí poderíamos pensar, como não há a interferência do espaço na organização da rotina da escola, o tempo cronometrado para as crianças dormirem é maior? Mais flexível? Não. Constatamos que o horário de sono na EMEI Tupi foi mais rígido que o horário de alimentação, principalmente no berçário.

Como sabemos, todos temos uma necessidade de sono. A depender da nossa idade, tempo de desenvolvimento, precisaremos de mais ou menos horas de sono para descansarmos e nos desenvolvermos. De acordo os médicos da *sleep foundation*³⁸ há a recomendação de que bebês, até os 12 meses de idade, durmam de 12 a 16 horas por dia, incluindo as sonecas³⁹. Por isso, para Silva e Müller (2017), esse conhecimento, muitas vezes respaldado pelo discurso médico, auxilia na concepção tanto das famílias quanto das escolas (mais especificamente das rotinas) de que sono dos bebês é apenas um instinto biológico e, por isso, eles/elas devem dormir a quantidade necessária de horas determinada para seu desenvolvimento (Pattinson *et al.*, 2014; Silva e Müller, 2017). O sono, assim como a alimentação, são fundamentais para a nossa sobrevivência. Mas, dizer que estes momentos são apenas de ordem biológica é negar a pessoa enquanto social, cultural e histórica. É dizer dela, enquanto passiva, que necessita “apenas” disso para sobreviver. E não é o que acontece. Precisamos de cuidado, amor, carinho, afeto, necessitamos afetar e sermos afetados, pelo cheiro da comida, pelo lugar que dormimos. Seja no aconchego de um colo, uma cama, uma esteira ou uma rede. Nesse sentido, Silva e Müller (2017), argumentam que o sono das crianças é uma experiência sociocultural pois a sua organização temporal “responde muito mais a uma demanda dos adultos” (Silva e Muller, 2017, p. 107) do que das próprias crianças. Aqui, mais uma vez, vemos o tempo enquanto um lugar, uma categoria, uma experiência que “determina” atitudes, experiências, necessidades. Mas e a demanda das próprias crianças? Ela não está compreendida na demanda dos/as adultos? Isso

³⁸ <https://www.sleepfoundation.org/how-sleep-works/how-much-sleep-do-we-really-need> (Acesso em 7/07/2023).

³⁹ Momentos curtos de duração de sono.

nos ajuda a pensar na nossa pesquisa, uma vez que, ao investigar as vivências dos/as bebês e crianças na EMEI, poderemos observar como/se o tempo do sono, alimentação, brincadeiras, e tantos outros, é afetado pela “demanda” dos adultos, como as autoras salientaram.

Voltando ao assunto da transição, vemos que este tempo, assim nomeado pelas autoras, é “um encontro compartilhado de tempos e espaço” (Costa, Dentz e Amorim, 2022, p. 3). Seja, do tempo de casa, da escola, de cada pessoa, do tempo coletivo. Isto é, no tempo de transição podemos perceber o quanto o tempo vivenciado pela criança é a união de distintas temporalidades. Nesse sentido, o tempo de transição do espaço doméstico para um contexto de cuidado e Educação coletivo, é um conglomerado do que a criança traz de casa e leva para a escola e vice-versa. Por isso, o tempo da escola deve ser aquele que acolhe essas crianças que chegam uma vez que elas precisam reorganizar seu “fluxo de vida” (Costa, Dentz, Amorim, 2022, p. 4). É importante ressaltar que não apenas as crianças fazem essa reorganização. Famílias e instituições também o fazem, pois é a escola que deveria ter o dever de ser o elo que integra o/a bebê e sua família ao funcionamento institucional (Costa, Dentz, Amorim, 2022, p. 4). Como na pesquisa de Silva e Müller (2017), Costa, Dentz e Amorim (2022) viram que este tempo de transição é carregado de vários tempos e houve um descompasso entre os tempos “herdados” da escola e os de “casa” no que diz respeito ao sono da bebê pesquisada. Vemos como a transição de um espaço sociocultural a outro traz implicações para se pensar o tempo da/na escola uma vez que este é um espaço social que, como já dissemos, deve acolher distintas temporalidades. As autoras evidenciaram que este é um tema pouco explorado e problematizado. Por isso, mais uma vez, reiteramos a relevância da nossa pesquisa em compreender como as vivências dos bebês e crianças na creche carregam evidências multitemporais (Costa, Dentz e Amorim, 2022).

Uma dessas dimensões é a da intensidade que nos auxilia a pensar neste enquanto distinto e incompatível com o tempo da escola. Este último, ainda que seja social, não se assemelha ao tempo da criança, que, como vimos, também é social. Então o que podemos fazer? Santos e Murillo (2022) salientam que deixar de considerar a infância como uma etapa e pensá-la como uma experiência temporal, já é um avanço pois a infância enquanto experiência, tempo de intensidade, não tem limites para se findar. Nesse sentido, há que se mudar a perspectiva da escola enquanto “preparação” em prol da noção de experiência, uma vez que esta última possibilita o processo, avanços, retrocessos, saltos qualitativos (Vigotski, 2018), coisa que a escola como “preparação” não permite.

Farquhar (2016) em seu artigo sobre as diferentes concepções de tempo na infância frisa que “devemos questionar a hegemonia das verdades que recebemos” (Farquhar, 2016, p. 418)

e, portanto, indago: por que o tempo da escola é assim? Apressado? Nele cabem outros tempos? Como? Gabriel, Silva e Souza (2022), também propõem problematizar a realidade e olhar para as miudezas do tempo da escola. Ao fazer isso, podemos “voltar a encontrar na infância o tempo da intensidade da vida” (Santos e Murillo, 2022, p. 6). Isto é, enxergar na infância a possibilidade de outra temporalidade, e assim, ver na escola a oportunidade e a esperança de novo tempos: aquele que acolhe o diferente.

A seguir, trataremos da escola enquanto um lugar de encontro de diversas temporalidades, bem como um contexto em que esses diversos tempos são, muitas vezes, invisibilizados. Como um espaço em que o que impera é o “coletivo”, mas o que se espera é o “individual”. Falaremos mais sobre isso na seção abaixo.

1.5 O tempo paradoxal da escola

Nas pesquisas, vimos que a escola é, muitas vezes, tida como um lugar de preparação (Lightfoot e Lyra, 2000; Tomas, 2006; Lemos, 2009; Prado, 2012; Carvalho, 2015; Bocchetti, 2015; Pinho e Souza, 2017; Rodrigues, 2019; Filho, Mello, Magalhães, 2021; Santos e Murillo, 2022) com o foco quase sempre no futuro ela pode estar, muitas vezes, atrelada a uma ideia produtivista (Barbosa, 2013; Arenhart e Lopes, 2016; Costa e Gonçalves, 2021). Partindo dessa definição, nos trabalhos lidos, identificamos o que estamos chamando de “tempo paradoxal escola”⁴⁰. A seguir nos debruçaremos sobre ele.

Arenhart e Lopes (2016), em sua pesquisa em duas escolas, uma, privada, considerada de “elite” com um currículo “alternativo”, onde o todo o foco seria o brincar e outra, uma escola pública, em uma comunidade na cidade do Rio de Janeiro, percebeu uma lógica produtivista em ambas. Ainda que, em uma delas, a proposta pedagógica fosse o brincar.

A cultura do tempo *chronos* – que é a cultura do capital – ocupa e regula também os tempos da escola. É essa lógica que faz com que as professoras se preocupem tanto em preencher o tempo das crianças com os ditos “trabalhinhos” ou com uma rotina fixa e dirigida. Não por acaso, a brincadeira, não tendo finalidade utilitarista e não se submetendo a essa lógica temporal medida pelo relógio cronológico – uma vez que é o tempo da experiência que define seus nexos entre passado, presente e futuro –, ainda é vista, em muitas escolas, como atividade de menos valor e vivenciada nas brechas de tempo que restam depois que as atividades “mais nobres” já foram garantidas (Arenhart e Lopes, 2016, p. 22).

⁴⁰ André Bocchetti (2015, p. 15) já sinalizava que “as políticas de preparo hegemônicas na atualidade constituem um aparente paradoxo”. O autor foca nessas políticas de uma maneira geral e observamos que a escola está presente no que ele chama de “políticas de preparo”. Nós, após a leitura dos trabalhos já discutidos aqui, vimos que esse paradoxo está presente em toda a escola, desde a Educação Infantil e ele não é apenas “aparente”. De fato, ele acontece como constatamos em vários trabalhos – ainda que eles não entrassem nessa discussão – o paradoxo estava lá.

A brincadeira enquanto uma atividade em que o outro não enxerga *a priori* um fim em si não é valorizada. Como uma atividade-guia do desenvolvimento (Dominici, 2021; Silva, 2021; Panafiel, 2023) o impulsiona (Prestes, 2012). Daí a sua extrema importância. Já a noção de produção na escola, evidencia que esta, enquanto um espaço “geográfico que produz e expressa identidade” (Arenhart e Lopes, 2016, p. 19) transforma e é transformada pelas pessoas inseridas nela. Por isso, a visão de muitas pesquisas sobre o tempo da escola estar em descompasso com o tempo das crianças. Pois, “ao contrário da lógica adulta, as crianças foram revelando que, para elas, não existe tempo vazio; que o tempo presente não está em função do tempo futuro, mas que seu sentido se define pelo que ele nos presenteia no instante em que existe” (Arenhart e Lopes, 2016, p. 25). Isto é, o tempo da intensidade, da calma, do brincar. É por isso que é importante pensarmos em uma escola, ou como Spat (2019, p. 19) diz, em um tempo “nas escolas de Educação Infantil para além de um tempo arbitrário, impessoal, do capital”, pois sabemos que há

uma pedagogia capitalista implicitamente vigente em um “currículo oculto” (SILVA, 1995; 2000), mas vivenciada diariamente. Ela marca nossas crianças, desde a mais tenra idade. Nessa lógica, as crianças precisam estar atentas aos adultos, atender, produzir, aprender com precisão, serem rápidas e competitivas. Logo, o tempo da criança é marcado pelo tempo do capital, o que se reflete nas práticas cotidianas das escolas de educação infantil (Spat, 2019, p. 19).

E, como vimos, esse reflexo está nos espaços, na organização dos tempos, na mobília, até na maneira em que as políticas são elaboradas/conduzidas⁴¹. E está sendo reverberada nas crianças, seja nos momentos em que elas estão brincando, no banho e até se alimentando. A marca do capital está ali, ainda que de maneira implícita, mas está ali. Principalmente assim, “oculta”. Luiz Carlos Freitas, no prefácio do livro organizado por Anna Bondioli (2004) “o tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso”, salienta que a organização do tempo da escola ensina algo para as crianças. Por isso ele questiona se esse aprendizado “forma” ou “deforma” (Freitas, 2004, p. 10) as crianças, no sentido da relação que elas podem construir com as pessoas e com o espaço. Daí que olhar para as crianças é fundamental. Mas não olhar para elas sozinhas, isoladas, mas sim na relação **com**: o contexto, com as pessoas, com o espaço, com o meio. Na sua unidade. Ao voltarmos para o assunto da preparação, vemos que, muitas vezes, a criança não é levada em consideração. Se espera algo

⁴¹ Na pedagogia oculta ou latente. Sobre esse assunto ver: Bondioli, 2004.

de uma pessoa no futuro, não do aqui e agora, da criança. E é neste fato que nos debruçaremos agora.

A noção da escola como preparação para algo e com foco no futuro (Carvalho, 2015; Costa e Gonçalves, 2021; Filho, Mello, Magalhães, 2021), já mencionada aqui, é o que nos leva ao pensamento de que a escola ensina no micro o que se deve saber para estar no macro. Como assim? Partiremos de uma fábula, tratada por Prado (2012), para chegarmos até a escola. Patrícia Prado, em seu artigo sobre as temporalidades da infância, faz uma relação destes tempos com uma fábula muito contada para as crianças e conhecida por muitos de nós: “Os três porquinhos” (Prado, 2012). Ela inicia o artigo falando um pouco sobre a história e questionando: “Se os porquinhos precisavam se proteger do lobo, porque não construíram juntos uma só casa? Se eram irmãos e estavam sozinhos na floresta, porque fizeram casas separadas?” (Prado, 2012, p. 82). Sabemos o que acontece na história, os três porquinhos são irmãos e, para se esconderem do lobo, começam, cada um, a construir uma casa. A primeira, de palha, logo se esvai, a segunda, de madeira, também. A única que o lobo não consegue destruir é a construída de tijolos pelo irmão “mais velho”. Daí o questionamento da autora: por que não fizeram juntos uma única casa de tijolos? Bem, para começar, a autora quer colocar luz entre uma lógica, muito invisibilizada e oculta para nós nas sociedades capitalistas: a tensão do coletivo e individual. Qual seja: é fundamental que sejamos pessoas sociáveis, coletivas, que aprendamos a viver assim. Mas, é extremamente importante, uma questão de sobrevivência, que façamos nossas coisas, tenhamos nossas conquistas individualmente.

Para Prado, há uma marca desse individualismo na história e também na idade como uma condição de experiência onde, quanto mais eu tenho, mais sou produtivo, mais possuo “poder”. Nas palavras dela:

No individualismo que sugere a história, cada porquinho, mesmo com outros irmãos na floresta, desprotegido do lobo, teria que ser responsável por sua própria sobrevivência. Entretanto, somente o irmão mais velho é capaz de tal proeza e, sem ele, os porquinhos mais novos sucumbiriam ao lobo. A história propõe, com isso, um sentimento de dependência dos irmãos mais novos em relação ao mais velho, que conquista o poder sobre os mais novos, aparentemente salvando suas vidas. Entretanto, se o irmão mais velho detinha os conhecimentos necessários para construir uma casa verdadeiramente segura, porque permitiu que os irmãos dormissem nas casas que construíram? Desejaria o irmão mais velho tal poder? A história recompensa o porquinho mais velho por todo o tempo da infância que lhe foi furtado. Experiente e prevenido, não brincou, nem saiu para passear, tampouco para tocar flauta como os irmãos, mas gastou todo o seu tempo num sentido de utilidade, que se impõe à idade. Teriam os porquinhos mais novos aprendido a lição? Numa noção de tempo que é para ser gasto, e bem gasto, demarcado, investido, controlado, subjugado, a história revela o sentido imposto pelo capitalismo, marcando arbitrariamente um tempo de experiências que são registradas como fatores causais. Uma noção cronológica, linear, do menor para o maior, é demarcada – metáfora de uma infância que precisa preparar-se para a vida jovem e adulta, madura, séria e produtiva (Prado, 2012, p. 82).

A falácia capitalista, e é claro, da meritocracia, é aquela que o que eu fiz, alcancei, foi por mero empenho meu. Como pessoa individualmente. Ou seja, porque eu busquei, possuo experiência, sou produtivo e lucrativo, terei recompensas, conseguirei ter uma casa dos sonhos, como no caso da história, que não se esvai facilmente. Poderei ter um carro, uma casa na praia, no campo, poderei ter posses, poderei **ter**. Que é exatamente o que o capitalismo nos faz: sentir que precisamos de algo. Que há sempre uma falta. E essa ideia está enraizada na escola, segundo alguns autores/as (Spat, 2019; Carvalho, 2015; Teixeira, 1998; Tuma, 2002; Parente, 2006; Prado e Souza, 2012; Bocchetti, 2015; Pinho, 2017; Diaz-Diaz, 2022) desde a Educação Infantil que vai reverberar e complexificar nos seguimentos educacionais adiante. A noção de tempo enquanto algo a ser “gasto” também.

Por isso, Chistian Laval (2004) em seu livro “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público” afirma que a escola neoliberal:

designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. À afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço de interesses particulares (Laval, 2004, p. XI).

Isto é, a escola, enquanto um espaço social, conduz as crianças a desenvolverem recursos próprios para **ser** no coletivo, **alguém** individual. Essa ideia é confusa? Bastante. Vamos desenvolvê-la. A ideia de preparar a pessoa para alguma coisa, é, segundo Bocchetti (2015, p. 1) uma maneira de “sincronizar existências”. No coletivo precisamos ser alguém em conjunto, ou seja, **alguéns**, sem identidade definida. Para Rodrigues (2019), a educação, tal qual se apresenta hoje, acabou se tornando “um lugar de produção e não de estudo onde as atividades ligadas ao pensamento são execradas para darem espaços a questões de competência e eficácia” (Rodrigues, 2019, p. 5). Tal como as notas ao final dos bimestres, trimestres e semestres que culminam em um êxito ou não, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em outras provas de vestibulares, por exemplo. Estar sempre na busca, com o foco em algo, não nos permite, muitas vezes, estar presente no agora ou em si mesmo. Há uma coletividade no discurso da escola que em nada se parece com nossa ideia, primeira⁴², sobre o que é coletivo.

⁴² Ideia que está baseada nas discussões de Vigotski sobre a unidade [pessoa/meio], a vivência. Isto é, de que o coletivo é fundamental para o desenvolvimento da pessoa no aqui/agora, no acontecendo. Não com o foco no futuro. No que virá.

E, muito menos, é condizente com a escola que desejamos, como aquela do “tempo livre” da *Skholé*⁴³ (Kohan e Fernandes, 2020; Rodrigues, 2019). Vigotski (2018, p. 90) diz que somos seres sociais e que desenvolveremos as características de tal sociedade/cultura a partir da nossa relação com a sociedade. Isto é, essencialmente, somos seres coletivos. E a escola enquanto um tempo/espço que exige essa coletividade dialoga com os nossos processos de significação do mundo. Por isso, uma educação pautada em um tempo promotor de individualidades “mascaradas” de coletivas é problemática (Bocchetti, 2015). Uma vez que, como Marília Rodrigues diz, a escola, que deveria ser tida como um espaço do tempo livre, que cabe, contempla, contém, vários tempos, não é compatível com a sociedade de hoje. Pois ela

pede que se dedique a algo que não a si mesmo. Se o pós-moderno possui um excesso de ego a ponto de dilacerar-se, o tempo escolar pede que se dê menos atenção ao que é individual, e mais atenção ao que é público. O tempo escolar é o que faz justamente ‘sairmos de nós mesmos’, para nos debruçarmos ao que é coletivo. Nesta perspectiva, o que podemos fazer é conservar o caráter escolar, que é, essencialmente, a separação do tempo produtivo, para adentrar em um tempo livre e improdutivo (Rodrigues, 2019, p. 7).

Aqui temos evidente o paradoxo da Escola, principalmente na Educação Infantil. A escola dialoga com a nossa coletividade que transforma e é transformada pela mesma. E o que a sociedade capitalista pede? Pessoas que pensam apenas em si mesmas. Egoístas. E a escola é um tempo/espço de formação e transformação de pessoas coletivas e de tempos plurais (Rodrigues, 2019). Que pensa no outro. Que é parte do outro. É essa escola que nós vemos por aí? Nem sempre. Spat (2019), na busca de compreender o tempo na creche, percebeu, dialogando com Bauman (2007), que o tempo da “criança apresenta uma liquidez muito grande no sentido de que é pautado por momentos e episódios breves intensos, fragmentados, repletos de fluxos e com uma volatilidade muito grande, entre outros aspectos típicos dos ‘tempos líquidos’” (p. 139). Ou seja, ainda que a criança vivencie momentos de rapidez, brevidade de suas atividades, interrupções, sem o foco no presente, ela consegue ter alguns momentos, poucos, de intensidade, “improdutivo” para a lógica produtivista. Daí o paradoxo. Pois essa tensão da coletividade e individualidade que está presente na escola, não se finda na Educação Infantil, ela começa ali. Ao mesmo tempo que você é, precisa ser, pensar no coletivo, você tem que se auto formar, tudo é coletivo, mas a exigência no final é individual. No caso das crianças

⁴³ “[...] as escolas surgiram, na Antiga Grécia, não como espaços para aprender (pois não é preciso uma escola para aprender; pode se aprender em casa, na fábrica etc.), mas para separar e suspender o tempo social, propiciando aos escolares uma experiência de tempo liberada das exigências e valores socialmente dominantes (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014)” (Kohan e Fernandes, 2020, p. 3).

na EMEI pesquisada, tudo é coletivizado, no refeitório, na hora do banho, das brincadeiras propostas pelas professoras, a cor dos móveis, as toalhas usadas pelas crianças, os uniformes, que são usados desde o berçário. Tudo deve ser sincronizado, igual. Mas e a pessoa? E sua individualidade? Não é compatível com o tempo da escola?

A “individualidade disfarçada por uma suposta coletividade” (Bocchetti, 2015, p. 15) pede que a pessoa, individualmente, possua um senso de responsabilidade que é só dela (Diaz-Diaz, 2022) que nada tem a ver com os outros. Eu preciso me formar, prestar atenção nas aulas, tirar notas boas. Eu. E aqui, me preparo para uma corrida no mercado que também é “individual”, com testes, entrevistas e etc. Mas sabemos que não é assim que acontece. A ideia falaciosa de que eu individualmente me construo, me formo, é incoerente. É um projeto que impõe oportunidades às pessoas a depender de sua classe, cor, etnia, gênero e etc.. Não é por aí que seguiremos, mas é bom destacar que isso acontece. Estamos nos referindo à exigência do mercado, da escola e da sociedade ser individual. E sabemos a quem cabe, de fato, a busca pelo sucesso por meio dessa “individualidade”: as minorias. É claro.

1.6 Sintetizando...

Pesquisas que trataram do tempo da criança na escola apontaram que estas têm uma experiência de tempo distinta dos/as adultos/as e também da escola; que este tempo pode ser visto, pensado de várias maneiras e que ele também pode ser confundido com o currículo e com as rotinas, principalmente quando se trata da Educação Infantil. Além disso, pudemos perceber que a escola, ou o tempo institucionalizado, pode conter alguma intenção de preparação para algo que nossa organização social determina: que as pessoas aprendam a viver no coletivo. E, é claro, vimos uma certa hegemonia do tempo dos/as adultos/as sobre os das crianças, ainda que estas tenham algum domínio sobre ele também, a hegemonia dos/as adultos conta mais. Observamos que o corpo foi quase nada explorado na discussão do tempo nas pesquisas e que aspectos biológicos da pessoa têm certa influência na organização temporal na cultura da escola e familiar. Também encontramos discussões que trazem à tona uma ideia de tempo a ser tratada nas escolas que respeita às crianças, o tempo da intensidade, marcado por termos como *kairós* e *aión*. Ademais, vimos que nas discussões dos trabalhos trazidos neste capítulo, que o tempo no contexto da escola é compreendido de várias maneiras: preparador, sincronizador, padronizador. Muitas vezes ele é pesquisado como algo isolado, como se ele existisse por si só; vimos também que ele pode ser confundido com a rotina e muitas vezes é o organizador das mesmas. Além disso, observamos que ao olhar para o tempo na escola, descortinamos a

influência da nossa organização econômica, que dita regras e modos de ser. Para enxergar o tempo na escola, é necessário olhar para as crianças, para as professoras, para as famílias. Para a própria escola. Não é possível fazê-lo olhando somente para um aspecto, ou este ou aquele. E aqui está a contribuição do nosso trabalho. A partir do paradoxo encontrado nas pesquisas, avistamos uma unidade do desenvolvimento humano, qual seja, [individual/coletivo], tratada por Vigotski (2010; 2018; 1997).

Esse paradoxo da escola, citado nas pesquisas, nos auxilia a enxergar uma questão importante e cara para o campo da Educação Infantil, qual seja, a entrada da criança na escola. Isto é, o início da tensão entre coletivo e individual num contexto coletivo que é o elo: individual e o coletivo; casa e a escola; a criança e a escola; a família e a escola. Daí que pesquisar o tempo da criança na escola, as suas vivências, é pesquisar a criança em relação com alguma coisa. É pesquisar o tempo em relação a alguma coisa. A escola enquanto um tempo que contém as unidades [individual/social] e [pessoa/meio] é instituída e institui as vivências das pessoas. Ou seja, enquanto um tempo/espço que no tensionamento entre pessoa e meio, coletivo e individual, forma e se reforma no diálogo com as pessoas, com o mundo, com a história, com a cultura. Por isso a importância de olhar o tempo da escola não como algo dado, ali, a ser apreendido pelas pessoas, mas como uma unidade de temporalidades distintas. Que em diálogo, em tensão, se transformarão em outra coisa. Uma vez que a maneira que eu vivencio determinada situação é pessoal/subjetiva (Vigotski, 2010). Nesse sentido, como Pinho (2017) diz, o tempo da escola acontece no encontro com o outro. Ou seja, há que se ter o outro para ele existir. O meu tempo está implicado no seu. O nosso tempo está implicado no tempo da escola e vice-versa.

Vigotski (2018) salienta que o meio é a nossa fonte de desenvolvimento. E meio para o autor não é apenas o espaço físico, são as pessoas, o espaço, o tempo, as relações ali estabelecidas, é a história da humanidade, a cultura. Ou seja, um todo complexo. Nesse sentido, fazer uma pesquisa sobre o tempo em que o foco está somente em uma coisa, ou outra, ou melhor, fazer uma pesquisa sobre o desenvolvimento das crianças, em um contexto coletivo, destacando o tempo, e não olhar para outros aspectos, não os levar em consideração, é não olhar para a unidade que nos constitui como humanos e para a tensão que nos faz ir e vir.

Então, fica o questionamento: “como seria, então, a correspondente atividade educativa que atende ao mesmo tempo as necessidades da criança e da sociedade?” (Filho, Mello, Magalhães, 2021, p. 154). Acreditamos que por meio de uma educação que olhe mais para o tempo da pessoa de uma maneira plural. Que foque na sua totalidade, em prestar atenção na pessoa como um todo; em seu corpo; sua subjetividade; nas suas relações estabelecidas com o

meio/cultura; com as pessoas, seus processos de significação; as relações sociais construídas; as imitações; ao cuidado enquanto fundamental para a sobrevivência e, é claro, a brincadeira enquanto atividade-guia do desenvolvimento da criança (Oliveira, 2019; Cortezzi, 2020; Dominici, 2021; Silva, 2021; Ribeiro, 2021; Macário, 2021; Reis, 2021; Ribeiro, 2022; Panafiel, 2023; Silva, 2023, 2018).

A presente pesquisa é importante na medida em que contribui para as discussões acerca do tempo no contexto da escola com o enfoque nas crianças, mas sem deixar de considerar as outras pessoas envolvidas nessa situação: as famílias, as professoras, a instituição. O que é válido porque poderemos compreender o tempo de várias perspectivas. Além disso, o veremos de maneira longitudinal, o que, em nenhuma das pesquisas acima discutidas, foi notado. Todas, cuja característica era qualitativa, fizeram o acompanhamento por um ano, um ano e meio; permaneciam em campo uma vez na semana, uma vez a cada duas semanas e faziam as observações na escola durante duas horas ou quatro. Nenhuma delas permaneceu na escola em período integral e por três anos, o que, acreditamos que seja o nosso diferencial e a nossa contribuição. Ademais, o nosso referencial nos auxilia a compreender a criança em **relação com**, por isso, o diálogo com outras áreas do conhecimento também é uma contribuição interessante para o tema. Os trabalhos lidos, muitos das áreas de Filosofia, Geografia, Sociologia e Educação, focavam em seus respectivos campos do conhecimento e, como sabemos e defendemos, compreender um conceito tão polissêmico, como o tempo, pede que dialoguemos com outras perspectivas. Como no nosso caso, que conversamos com a Filosofia, Sociologia e a Psicologia Histórico-Cultural.

No próximo capítulo trataremos do tempo social e sua marca na escola a partir da lente de alguns autores/as. Também enfocaremos a discussão a partir da unidade [individual/coletivo] tratada neste capítulo, com a lente da Psicologia Histórico-Cultural e por fim, faremos a discussão, relacionando os dois conceitos discutidos nesta tese: tempo e vivência.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A COMPOSIÇÃO DO TEMPO E A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA

Numa dessas noites – me conta Alejandra Adoum – a mãe de Alina estava se preparando para sair. Alina a olhava, enquanto a mãe, sentada na frente do espelho, pintava os lábios, as sobrancelhas e passava pó de arroz no rosto. Depois a mãe experimentou um vestido, e outro, e pôs um colar de coral negro, e uma tiara nos cabelos, e irradiava uma luz limpa e perfumada. Alina não desgrudava os olhos.

– Como eu gostaria de ter a tua idade – disse Alina.

- Eu, em compensação... – sorriu a mãe – daria qualquer coisa para ter quatro anos, como você.

Naquela noite, ao regressar, a mãe encontrou-a acordada. Alina abraçou suas pernas com força.

- Morro de pena de você, mamãe – disse soluçando.

Eduardo Galeano, 2022.

Para compreendermos como as crianças vivenciam o tempo em um contexto coletivo de cuidado e Educação, intentamos, neste capítulo, apresentar os dois conceitos cruciais desta tese: tempo e vivência. Em seguida, buscamos uma interlocução entre a Psicologia Histórico-Cultural, a Filosofia e Sociologia, a fim de ampliarmos o diálogo entre tais conceitos com a área da Educação Infantil.

Eu posso querer ter 40 anos. Hoje tenho 29. Mas posso querer ter 5? Posso voltar no tempo? Não. O sofrimento da Alina nos mostra que não voltamos no tempo. Ele é como um rio que escorre, segue seu caminho sem volta. Alina, naquele momento, soube que a mãe não poderia ter sua idade. E constatou que, algum dia, se tudo der certo, terá a idade de sua mãe. Mas, por que isso acontece? O que é tempo, afinal? Ou de que o tempo se constitui? Essas perguntas parecem retóricas, mas estão longe de o serem. Há anos muitos pensadores/as e pesquisadores/as tentam respondê-las. E, neste trabalho, seremos capazes de apresentar a solução desse questionamento que resiste há anos? Evidente que não. Encontramos uma resposta? Igualmente não. O que faremos então? Apresentaremos o diálogo entre algumas das diferentes ideias sobre tempo construídas ao longo do tempo para compreendermos como bebês e crianças de 0 a 3 anos vivenciam o tempo social no contexto da Escola de Educação Infantil. Em um primeiro momento, discorreremos sobre o conceito de tempo em distintas áreas do conhecimento, em seguida, faremos um diálogo com o campo da sociologia, a fim de trazer

visibilidade para o tempo enquanto um conceito social e, por fim, faremos sua interlocução com o conceito de vivência.

2.1 O Tempo... e os outros tempos

De acordo com o físico Carlo Rovelli (2018, p. 53), “a palavra ‘tempo’ deriva de uma raiz indo-europeia, *di* ou *dai*, que indica dividir. Há séculos, dividimos o dia em horas”. O termo tempo então é um marcador que indica a segmentação de algo. De quê? Da nossa vida. Seria ele um organizador? Talvez. Por que talvez? Porque há que se pensar de que tempo estamos tratando.

Para Rovelli, antes do advento do relógio,

a única medição regular do tempo para a humanidade foi a alternância do dia e da noite. O ritmo de dia e de noite marca também a vida de animais e plantas. Ritmos diurnos são onipresentes no mundo vivo. São essenciais para a vida, e acho provável que tenham desempenhado um papel fundamental também para a própria origem da vida na terra: basta uma oscilação para acionar um mecanismo. Os seres vivos estão repletos de relógios, de diversos tipos: moleculares, neuronais, químicos, hormonais, mais ou menos em sincronia uns com os outros (Rovelli, 2018, p. 55-56).

Uma ciência relativamente recente (se comparada com o estudo do tempo) chamada cronobiologia⁴⁴, estuda estes “relógios do nosso organismo”. Para os/as cronobiólogos/as, esta ciência “possibilitou o conhecimento das características dos osciladores ou relógios internos que controlam” o nosso tempo biológico (Louzada e Menna-Barreto, 2007, p. 10). Para os autores, temos osciladores biológicos que fazem com que, “além de diferenças em nossa constituição física, sejamos diferentes em nossa constituição temporal” (Louzada e Menna-Barreto, 2007, p. 10). Mas, como a alternância de dia e noite pode marcar a nossa constituição temporal? Para o neurocientista Lamberto Maffei é praticamente improvável que a consciência humana elabore a definição de tempo. Para ele,

[...] a definição de tempo é difícil, se não mesmo impossível. A verdadeira dificuldade reside no fato de não existir um receptor do tempo, ao contrário do que acontece com a audição, a visão ou o tato. No cérebro existem, é verdade, os reguladores circadianos ao nível da epífise ou dos núcleos supraópticos, mas têm mais a função de reguladores do ciclo sono-vigília do que de receptores do tempo. O conceito de espaço parece mais

⁴⁴ Em fevereiro de 2021, realizei um curso online de 5 dias na Escola de Artes, Ciência e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH -USP) sobre cronobiologia com o professor Doutor Luiza Menna-Barreto e com a doutora Rúbia Pereira Mendes. O curso era intitulado: “Ritmos Biológicos e Educação: uma visão integrada”.

acessível, ajudados por receptores como o da visão, do tato e, em geral, pelos receptores do movimento; o conceito de espaço está também ligado ao tempo... a noção de nascimento e de morte define um percurso temporal, mas não socorre a compreensão do conceito de tempo, o tempo é uma intuição, cada qual sabe do que se trata, mas é difícil explicá-lo (Maffei, 2018, p. 47-48).

Isto é, a nossa constituição temporal, o nosso sentido, as nossas *vivências* em relação ao tempo são construídas também pelo ciclo sono/vigília. Tal ciclo é circunscrito por aquilo que os cronobiólogos/as chamam de marcadores temporais. Estes são “ancorados pelo ambiente externo” (Louzada, Menna-Barreto, 2007, p. 15). Pela cultura? Também. De acordo com os autores,

em nosso cotidiano, constantemente utilizamos balizas temporais. Marcamos compromissos para depois do almoço, sabemos quais as aulas ocorrerão antes e após o intervalo, ligamos a televisão depois do jantar. Costumamos descrever o nosso dia utilizando essas balizas temporais. No funcionamento do organismo ocorre algo semelhante. Eventos se sucedem no tempo, criando balizas temporais internas para os mesmos. Antes do amanhecer, a glândula adrenal secreta uma maior quantidade de hormônio cortisol, que prepara o organismo para a atividade do dia. Após o entardecer, a glândula pineal aumenta a secreção de um outro hormônio, a melatonina, sinalizando ao organismo que escureceu. No caso da espécie humana, a melatonina desencadeia mudanças que preparam o organismo para o sono noturno (Louzada, Menna-Barreto, 2007, p. 15).

Então os “picos hormonais, as oscilações da temperatura corporal e de outras funções do organismo” (Louzada, Menna-Barreto, 2007, p. 15) formam a nossa organização temporal interna. Nesse sentido, para os autores, nossa principal baliza temporal externa é a alternância do ciclo claro/escuro. É ela que “faz os eventos do organismo se manterem sincronizados com o ambiente. Antes de amanhecer, apresentamos um pico de cortisol, após anoitecer, temos um aumento da secreção de melatonina, e assim por diante” (Louzada, Menna-Barreto, 2007, p. 18). Então, vemos que “o nosso relógio biológico” não é só biológico. Ele é cultural e social também. Na medida em que as demandas sociais aparecem, como a necessidade de se trabalhar à noite, horário em que se deveria estar dormindo, ou viagens internacionais com mudanças de fusos horários, há mudanças significativas em nossa organização temporal interna. E nós nos organizamos de acordo com essas demandas. Isso é bom? Para os/as cronobiólogos/as, alterações crônicas de ciclos vigília/sono, como de muitos/as trabalhadores/as de turno noturno, a resposta é não. Segundo Louzana e Menna-Barreto (2007), o “ajuste” do nosso corpo a mudanças de horário, como de viagens para outros fusos (como o Japão), podem levar semanas, imaginem para os/as trabalhadores/as que trocam o dia pela noite.

O *meio*, então, é capaz de sincronizar ritmos. Isso indica que devemos nos atentar para o conceito de vivência, uma vez que na unidade [pessoa/meio] (Vigotski, 2010) está a

complexidade da pessoa, da história, do tempo, da continuidade, da descontinuidade. Como sincronizamos nosso tempo com o ambiente, com o *meio*? Por exemplo, na “[...] organização temporal externa. [...] o horário das aulas constitui um ciclo ambiental capaz de sincronizar nossos ritmos, por representar um compromisso que se repete regularmente, ao qual nossos organismos tendem a se ajustar.” (Louzada e Menna-Barreto, 2007, p. 18). De acordo com os autores, até “a exposição à luz artificial” pode modificar nosso tempo pois, “reduz a secreção de melatonina, que implica em alterar a noite biológica” (Louzada e Menna-Barreto, 2007, p. 28), uma vez que a melonapsina⁴⁵ absorve a luz e acaba informando o nosso hipotálamo sobre os ciclos claro/escuro (Louzada e Menna-Barreto, 2007, p. 28). E o que isso tem a ver com o tempo? Como vimos, o ciclo claro/escuro é influenciado por marcadores externos que organizam o nosso tempo. Nesse sentido, a segmentação temporal que vivemos seria apenas essa relacionada à noite e o dia? Não.

O conceito de tempo é singular em cada área do conhecimento. Para as ciências humanas é uma coisa, para a física, outra, para a química também. O que se sabe é que “tradicionalmente pensamos o tempo” como um “contar como as coisas mudam” (Rovelli, 2018, p. 56). Dessa feita, “toda a evolução da ciência indica que a melhor gramática para pensar o mundo é a da mudança, não a da permanência. Do acontecer, não do ser” (Rovelli, 2018, p. 80). Mas não há permanência no tempo? Permanecer também é ação. É verbo. Por isso, há que se pensar no tempo como algo permanente também, durável, cíclico e sucessivo. Mas, o que mais? Bem, como supracitado, cada campo do conhecimento tem/terá sua visão. Mas aqui, nesse texto, pensamos o tempo como algo da ação, do sendo, do acontecendo, se fazendo. Do processo.

O tempo de séculos atrás é o mesmo tempo de hoje? Não. O tempo de hoje será o mesmo daqui a 20 anos? Também não. Mas tempo é tempo. E como isso funciona? Para o químico Ilya Prigogine, por exemplo,

[...] aquilo que presenciamos, isto é, a evolução biológica e da sociedade, certamente que é uma história do tempo, uma história natural do tempo. De fato, sabemos que, juntamente com o tempo mecânico, a irreversibilidade produz tempos químicos, tempos internos, e a diferença entre uma reação química que podemos alimentar e a vida, é que, no caso da reação química, quando deixamos de alimentá-la, este tempo interno morre. Pelo contrário, com o aparecimento da vida, nasceu um tempo interno que prossegue durante bilhões de anos de vida e se transmite de geração em geração, de espécie em espécie, e não apenas se transmite como se torna cada vez mais complexo (Prigogine, 2008, p. 23).

⁴⁵ “Esse pigmento, localizado nas células ganglionares da retina, envia informações luminosas para a zona do hipotálamo, conhecida como relógio biológico (núcleos supraquiasmáticos) e, com isso, informa ao relógio interno as condições de iluminação do meio ambiente”. Fonte: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v54n2/14799.pdf>. Acesso em 08 de nov. de 2022.

O tempo é também cultural, uma criação da humanidade e, como tal, vai se tornando mais complexo e enigmático. Não só o tempo de séculos, anos atrás, é distinto, como o tempo de variadas cidades, países, é diferente. Como narrei na introdução, o tempo na cidade grande pode ser sentido de maneira mais rápida. Nas cidades do interior, como aquela onde permaneci por alguns meses em 2020, alguns dias, mais lento. Viram a diferença? O tempo de cada pessoa, que é sempre social, também é distinto. E, como observamos, ele pode ser sincronizado de acordo com o meio no qual esta pessoa está inserida. A escola pode sincronizar tempos, um trabalho, uma necessidade, uma viagem.

Sobre esse enigma do tempo, Comte-Sponville (2000), por exemplo, nos convida a pensar com Santo Agostinho:

Podemos partir de Santo Agostinho, já que ninguém disse melhor o essencial sobre o tempo da consciência. A dificuldade desse tema, primeiramente, é a celebre interrogação ou a constatação dubitativa: “o que é o tempo, afinal? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas, se alguém me pergunta e eu quero explicar, já não sei”⁴⁶. O tempo parece indefinível, inapreensível, como se só existisse em sua fuga, como se só aparecesse com a condição de sempre desaparecer, e tanto mais obscuro como conceito quanto mais claro como experiência. É uma evidência e um mistério: ele só se revela ocultando-se; só se entrega em sua perda; só se impõe a todos no próprio movimento pelo qual todos escapa. Todos o conhecem, ou o reconhecem; ninguém o vê de cara (Comte-Sponville, 2000, p. 17).

O tempo é visível apenas como experiência, na medida em que o vivemos, o sentimos, nos organizamos a partir dele, para ele. Ele é perceptível, mas não é visível enquanto algo sólido, como estrutura consistente, material. Nesse sentido, muitas serão as formas de se responder àqueles questionamentos acerca do que é o tempo pois, como salienta o pensador Fernando Rey Puente (2010, p. 19), estudioso da filosofia antiga, “o enigma do tempo, como as grandes aporias do pensamento, nos acompanha sem solução definitiva até o fim de nossos dias”. Por isso a ideia de apresentar uma discussão sobre o tempo neste trabalho não é, nem de longe, de responder de maneira definitiva às perguntas supracitadas, mas sim tentar elaborar um panorama que auxilie na compreensão da nossa questão de pesquisa.

Ao pesquisarmos o vocábulo “tempo” em um dicionário da língua portuguesa, vemos que ele tem mais de seis definições:

1. Período de momentos, de horas, de dias, de semanas, de meses, de anos etc. no qual os eventos se sucedem, dando-se a noção de presente, passado e futuro. 2. Período

⁴⁶ Referência do autor Latim/Francês: Santo Agostinho, *confessions*, XI, 14 (trad. J. T. rabucco, reed. Garnier-Flammarion, 1964, p. 264). Referência do meu livro Latim/português: *Confissões*, XI, 16 trad. Lorenzo Mammí. 2017, p. 318.

mais ou menos extenso, levando-se em consideração os acontecimentos nele ocorridos; época. 3. Certo período da vida ou da história que se diferencia de outros. 4. Período em que se vive; momento atual. 5. Momento propício para a realização de alguma coisa. 6. Período não definido, geralmente com implicação de futuro. 7. Conjunto de fatores meteorológicos (Tempo, 2021).

Percebemos nas significações acima uma segmentação do tempo em distintas dimensões que vimos narrando. A primeira delas é a predominância da noção de um tempo sucessivo que seria, como na primeira definição do dicionário, o nosso presente, passado e futuro. Isto é, um tempo linear e sucessivo. Já na segunda, terceira, quarta e quinta definição, vemos os tempos evidenciados no por meio da intensidade: “...período extenso[...] período que se diferencia de outros [...]; momento atual”, e observamos também um tempo que expressa uma “oportunidade”: “momento propício” para realização de algo. Mas há as significações dos mistérios do tempo, relatadas na expressão “período não definido”, que pode ser tanto um tempo futuro ou um tempo de possibilidades. E por fim, vemos o tempo expresso por meio de questões climáticas. Concluimos, então, que estas definições perpassam uma noção temporal marcada por uma multitemporalidade, em que todas estão implicadas umas nas outras. Percebemos então que a definição de tempo sucessivo está em destaque. E por isso nos questionamos: esta é a significação privilegiada pela sociedade desde sempre? Não, como veremos a seguir.

De acordo com Puente, na concepção pré-filosófica de tempo, presente em Homero e Hesíodo, duas palavras distintas eram usadas para designar tal termo: *êmar* e *hóra*. O autor nos esclarece:

Êmar, por exemplo, pode significar o dia em oposição à noite, uma estação ou época do ano, certa duração ou, quando adjetivado, qualificar um estado ou condição, como, por exemplo, o dia do retorno, o dia da morte, o dia da libertação ou o dia da escravidão. Este último uso de *êmar*, no qual ele é definido por um adjetivo, expressa, segundo Frankel, “o destino particular do indivíduo durante um tempo específico”, sendo equivalente ao termo *aísa* (“destino”). *Hóra* também é um vocabulário plurisemântico. Ele pode significar qualquer divisão do tempo, de modo que, às vezes, indica o ano, outras vezes ele se refere a um período do mês, do dia ou da noite. Além desses significados, ele pode referir-se igualmente às estações do ano ou ainda assinalar um tempo oportuno e propício para realizar alguma atividade, recobrando assim o espectro semântico que o termo *kairós* (“ocasião/momento oportuno”) receberá posteriormente em âmbito filosófico (Puente, 2010, p. 24-25).

Constatamos que os vocábulos usados por Homero e Hesíodo qualificavam, sobretudo, momentos, ou seja, um fragmento da vida vivida. Da vida em ação, da vida como sendo e acontecendo. Nesse sentido, vemos que, na concepção pré-filosófica de tempo, há alguns rudimentos de uma noção de tempo. O que indica a noção de uma sucessão de acontecimentos

e que se relacionam com a ideia do tempo *khronológico*, linear, que vemos hoje em dia na organização das nossas vidas em anos, meses, semanas, dias, passado, presente, futuro e etc.

Ao nos atentarmos à língua falada por nós usualmente, observamos que o termo “tempo” ganha sentidos e significações distintas. Por exemplo quando falamos sobre o clima: “*o tempo hoje está nublado*” ou “*o tempo está ensolarado*”, sobre quase chegar atrasado a um compromisso “*cheguei a tempo*”, ou sobre um período em que estamos passando, ou já passamos e nos referimos a ele como “*eram tempos difíceis*” ou “*bons tempos aqueles em que...*”. Ao voltarmos nos séculos passados, vemos que isso também acontecia, como salienta Puente (2010), mas com uma diferença, eles tinham muitos termos para dizer do tempo com diferentes sentidos e significações. Nós temos um termo – tempo – que pode conter distintos sentidos e significações.

Para Carlo Rovelli, utilizamos o termo tempo para dizer de eventos e não apenas das coisas. Para ele,

a diferença entre coisas e eventos é que as coisas permanecem no tempo. Os eventos têm duração limitada. Um protótipo de uma “coisa” é uma pedra: podemos perguntar onde ela estará amanhã. Um beijo, por sua vez, é um “evento”. Não faz sentido perguntar para onde terá ido o beijo amanhã. O mundo é feito de redes de beijos, não de pedras (Rovelli, 2018, p. 81).

Por isso o tempo está sempre acompanhado do “ser e do estar” ou do “é e do está”. Ao nos atentarmos à questão do acontecimento, me pergunto: estes acontecimentos se sucedem em algum lugar? No espaço? No tempo? Henri Bergson diz que nós não sentimos o tempo e sim o que ele chama de **duração**. Por isso, ao nos referimos ao tempo (a duração), acabamos trazendo elementos do espaço para tal menção:

primeiramente, ponto essencial: não podemos expressar a duração a não ser por meio do espaço, somente podemos representá-la sob a forma do espaço. Falamos de um espaço do tempo. Todas as expressões usadas para falarmos do tempo são metáforas retiradas da língua do espaço. Mas se trata também da representação interior. Nosso sentimento do tempo não é isso. Temos o sentimento claro e indefinível da **duração**. O aumento e a diminuição da força vital são sentidos, mas quando queremos ter uma ideia distinta, é ao espaço que apelamos (Bergson, 2022, p. 27 – grifos nossos).

Ou seja, para o autor, sentimos a *duração* e não o tempo. Sentimos o sendo, somos o sendo, ou seja, não fui e nem serei, eu sou, como Comte-Sponville (2000) diz. Para Bergson, quando falamos de tempo, nos referimos a o que já aconteceu e por isso “em lugar da duração se fazendo, [nós] consideramos a duração feita” (Bergson, 2022, p. 33). Então, a duração é o ser na ação? Para o autor, “na vida interior, não se pode separar um ato, um estado, da duração

em que ele se realiza" (Bergson, 2022, p. 35). Ou seja, "só podemos pensar e viver a duração por meio de um esforço de consciência. A duração é nosso próprio eu transcorrendo" (Bergson, 2022, p. 64). A duração é o ser. É a pessoa.

As ideias de Rovelli (2018), estão em consonância com este pensamento de Bergson (2022) pois, para o primeiro, "[...] na nossa experiência pessoal, o tempo é elástico" (p. 52). É alargado. O conceito de duração defendido por Bergson, leva em consideração a história e a memória. Para o autor francês, "supor a duração é supor a memória ou a consciência, por se tratar da mesma coisa. (Uma consciência só existe sob a condição de ligar conjuntamente momentos sucessivos)" (Bergson, 2022, p. 65). Nesse sentido, a concepção de tempo representada por símbolos matemáticos, de acordo com Bergson, como Gusmão e Marques (2022) salientam, é extraída da nossa visão de movimento no espaço. Além disso, tentar expressar a duração por meio destes símbolos é uma imprecisão, uma vez que a duração, o tempo, "perde sua característica fundamental, que, de acordo com Bergson, consiste em durar" (Gusmão e Marques, 2022, p. 869). Para o filósofo, "o espaço é divisível. O movimento se realiza ao longo desse espaço. Parece, então, que ele [tempo] pode ser divisível como o espaço. Há aí uma ilusão. [...] o espaço é o totalmente feito. O movimento é o se fazendo" (Bergson, 2022, p. 47). Podemos mensurar o espaço, vê-lo, tocá-lo. O movimento nós sentimos. Ele é. Ele é a duração. E é importante sabermos que "alguma coisa caracteriza essa consciência que pode durar. Trata-se da memória" (Bergson, 2022, p. 83). Trata-se da pessoa, do ser.

Então "não há uma duração, mas durações" e, ainda que vivenciemos o mesmo tempo, não é ao mesmo tempo pois ainda que "há um tempo homogêneo para todos, comum a todos os seres conscientes ou inconscientes. Muitos problemas filosóficos provêm da substituição das durações múltiplas pelo tempo homogêneo. Não se tem o direito de usar um símbolo para análise [...] tudo o que dura é, ao mesmo tempo, um ser que pode mover-se no espaço" (Bergson, 2022, p. 87). Isto é, um ser que está no tempo homogêneo (movimentação no espaço medida por símbolos matemáticos) e é uma duração. Ou melhor, são durações. A duração para Bergson é, como salientam Gusmão e Marques, "uma experiência subjetiva qualitativa", uma "realidade viva e substancial", "uma memória que totaliza as vivências da consciência" e um "fluxo de onde emana um potencial de liberdade e criação" (Gusmão e Marques, 2022, p. 881). A partir dessa concepção, pensamos na duração, defendida por Bergson, como algo próximo ao conceito de vivência, discutido por Vigotski pois, para ambos, há algo novo, inédito na relação da pessoa com o meio. Para ambos, há a implicação da memória, assim como do tempo e da história.

Neste texto, a partir das leituras feitas e dos diálogos construídos, pensamos o tempo como biológico, histórico, cultural e social. Algo construído ao longo do tempo. Mas também

pensamos na duração enquanto **algo do ser**. Que também tem história. Aqui consideramos o meio, a pessoa e a vivência, pois, somos, fomos, o outro que está em nós e estará em outras pessoas. Somos uma unidade [biológico/social/cultural], [individual/coletivo] [pessoa/meio], como veremos.

Passos (2017), ao explicar o conceito de tempo na obra de Paulo Freire, afirma que o tempo é um “artifício do nosso cérebro na busca de apreender no mundo eventos distintos e sequenciais [...]” (Passos, 2017, p. 390). Ou seja, para se pensar no tempo, há que se ter uma consciência do mesmo. Temos consciência da nossa duração? O tempo para Freire também é duração? Permanência? Ação?

Freire, por outro lado, encoleriza-se com a naturalização do tempo da dominação; com a ingenuidade dos que acolhem o tempo como dado e fado. Afinado com Merleau-Ponty e Ricœur, na esteira de Santo Agostinho, Freire deixa entrever que para alguma coisa ser temporal, é preciso antes não ter existido, depois existir um tempo e depois desaparecer, por isso é o não-ser do tempo – o antes dele e o depois dele – que torna o tempo temporal, conferindo-lhe uma duração. Duração, diz Freire⁴⁷, ‘no sentido bergsoniano do tempo – como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança’ (Passos, 2017, p. 390).

Nesse sentido, a duração não é apenas o que é. Ela contém o que foi, o que é e o que será. É o agora. Que vai sendo. Se complexificando. É o tempo da vida. O social. Cultural. Mas não qualquer tempo. Tempos. Puente (2010) diz que as palavras *khrónos*⁴⁸ e *aión*, assim como *kairós*, eram usadas para a representação de tempo para os gregos antigos. *Khrónos* é o vir a ser e, de acordo com Puente, como as obras de autores clássicos salientavam, sua concepção seria “uma testemunha do devir universal, uma ação de revelar ou trazer à luz alguma coisa ou alguns eventos. Píndaro, por exemplo, chega até mesmo a denominá-lo ‘a única testemunha da verdade autêntica’ [...]” (Puente, 2010, p. 29). *Khrónos* é um tempo sucessivo, “ele é a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e o que não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro)” (Kohan, 2004, p. 54). Ou seja, o tempo *khrónos*, ou tempo *khronológico*, é um tempo linear. Para Puente,

o nosso termo “tempo” preserva ainda um outro sentido que os gregos também atribuíam a *Khrónos*, a saber, o de “ocasião ou momento oportuno” (a sentença ainda é tempo de reconsiderar a sua decisão, possui por exemplo esse significado). As locuções adverbiais, “a tempo” e “em tempo” também expressam a mesma ideia (Puente, 2010, p. 41).

⁴⁷ (Freire, 1994, p. 42).

⁴⁸ Optamos por trazer a escrita dos termos *khrónos*, *aión* e *kairós* tal qual Puente (2010) os traduziu em seu livro, a fim de unificar as expressões e não confundir o leitor pois, estes termos tem escritas distintas conforme o tradutor.

Mas, é o termo *kairós* que carrega por excelência o significado de momento oportuno. Como mostra Puente, baseado em Marco Aurélio⁴⁹, “não é o passado que nos aflige, mas sempre o presente [...] deste modo, sem nos preocuparmos em querer saber quantos anos ainda viveremos, nosso dever é o de saber que [...] a natureza nos concederá o momento oportuno (*kairós*) e o limite” (Puente, 2010, p. 121). Ou seja, o tempo *kairós* é o tempo da oportunidade (Kohan, 2004), e/ou momento oportuno para acontecer alguma atividade, ou desenvolvimento⁵⁰. Ao pensarmos em uma escola como exemplo, vemos que *khronos* seria o tempo/momento organizado de maneira que as crianças/alunos realizem as atividades propostas no tempo esperado, mas “o *kairós* não pode ser o mesmo para distintas crianças” (Kohan, 2018, p. 301). Cada criança terá um tempo oportuno para realizar suas tarefas, e este tempo é dela, singular, próprio da pessoa. Para os gregos antigos, o termo que representaria este tempo é *aión* que, para eles, significa a infinitude:

em algumas das reflexões de Marco Aurélio, o *aión* é associado a um rio: ‘o tempo (ho *aión*) é um rio, os das coisas que devêm, um fluxo impetuoso’ (IV, 43). Um outro pensamento, o VI, 15, esclarece um pouco melhor a noção de *aión* ao dizer que “fluxos e transformações renovam o cosmo continuamente, como o movimento incessante de tempo [...] produz sempre de novo o tempo infinito [...]”. Ou seja, o *aión*, que nós traduziríamos em um contexto platônico por eternidade, é constituído, para Marco Aurélio, pelo movimento incessante do tempo. Em outras palavras: ele é tão somente o tempo pensado em sua infinitude e não, por assim dizer, “o outro” do tempo, por isso é melhor traduzi-lo, no âmbito das *meditações*, por tempo infinito e não por eternidade (Puente, 2010, p. 115).

Ou seja, *aión* é o “tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura” (Kohan, 2018, p. 302)⁵¹. Seria o *aión* a duração à qual Berson se referia?⁵² Essa seria a temporalidade não mensurável, da experiência, o tempo nosso, original. Nessa perspectiva, Comte-Sponville nos convida a pensar no tempo enquanto *o ser-tempo*, embasando-se no que ele chama de seis teses (o tempo é o presente; o tempo é a eternidade; o tempo é o ser; o tempo é a maneira, o tempo é a necessidade; o tempo é o ato). Para ele “a temporalidade só existe em nós; nós só existimos no tempo. Nós a carregamos, ele nos arrasta” (Comte-Sponville, 2000, p. 32).

⁴⁹ Imperador Romano (121-180 E.C.), autor de alguns escritos pessoais conhecidos como “meditações” (Fonte: <https://iep.utm.edu/marcus/> - acesso em 22-01-2021).

⁵⁰ Vigotski (2018) diz que o desenvolvimento da criança tem uma organização complexa no tempo. Essa discussão será feita mais adiante no texto.

⁵¹ Ver Dário (2018).

⁵² Comte-Sponville e Bergson dialogam com Immanuel Kant para construírem suas discussões sobre o tempo. Este primeiro também se debruça nas ideias de Bergson. Tal fato nos permite inferir que a duração é o *aión* ao qual André Comte-Sponville se refere.

A temporalidade seria nossa invenção humana, cultural, sobre o tempo, ou seja, o que “criamos do tempo” (Comte-Sponville, 2000), o que o divide em passado, presente e futuro, ela é da consciência, da alma, como diz Santo Agostinho. Já o tempo é o ser, a pessoa, o ser tempo, ele é o presente, que é presente todo dia. Mas, se eu sou *ser-tempo*, também sou a temporalidade, pois sou o que a cultura faz de mim e o que o meio faz de mim e vice-versa. Por isso, sou também as minhas vivências (Vigotski, 2018).

Comte-Sponville argumenta que o tempo para ele é o presente, o hoje, o agora, ou seja, o ser pois, não é o presente que existe no tempo; o tempo é que é presente (Comte-Sponville, 2000, p. 48). Se só existe o presente, o passado não existe? Então de que nos lembramos?

Que o passado não seja, por não ser mais, com isso estou de acordo, é claro. Lembrem-se do primeiro beijo... não existe mais, nunca mais existirá. Se vocês quisessem recomeçá-lo ele já seria, no mínimo, o segundo e vocês não teriam começado absolutamente nada... Quanto à lembrança que vocês têm dele, ela não passa de um pedaço do presente: longe de salvar o ser do passado, ele permite, aqui e agora, tomar consciência do seu não-ser como não-ser-mais. “Nem o tempo passado, nem os amores voltam...”. A memória não altera nada disso, salvo a consciência que, graças a ela, podemos disso ter. O tempo passado não volta, e é isso que chamamos de passado (Comte-Sponville, 2000, p. 45).

O tempo que não volta, aquele da infância, de quando éramos bebês, da adolescência... foi o nosso sendo, éramos nós naquele presente que hoje não é mais, é o que chamamos de passado. Já o futuro é o vir a ser, é a possibilidade, para o autor, “o futuro nunca é dado (se fosse, seria presente): porvir é por vir, se vier, e é por isso que ele não existe” (Comte-Sponville, 2000, p. 45). Por isso, pensar em tempo passado e tempo futuro, para o autor, é inconcebível, na medida em que eles não existem, e são criações da mente humana. Então, apenas o presente seria o tempo do ser:

o presente não é nada, dizia Santo Agostinho, já que ele só é deixando de ser. Não é essa minha experiência: o presente nunca me faltou, eu nunca o vi cessar, nunca o vi desaparecer, mas apenas durar, sempre durar, com conteúdos diferentes, por certo, mas sem deixar com isso de continuar e de ser presente. Vocês já viram outra coisa? De minha parte, em todo caso, tenho certeza de nunca ter saído do presente, nem que por um segundo, nunca me deixou, nunca me abandonou, nunca me faltou. Todos os dias que vivi foram sempre hoje. Todos os momentos foram sempre agora [...]. O presente é o meu lugar, desde o início; o presente é o meu tempo, é o único (Comte-Sponville, 2000, p. 45).

Se estamos sempre no presente, estamos sempre na eternidade, estamos sempre em *aión*. Nesse sentido, o autor argumenta que

“ele vive no passado”, diz-se às vezes; ou: “ele vive no futuro”... mas vive, e é presente [...]. Supondo-se inclusive que um dia possamos viajar no tempo, como imaginariam os filmes de ficção científica, isso seria apenas trocar de presente, e não deslocar, como gostariam de nos fazer acreditar, no passado ou no futuro... o presente é o único tempo disponível, o único tempo real [...] quando comecei essa comunicação, o presente estava aqui. Ainda está, neste momento em que eu a continuo. E estará sempre, quando eu estiver terminado, quando tivermos nos despedido, quando pensarmos em outra coisa... o presente estava lá quando de nosso nascimento. Ele estará lá quando de nossa morte. Ele estará lá, sem a menor interrupção, durante todo o tempo que irá separar esses dois momentos. **Ele está aí, sempre aí: ele é o *aí* do ser** (Comte-Sponville, 2000, p. 47 – grifos nossos).

O presente é a eternidade, ou seja, ele o *aión*, o próprio ser: “sou o que sou, não o que era ou serei: sou meu corpo atual, meu corpo em ato [...] ser é ser presente no espaço e no tempo; é, portanto, ser fisicamente atualmente presente” (Comte-Sponville, 2000, p. 49). Ou seja, não é o futuro que nos move, nem o passado que não pode voltar, é o presente que não se repete e o “**desejo presente**” que temos de um futuro (Comte-Sponville, 2000, p. 118) que nos move, que nos dá esperança. Nessa perspectiva, pensar a temporalidade do ser como não mensurável é frutífero na medida em que nos possibilita enxergar cada pessoa como sendo singular e única. E pensar o tempo enquanto *ser-tempo* nos auxilia a percebê-lo enquanto um conceito social, que só o é por conta das pessoas. Portanto, mesmo que o autor considere o tempo das pessoas enquanto algo original, seu, próprio, ele não perde seu caráter social.

A noção de tempo que orienta as nossas vidas é aquela voltada para o passado e para o futuro, é o tempo das horas, dias, semanas, meses e anos... é o tempo linear, *khronológico*, um tempo construído social e historicamente (Elias, 1998). Essa noção de tempo nos afeta por estar em todo lugar. Desde o nascimento, ou até mesmo antes da concepção do bebê, as ambições/projeções/desejos da família se fazem presentes. Na escola, acontece o mesmo. Sempre é esperado das crianças o que está por vir, o próximo bimestre, trimestre, ano, ciclo. Com os/as adultos/as, após o Ensino Médio e/ou faculdade, ocorre o mesmo, espera-se que se formem, arrumem emprego, se casem, tenham filhos/as, netos/as, enfim... vemos que o *ser-tempo*, o *aión*, não é levado em consideração, mas sim o *khronos*, o tempo produtivo, o tempo que sempre espera algo em troca do ser em ato. Por isso, a perspectiva do tempo enquanto o presente é interessante pois, diferente da lógica de passado/ presente/ futuro, nós enxergaríamos a vida como ela é: indefinida na medida em que estamos sempre em busca de algo, e definida porque a certeza de que temos do futuro é a morte.

Para Sêneca, a única convicção da vida é a morte: “nada é menos peculiar do homem ocupado do que viver. Não há coisa mais difícil de saber do que viver. [...] é preciso durante toda a vida aprender a viver e, o que talvez cause maior admiração, é preciso durante toda a vida aprender a morrer” (Sêneca, 2017, p. 16). Por isso, “a vida segue a trajetória que iniciou e

não retrocede ou detém seu curso. Não fará tumulto nem advertirá sobre sua velocidade: deslizará em silêncio. [...] tu estás ocupado, a vida se apressa; nesse ínterim, a morte irá chegar, para a qual, querendo ou não, terás de ter tempo” (Sêneca, 2017, p. 19). Nesse sentido, Comte-Sponville nos adverte que, “ninguém pode cuidar do futuro, a não ser cuidando do presente” (Comte-Sponville, 2000, p. 123). Ou seja, devemos pensar nas pessoas, sobretudo nas crianças, como são, não como devires, não com o foco no futuro, ou no passado:

a criança é perfeitamente o que é: perfeitamente humana, perfeitamente criança, perfeitamente atual. Não existe ser em potência; só existe a potência do ser, que outra coisa não é senão seu ato, em outras palavras, o que ele é e faz. Não falta nada ao real; não falta nada à criança, não falta nada ao presente (Comte-Sponville, 2000, p. 124).

O bebê é, assim como a criança é, o adolescente é, o adulto é; e o idoso também é: o ser em ato, o ser sendo, o ser-tempo, o tempo subjetivo, o tempo *aión*, a existência. Então o tempo, visto em diálogo com dessas três dimensões (*khronos*, *kairós*, *aión*), constitui e é constituído por diversos tempos como a duração, social, linear, *khronológico*, intenso, rápido, fluido, líquido, meu, seu, nosso tempo, como vimos. Daí que pensar no tempo a partir dessa pluralidade de dimensões nos auxilia a perceber seu caráter social, como vimos na nossa revisão de literatura. Isto é, o tempo como parte da pessoa e da sociedade; como presente em um e outra, enquanto uma dialética entre o individual e o social. Por isso, ao pensar no tempo das crianças em uma Escola de Educação Infantil, isto é, em um contexto coletivo, focalizamos o seu tempo de maneira plural, uma vez que o ser em ato, como Comte-Sponville (2000) diz, é a pessoa na/com a sociedade, é a criança na relação com as pessoas, meio. É sua experiência sendo transformada pela organização do coletivo (*khronos*, *kairós* e *aión*), é o coletivo sendo transformado pela criança. É sua intensidade (*aión*) modificando a rotina e o tempo institucional e vice-versa.

Pensar no tempo das crianças na escola é pensar no tempo da qualidade (Kohan, 2018) e da quantidade, ambos se interpondo mutuamente. É pensar em um contexto de preparação e de desenvolvimento, é pensar em um limite bem como em uma possibilidade, é pensar na tensão, na dialética e na novidade. E colocar em evidência o tempo das crianças como um tempo intenso (*aión*), oportuno (*kairós*), nos ajuda a compreender como sua maneira de vivenciar o mundo é distinta daquela dos/as adultos/as. Mas é importante ressaltar que é preciso cuidado, quando dizemos de todas essas dimensões, para não correremos o risco de nos esquecermos do tempo enquanto uma dimensão que é indubitavelmente social. Não há só o tempo *aiônico*, ou *kairótico* ou *khronológico*. Ou só o tempo da pessoa, separado da sociedade. Há a interlocução

de todos esses tempos na/com a sociedade e com a pessoa. Pois um depende do outro. Um é o outro.

Nesse sentido, dialogamos com a filosofia para que pudéssemos compreender as diversas dimensões do conceito de tempo: intenso, rápido, durável, linear, oportuno e etc. E ainda que tenhamos feito uma leitura inicial dos filósofos que tratam do tema, mantivemos suas discussões na tese a fim de enriquecer o diálogo sobre um conceito tão [específico/abrangente] como o tempo. Observamos que o conceito pede uma análise baseada/em relação a alguma coisa. Daí a importância de trazermos a discussão do tempo social, pois estamos olhando para o tempo na escola: o tempo na perspectiva da sociedade, enquanto parte do *meio* e da pessoa. E por que isso é importante? Para evidenciarmos que o tempo que nós vimos tratando em toda esta tese é social. Não o enxergamos como um objeto isolado a ser entendido, estudado. O vemos em relação à sociedade e às pessoas (individualmente). Porque um só existe com o outro, no outro. Por isso, ao voltarmos no conceito de *ser-tempo* e fazermos uma analogia deste com o conceito de vivência de Vigotski (2018), vemos como o estudo do meio pode nos ajudar na compreensão do nosso problema de pesquisa: “como bebês e crianças de 0 a 3 anos vivenciam o tempo social no contexto de uma Escola de Educação Infantil”.

2.1.1 Tempo social

O tempo é social (Elias, 1998). Daí que dizer de todas essas conceituações de tempos acima, é informar de um tempo inserido em uma determinada sociedade, época e cultura. Se é social, é humano. Se é humano é histórico. Teria a história do tempo um começo? Seria o tempo, então, uma invenção? Para Elias,

assim como os relógios e os barcos, o tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e as tarefas específicas dos homens. Nos dias atuais, o “tempo” é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas. Dizer, porém, que é um meio de orientação criado pelo homem traz risco de levar a crer que ele seria *apenas* uma invenção humana. E esse “apenas” traduz nossa decepção diante de uma “ideia” que não seja o reflexo fiel de nenhuma realidade externa. Ora, se o tempo não se reduz a uma “ideia” que surja do nada, por assim dizer, na cabeça dos indivíduos. Ele é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. O indivíduo ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles. A imagem mnêmica e a representação do tempo num dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade (Elias, 1998, p. 15).

O fato de o tempo não ser “apenas” uma invenção humana, nos evidencia que ele é uma construção que foi e é necessária às demandas humanas. Nesse sentido, para o autor, não há como mensurar o início do tempo, uma vez que este último não pode ser visto como isto e aquilo, mas sim como “os homens no âmago da natureza” (Elias, 1998, p. 12), isto é, há que se falar de tempo **na** sociedade. Não de tempo e sociedade, ou de tempo e alguma coisa. É tempo em algum lugar, em uma determinada época. Pois,

os problemas que os homens procuram resolver, ao medirem a “duração”, remetem ao fato de que os grupos humanos estão situados no interior de um conjunto mais vasto do que o formado por eles: o universo natural. Em toda parte, onde se opera com o “tempo”, os homens são implicados juntamente com seu meio ambiente, ou seja, com processos físicos e sociais (Elias, 1998, p. 13).

Isso nos remete ao que já foi discutido neste capítulo sobre a demanda de tempo ser de ordem cultural e também biológica, como discutido pela cronobiologia. Não é porque é humano, que é só biológico ou só cultural. É um com o outro, no outro. É o tempo na sociedade, em uma determinada cultura, em uma determinada época, com determinadas pessoas.

Enquanto parte da construção da sociedade, o tempo não é, ele é sendo. Por isso, talvez, a impossibilidade/dificuldade de conceituá-lo. Mas, o que podemos afirmar, juntamente com Elias (1998), García (2007), Bauman (2021) e Frago e Escolano (2001), é que ele é social, por isso mesmo muda, conforme a década, a cultura e a sociedade. E porque é social, possui distintas conceituações: *khonológico* (*khrónos*), intenso, duradouro (*aión*), oportuno (*kairós*). Mas vale lembrar que há sociedades em que não há o conceito de tempo tal qual conhecemos e aquelas em que o tempo sequer existe, “nem como conceito nem como palavra”⁵³ (García, 2007, p. 110). Segundo García (2007), os Nuer, povo do Sudão, “organizaram as suas vidas independentemente de qualquer noção de tempo e apenas com base na importância e nos ritmos das suas atividades vitais”. E tais atividades “normalmente são realizadas sem pressa”⁵⁴ (García, 2007, p. 110). Diferentemente do que acontece hoje, na nossa cultura ocidental, não é mesmo? Por aqui temos pressa, tempo acelerado e uma sensação constante de “falta de tempo”. O fato de o tempo se estruturar como as sociedades, nos informa que, quanto mais esta última se apressa, tanto mais esse sentimento de “perder” o tempo se manifesta em nós. Por exemplo, a noção de tempo da sociedade europeia antes do século XVIII era uma, durante a Revolução

⁵³ Tradução nossa “*existen culturas para las que el tiempo tiene un sentido muy diferente, o simplemente no existe, ni como concepto, ni como palabra*” (García, 2007, p. 110).

⁵⁴ “*Los Nuer de Sudán, por ejemplo, muestra cómo los miembros de dicha cultura han organizado su vida al margen de cualquier noción de tiempo y sólo a partir de la importancia y de los ritmos de sus actividades vitales. Actividades que habitualmente se efectúan sin prisa*” (García, 2007, p. 110).

Industrial, outra, depois desse período, completamente distinta⁵⁵. Houve mudanças na sociedade, mudou-se o tempo também. Por isso, para Elias (1998) o tempo é “a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico” (Elias, 1998, p. 17). Como representação simbólica, o tempo é linguagem também, e como tal, muda, se complexifica com o desenvolvimento das sociedades.

O conceito de tempo nas sociedades ocidentais foi se desenvolvendo e fazendo parte do “tornar-se humano” (Elias, 1998; Vigotski, 2018). Daí que, para Elias, a regulação temporal começa a “assumir um aspecto individual, desde uma etapa muito precoce da vida” e isso auxilia a “consolidar nossa consciência pessoal do tempo e torná-la inabalável” (Elias, 1998, p. 22). E, por isso, talvez, sentimos tanta “dificuldade de imaginar que existam outros seres humanos desprovidos dessa necessidade constante de se situarem no tempo. Essa individualização da regulação social do tempo apresenta, em caráter quase pragmático, os traços de um processo civilizador” (Elias, 1998, p. 22). Processo esse que, muitas vezes, é despercebido por nós pois, atrelamos o passar do tempo, sua rapidez, ou lentidão, sua “perda” ou “ganho” a nós e nossas atitudes. Como se fôssemos culpados, isoladamente, por tal coisa. Ou como se o tempo fosse o responsável por tal coisa. Mas, o que muda, passa, como Elias diz, é a nossa vida, nós, e é claro “as transformações da natureza e da sociedade” (Elias, 1998, p. 22) e não o tempo. Daí que a percepção da “experiência humana do que chamamos de tempo” (Elias, 1998, p. 22) é um processo que se transforma ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Por isso, Guadalupe García (2007) sinaliza que a disseminação da concepção do tempo enquanto uma dimensão que existe por si, “como uma realidade natural e objetiva” (García, 2007, p. 88) é uma forma eficiente de controle social pois, “serve para nos diferenciar e alienar daqueles que vivem em tempos culturais diferentes. O tempo pode ser visto, então, como uma criação social que molda os seus próprios criadores”⁵⁶ (García, 2007, p. 88). E, é essa concepção de tempo com uma “existência própria” que está, literalmente, “incorporada” por nós na contemporaneidade. Bauman (2021), por exemplo, ao analisar a sociedade no final da década

⁵⁵ Com a revolução industrial o cotidiano da vida das pessoas começou a ser organizado não mais de acordo com o tempo da natureza, mas sim com um tempo “artificial”, “imposto”, que servia à produção nas fábricas, e não a vida das pessoas, que usualmente se estruturava com o nascer e se pôr do sol (Marx e Engels, 2001; Lafargue, 2022).

⁵⁶ “*De hecho, al aparecer como una realidad natural y objetiva, dicho tiempo es un instrumento de control social sumamente poderoso, que incluso sirve para diferenciarnos y extrañarnos ante quienes viven en tiempos culturales diferentes. El tiempo puede ser visto, entonces, como una creación social que moldea a sus propios creadores*” (García, 2007, p. 88).

de noventa, diz que o processo de modernização está se modificando, passando de um modelo de modernidade que ele nomeia como “sólida” para um modelo “líquido”. Com isso, a noção de experiência de tempo também se modifica. A sociedade é outra, a experiência vivida nela também. Mas há que se ponderar, segundo o autor, que esta alteração é processual, pois não há um fim delimitado da antiga noção de modernidade. Um tipo de sociedade não se encerra para que outro comece. Há efeitos de uma na outra, principalmente da anterior na que virá. Então, pode-se afirmar que não são só as pessoas que mudam com o desenvolvimento da humanidade, mas sua relação com o meio. Ou melhor, o meio enquanto fonte de desenvolvimento, se modifica, as pessoas, enquanto inseridas nesse meio, também se transformam (Vigotski, 2018). Uma vez que as vivências são outras, olhar para a pessoa é olhar para o meio e vice-versa. Não só para um ou outro, há que se olhar para os dois.

O mesmo acontece com o tempo, devemos encará-lo não só pela pessoa, ou só pela sociedade, mas, um com o outro, o tempo na sociedade e o tempo da pessoa (que não é ela, nem só dela) na sociedade. Por isso, Bauman (2021) frisa aquela mudança, sobre uma sociedade ser sólida e a outra líquida. Uma vez que a solidez era característica primeira de um modelo de dominação social rígido, baseado, segundo o autor, nos modelos panópticos, na angústia de uma “prisão” vigiada. Já na liquidez, o modelo de dominação é outro, é aquele fluido, que contém traços do anterior, mas com uma “cara” nova. Com aspectos de dominação muito menos rígidos, com uma sensação de liberdade ímpar. Pois, diferentemente da primeira (sólida), aqui, na líquida, podemos nos mover, não há rigidez. Inclusive o trânsito é importante para o capital girar, para se gastar mais dinheiro, para gerar mais lucros. Não apenas isso, para o autor até as nossas identidades são fugazes,

em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece (Bauman, 2021, p. 107).

Nesse sentido, a “falsa” ideia de que se não há ninguém nos vigiando, nós estamos livres nos proporciona a sensação de que, na sociedade contemporânea, de fato, somos “livres”. Ou seja, nada nos regularia. Se temos a oferta de um “supermercado de identidades” não estaríamos então fadados a escolher o que já está definido, pré-determinado? Isto é, essa escolha não é uma decisão, de fato, minha. Ela me faz ter a ilusão de que tenho “poder” de escolha. Quando, na verdade, quem faz essa “seleção” é a “sociedade”, a civilização, ou melhor, “o processo

civilizador”. Lembremos do tempo enquanto um regulador que, como Elias (1998) salientou, fazia parte do processo de civilização da humanidade. E nos tempos modernos, colocar tudo na conta do indivíduo é atributo da liquidez (Bauman, 2021).

É interessante falarmos em individualização e demarcarmos seu caráter social pois, ao nos referirmos ao tempo da pessoa, ou, como Comte-Sponville (2000) ao “ser-tempo”, estamos enunciando seu caráter específico na vivência da pessoa. Estamos mostrando que ainda que a vivência de tempo seja só minha, ela não existe fora do tempo social, fora da sociedade. Por exemplo, Bauman (2021) reitera que tanto na modernidade líquida quanto na sólida “a individualização é uma fatalidade, não uma escolha. Na terra da liberdade individual de escolher, a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jogo da individualização está decididamente fora da jogada” (Bauman, 2021, p. 47). Isto é, na vivência de tempo do que ele chama de modernidade⁵⁷, é impossível a pessoa ser “indivíduo” ainda que a demanda da vida cotidiana seja essa, da individualidade. Esta última, só é alcançada plenamente, segundo ele, quando a pessoa se tornar um cidadão: “o indivíduo de *jure* não pode se tornar indivíduo de *facto* sem antes tornar-se cidadão. Não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma auto constituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada com seus membros” (Bauman, 2021, p. 55). Esse compartilhamento só é realizável a partir de um senso de coletividade que, nem de perto, temos nas sociedades modernas, tanto sólidas quanto líquidas. Lembremos do paradoxo entre o coletivo e individual trazido por nós no levantamento bibliográfico. Tal contradição é constituidora do ser uma vez que somos pessoas, indivíduos, inseridos numa sociedade. Em uma **sociedade de indivíduos**. Ou seja, um depende do outro. Por isso, a questão da individuação traz luz ao coletivo. Ela evidencia que coletivo é esse que forma tal pessoa e que pessoa é essa que forma tal coletivo. O mesmo podemos pensar do tempo.

Bauman (2021), sobre a questão do tempo, diz que “o tempo instantâneo e sem substância do mundo do software é também um tempo sem consequências. [...] há apenas ‘momentos’ pontos sem dimensões” (Bauman, 2021, p. 150) isto é, o tempo na modernidade, que busca “individualizar” as pessoas e sociedade, é um tempo pontilhado, pausado, rápido, que começa e termina em uma rapidez espantosa e que só o faz, porque não tem conteúdo e nem terá consequência. É o aqui e agora. É o tempo sem espaço, aquele das redes sociais, do *instagram*, do *Tiktok*, das compras *online*. É individualização no grau do desinteresse pela

⁵⁷ Segundo Byung-Chul Han (2017, 2021) cada época possui suas enfermidades fundamentais e a nossa, contemporânea, é o cansaço pela busca “incansável” por desempenho.

duração (Bauman, 2021). É o tempo *khrónos* se sobrepondo às outras temporalidades, impossibilitando o diálogo entre a quantidade e qualidade. Por isso, o autor faz uma crítica ao que ele chama de “lugares vazios” (Bauman, 2021, p.132): “o vazio do lugar está no olho de quem vê e nas pernas ou rodas de quem anda. Vazios são os lugares em que não se entra e onde se sentiria perdido e vulnerável, surpreendido e um tanto atemorizado pela presença de humanos”. Ou seja, lugar vazio é aquele em que não se tem consciência do tempo e do espaço e muito menos da importância das relações construídas entre as pessoas pessoalmente, “cara a cara”.

Diante da possibilidade de distinguirmos essas diferentes conceituações de tempo, pensamos na seguinte pergunta: seria então correto dizer tempo social, no singular ou tempos sociais, no plural? Sendo o tempo histórico, e socialmente construído (Elias, 1998; García, 2007) ele faz parte das mudanças advindas da modernidade (Bauman, 2021) e por isso, não é sempre o mesmo. A depender do espaço social do qual faz parte, o tempo é apresentado de uma maneira. Por exemplo, no trabalho, a vivência de tempo é uma, na escola, outra, em uma festa, outra completamente diferente. E o que isso nos informa? Que a noção de tempo distinto em espaços sociais diferentes pode ser correlacionada à ideia de a pessoa vivenciar o tempo de maneira singular. Mas não um tempo, tempos. Por isso, García (2007) afirma que devido à complexidade da realidade social, há que se falar em tempos sociais que devem ser vistos enquanto uma sucessão e uma duração, ou seja, enquanto *khrónos*⁵⁸ e *kairós* (García, 2007). Segundo ela, o tempo social contém traços de linearidade, durações e possibilidades:

as concepções bidimensionais de tempo permitem-nos apreciar as formas como os homens constroem temporalmente a sua própria vida social. Entre estes, sem dúvida os mais importantes para a sociologia são as relações entre os modos do tempo: o passado, o presente e o futuro. Pois é apenas no campo temporal formado por estes que a tese da pluralidade temporal pode ser plenamente abordada; a relação entre tempo linear e cíclico, entre sequência e simultaneidade, entre reversibilidade e irreversibilidade, entre inércia e transformação (García, 2007, p. 100, tradução nossa⁵⁹).

A concepção dos tempos sociais como sucessões e durações nos permite percebê-los a partir do que García chama de “dialética temporal” (García, 2007, p. 98). Nessa dialética, a

⁵⁸ A autora se refere a *khrónos* como Chronos em seu livro.

⁵⁹ “Entre éstas, sin duda las más importantes para la sociología son las relaciones entre los modos del tiempo: el pasado, el presente y el futuro. Pues es sólo en el campo temporal formado por éstas que se puede abordar cabalmente la tesis de la pluralidad temporal; la relación entre el tiempo lineal y el cíclico, entre la secuencia y la simultaneidad, entre la reversibilidad y la irreversibilidad, entre la inercia y la transformación” (García, 2007, p. 100).

síntese que se constrói a partir da tensão entre as duas dimensões, compõem os modos de vida dos indivíduos na sociedade. Isto é, aquilo que é apropriado e externalizado pelo indivíduo expressa o algo novo que surge dessa tensão entre a sucessão (linearidade) e duração (possibilidade); “entre o permanente e o fugitivo” (García, 2007, p. 98). Nesse sentido, para a autora, compreender o tempo na perspectiva sociológica é reconhecer que o tempo não está dado, ali, para algum/a sociólogo/a “decifrar”, e também entender que a realidade social é um processo histórico que traz contornos à realidade vivida das sociedades (García, 2007).

Khrónos, para García (2007, p. 102), é “um êxito temporal que sintetiza sucessão, continuidade e homogeneidade, tempo segmentado mensurável e quantificável”. Já *kairós*, seria o “eixo temporal da intenção, do tempo qualitativo da duração que se dilata, da descontinuidade e da heterogeneidade” (García, 2007, p. 102)⁶⁰. Essas duas dimensões citadas pela autora, se vistas, juntas, possuem, a nosso ver, características do tempo *aiônico* tratado por Comte-Sponville (2000), Kohan (2004) e Puente (2010). Ambos os autores dizem de um tempo intenso, da experiência que é quantificável, contínuo, intenso, que se “dilata”, e que se transforma. E tal transformação nos faz refletir sobre aquele postulado proposto por Rovelli (2018) sobre o conceito de tempo ter sido elaborado para contar como as coisas mudam. A partir daí, pensar nessas diversas dimensões do tempo é refletir sobre como podemos observar e descrever as mudanças ocorridas nas crianças (famílias, professoras, pesquisadoras) durante a vivência de tempo no contexto da escola. Que mudanças acontecem na escola? No tempo da escola? E nas pessoas?

Acreditamos que olhar para o contexto a partir do par dialético [regularidade/singularidade] nos auxiliará a compreender as vivências das crianças na Escola uma vez que a regularidade está implicada em momentos de certa homogeneidade (linearidade, sucessão, como propõe García), isto é, há momentos do tempo em que vemos certa regularidade: nas rotinas (organização do cotidiano, como Barbosa propõe); no trabalho, na rapidez, nos dias, semanas, meses, anos, décadas etc.; na idade *khronológica* das pessoas (medidas em anos), no tempo do desenvolvimento das pessoas, etc. Já na singularidade, há, principalmente no tempo de desenvolvimento (Vigotski, 2018), uma certa particularidade, aquilo que é próprio da pessoa, pois, ao se contrastar a idade *khonológica* de um/a bebê com a pedológica (tempo de desenvolvimento ou nível de desenvolvimento), por exemplo, vemos uma certa diferença. Nesse sentido, pensando com García (2007), temos que *khrónos* é aquele tempo

⁶⁰ “Cronos como el eje temporal que sintetiza la sucesión, la continuidad y homogeneidad, el tiempo segmentado medible y cuantificable. Kairós, como el eje temporal de la intención, del tiempo cualitativo de la duración que se dilata, de la discontinuidad y heterogeneidad” (García, 2007, p. 102).

que “devora os objetos do mundo – enquanto coloca-os em movimento de sucessão ininterrupta e constante – e as formas como ‘kairós’ confere à experiência desses objetos um significado temporário no momento de serem percebidos e experienciados” (García, 2007, p.103). *Kairós*, nessa perspectiva é a singularidade, é a minha vivência da experiência de tempo na sociedade. Por isso, para García, tratar dessa qualidade do tempo, bem como de sua sucessão, nos faz estudá-lo como “um rio ou como uma flecha apontada para o futuro”. Porém, tal representação acaba perdendo “parte da sua capacidade expressiva”, pois, se quisermos ver “o tempo social como uma rede de intencionalidades que se situam num “campo temporal”, então poderemos imaginá-lo melhor se previrmos a existência de múltiplas setas que se cruzam em direções diversas e mutáveis”⁶¹ (García, 2007, p. 107).

A expressão dessa rede de tempos que se entrecruzam é interessante para pensarmos o tempo da e na escola. Recordemos o que Elias (1998) disse de o tempo social ser visto na sociedade, com ela, e não a sociedade fora do tempo. O mesmo faremos com a escola. Se olharmos o tempo na escola e da escola, poderemos compreender como as crianças vivenciam tais tempos e poderemos ver como estes transformam e são transformados pelas pessoas envolvidas no processo educativo (crianças, professoras e famílias) ao longo de três anos. Nesse sentido, nos perguntamos, que tempo social é esse que marca a escola? Que sociedade é essa em que a escola está inserida? Ou melhor, que escola é essa que as crianças estudarão? Tais questionamentos nos fazem refletir que, se o tempo social é marcado pela sociedade, pela modernidade, pelas pessoas, a escola também o é. Ou seja, seu tempo é distinto a depender da época, da cultura e da demanda social.

Gabriela Nigito (2004) argumenta que a análise do tempo “[...] se trata de uma categoria que envolve, portanto, por um lado, a subjetividade individual, e, por outro, o conjunto dos significados culturais e sociais” (Nigito, 2004, p. 43). Isto é, o tensionamento pessoa/sociedade, individual/coletivo, que em síntese, formam algo novo, compõem o tempo social. Nesse sentido, a nossa marca no tempo é aquela dos processos de significações, a maneira como eu vivencio tal tempo, representada, como Elias (1998) e Escolano (2001) dizem, pela linguagem. Daí que o tempo da escola deve ser visto como um espaço/tempo que reflete “os discursos” de uma época, de uma cultura (Escolano, 2001). Desse modo, como Escolano salienta, “a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são,

⁶¹ “*En este planteamiento, la figura del tiempo como un río o como una flecha con direccionalidad hacia el futuro pierde parte de su capacidad expresiva. Si elegimos ver al tiempo social como una red de intencionalidades que se ubican en un «campo temporal», entonces podemos imaginarlo mejor si prevemos la existencia de múltiples flechas que se entrecruzan en sentidos diversos y cambiantes*” (García, 2007, p. 107).

além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas” (Escolano, 2001, p. 47). A escola de hoje, por exemplo, é diferente daquela analisada por Escolano. A escola de hoje, principalmente a de Educação Infantil, no Brasil, também é distinta daquela analisada por Anna Bondioli (2004) na Itália. São diferentes espacialmente, socialmente e geograficamente – o público, à época, o espaço e o país se modificam. A escola, por ser um espaço social, também se transforma.

Em países europeus, por exemplo, as políticas públicas na Educação Infantil, no segmento da creche (de 0 a 3 anos), não acontecem como no Brasil. Por lá, elas estão embasadas em “[...] outras infraestruturas complementares, licenças maternidade/paternidade, licenças parentais, isenções fiscais e alocações familiares para ajudar os pais” (Meulders *et al.*, 2007, p. 613). O que não quer dizer que eles não possuam creches, eles possuem, mas não como prioridade de uma política de governo; não são todas públicas; não há um padrão de qualidade etc., isto é, as demandas são diferentes em relação ao nosso país. É interessante ressaltar que isso vem mudando, por exemplo, na Itália, há o reconhecimento da creche como importantíssima para o desenvolvimento da criança, logo, há a identificação desta etapa como direito da criança e não uma necessidade apenas familiar. No Brasil, este reconhecimento teve início após a regulamentação da Educação Infantil enquanto parte da Educação Básica em 1996 (Silva, 2016). E o que isso nos informa? Que os contornos temporais da escola têm marcas das demandas sociais.

De acordo com Vicent *et al.* (2001), esse contorno escolar, ou o que eles nomeiam como escolarização e forma escolar, “foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes que a constituem” (Vicent *et al.*, 2001, p. 38). A escola marca a trajetória das pessoas e auxilia na construção de um modelo de sociedade, pois, como os autores salientam, muitas vezes as “as trajetórias sociais e profissionais são fortemente tributárias das trajetórias escolares” (Vicent *et al.*, 2001, p. 38). Além disso, a escola é importante e possui um modo de socialização específico (Vicent *et al.*, 2001). Daí que pensar nesse contexto exige pensar no seu tempo, de uma maneira tanto macro quanto micro. Isto é, o tempo na sociedade e tal tempo na escola, pois, as crianças, ao se inserirem em tal contexto, distinto daquele de casa, se inserem também em um tempo distinto, com pessoas, cheiros, sabores... igualmente diferentes. Assim, Gabriella Nigito, argumenta que, na escola, o tempo

não depende somente de exigências institucionais que, como tais, podem, em maior ou menor medida, contrapor-se às exigências individuais, mas constitui, talvez, um dispositivo de socialização e aprendizagem. A aquisição de um sentido de tempo compartilhado por parte da criança pequena e a própria possibilidade de conceituar o tempo são fortemente influenciadas pelo modo como ele é gerido, mais ou menos

conscientemente, pelos adultos que têm responsabilidades educativas (Nigito, 2004, p. 44).

Ou seja, o tempo na escola apresenta contornos próprios. Neste espaço **não** “vazio” (Bauman, 2021), de encontro, de sucessões e, também, de durações, há o diálogo do esperado e do inesperado; do permanente e do fugaz; da regularidade e da singularidade, da vida. Por isso, tal espaço e seu tempo trazem “influências” para a apropriação de uma noção temporal (por parte das crianças e acrescento dos/as adultos/as também) que está arraigada tanto na sociedade, como um todo, quanto nas pessoas envolvidas no processo educativo.

Como apontado por alguns trabalhos da nossa revisão de literatura⁶², vivemos tempos rápidos, com pouca duração, e tal vivência temporal está atrelada à nossa modernidade e é claro ao tempo do capital. Barbosa (2006), ao tratar das rotinas no contexto da escola, traz afirmações sobre o tema que concordam com autores citados, ao dizer que o tempo do capital exerce “sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos” (Barbosa, 2006, p. 141). Esta influência sobre o tempo da escola reverbera nas crianças, em suas famílias.

Para Barbosa (2006), a evidência de que o tempo do capital está se destacando na escola são as rotinas. Estas organizam o cotidiano das crianças e estão presentes em seu formato pedagógico em vários países (Itália, Suécia, Estado Unidos, Espanha e Brasil) pesquisados pela autora. Seja pelo molde de uma organização diária, semanal, mensal ou anual. Por isso, muitas vezes, em “sua função como organizadora e modeladora dos sujeitos, a rotina diária na educação infantil segue um padrão fixo e universal na sua formulação, que [...] subjazem concepções de naturalização, homogeneização, moralização e controle social” (Barbosa, 2006, p. 177). Nesse sentido, nos questionarmos sobre a rotina na Educação Infantil é importante. A nosso ver, há que se perguntar: aquele cotidiano (a escola) é organizado por quê? Para quê? Para as crianças se sentirem seguras? Ou para que todas façam tudo ao mesmo tempo da mesma maneira? Para haver uma economia de tempo? Ou para se vivenciar o tempo de maneira plena?

Se as rotinas estão presentes em todas as escolas pesquisadas pela autora e estão organizadas do mesmo modo em todos esses espaços, elas podem ser consideradas “rotinas universalizantes” (Barbosa, 2006, p. 177). Sendo assim, pode incorrer a impossibilidade de se levar em consideração a diferença. Além disso, as rotinas serem sequenciadas de maneira, muitas vezes, a não levar em as especificidades das crianças, acaba distribuindo as atividades

⁶² Ver: Teixeira, 1998; Barbosa, 2006; Lieberherr e Ducrey, 2006; Nxumalo, Pacini-Ketchabaw, Rowan, 2011; Prado, 2012; Carvalho, 2015; Pinho e Souza, 2017; Spat, 2019; Araújo, Costa e Frota, 2020 e, também, por Bauman, 2021; Elias, 1998; García, 2007.

diárias de maneira fragmentada o que “provém de um conceito sobre a atenção infantil sedimentado nos livros de didática e de psicologia” (Barbosa, 2006, p. 148). Tal fato reforça uma ideia de “ordem, certeza, racionalidade, regularidade e uniformidade” (Barbosa, 2006, p. 149) e nos informa de um tempo no qual as crianças se apropriam - evidentemente que o modificam, transformam, mas também se transformam com ele. Daí que pensar no tempo da escola, é pensar também na rotina. Mas não só nela. Porque para nós, o tempo institucional entrelaça o tempo da rotina, da ordem, da regularidade com o tempo distinto das pessoas envolvidas no processo educativo (das crianças, professoras, famílias) e, por isso, há que se pensar em vários tempos, no plural.

Barbosa (2006) diz que “um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo” (Barbosa, 2006, p. 151). Tal afirmação nos faz pensar na escola enquanto um espaço de encontro que possibilita que percebamos o tempo com distintos contornos: regulares e singulares. E, ao apreendermos tais traços, podemos perceber que há algo da rotina que só existe no espaço da escola, que há algo do/no tempo que só existe nesse espaço: as atividades planejadas pelas professoras, os momentos no escorregador, os momentos de roda, de disputa etc. Porque, fundamentalmente, crianças estarem, juntas, em um contexto coletivo, organizado/planejado para esse fim é algo único que faz com que a vivência de tempo das crianças (professoras e famílias) nesse espaço, seja típica de tal particularidade. Por isso, Nigito (2004) argumenta que o sentido de tempo compartilhado com as crianças é um dos que elas se apropriam ao longo da vida e, em razão disso, a escola é tão importante para se olhar a vivência de tempo das mesmas. Sendo assim, “a organização institucional do tempo na creche influencia a vivência temporal infantil. Daí, também, a dificuldade de compreender as vivências temporais das crianças, através de componentes não verbais, próprios das crianças pequenas” (Nigito, 2004, p. 44). Por conseguinte, para se olhar para tais vivências é importante avistá-las em uma perspectiva longitudinal, ou como Vigotski (2018) diz, buscarmos compreender o que era e o que se tornou, ou seja, sua gênese e sua história, o seu processo.

A fim de olharmos para o processo de entrada das crianças em um novo contexto social, a escola, faremos o entrelaçamento dos conceitos aqui apresentados: tempo e vivência. Partiremos da discussão dos processos de desenvolvimento humano e da constituição da pessoa, bem como dos seus tempos. Em seguida, articularemos os conceitos a fim de apresentarmos a elaboração da tese que defendemos nesse trabalho: de que diversos tempos articulam as vivências das crianças no contexto da escola e pesquisar tais temporalidades é olhar para o tempo em uma perspectiva pedológica, como proposto por Vigotski, para ver o que era é o que

se tornou, mas junto a isso, olhar o que se espera/deseja (perspectiva da escola, enquanto um espaço organizado para a formação da pessoa – tempo *khronológico*) e o que pode ser (campo das possibilidades das vivências - perspectiva *kairótica*, *aiônica* do tempo e também *khronológica*).

2.1.2 Tempo? Eu?

Nós somos seres sociais, histórico-culturais e nos tornamos humanos a partir das relações que construímos com o Outro e com o meio (Vigotski, 1929/2000). Para Vigotski, o desenvolvimento cultural da pessoa é

... primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar) (Vigotski, 1929/2000, p. 24).

Ou seja, nós atribuímos significação às ações motoras dos/as bebês pois seus atos são significativos primeiro para nós, adultos, e depois para o bebê (Pino, 2005). É aí que começa o processo de nos tornarmos humanos. O/a bebê, assim que nasce⁶³, entra em um “universo cultural” (Pino, 2005) onde se apropriará das significações atribuídas pelos/as adultos à sua volta aos seus gestos e artefatos, e isso acontece a partir do processo “em si, para outro e para si” elucidado por Vigotski. Sobre isso, Angel Pino diz, inclusive, que o/a bebê ao nascer, passa por um duplo nascimento: o biológico e o cultural. Biológico no sentido que o/a bebê tem o aparato biológico/condições para se desenvolver, para se apropriar da cultura, mas isso só acontece a partir do Outro, com o Outro. Daí o nascimento cultural.

Para Vigotski, o homem “fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 2018, p. 90). Essa afirmação nos evidencia que, sem contato com outras pessoas, ou o cuidado de outrem, nós não nos desenvolveríamos. Para o autor, uma das primeiras dimensões da situação social do desenvolvimento infantil é essa: a necessidade do cuidado de um adulto (Vigotski, 1934/1997 apud Oliveira, 2019, p. 24). Uma vez que

⁶³ Em algumas culturas, as significações atribuídas às crianças começam desde a concepção da criança, pois os bebês, antes mesmo de nascer, já fazem parte de uma cultura específica. Como o caso dos Beng, estudados por Alma Gotlieb, que antes mesmo de nascer, já possuíam status na família e na aldeia. Ver: GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida**: a cultura dos recém-nascidos do oeste da África. São Paulo: Editora Unifesp, 2012.

precisamos do outro para sobreviver. Não nos fazemos sozinhos. E esse não-fazer é que nos constitui como pessoa. Somos gente de hoje, de ontem, de 100 anos atrás. Somos tempo, singular, mas também somos tempo social e coletivo. Por isso, é importante ponderar que o meu tempo é marcado pela cultura, pela história e pelo social.

Para Hoyuelos e Riera,

[...] o maior desenvolvimento cerebral se produz depois do nascimento. Durante o primeiro ano e meio de vida é quando o cérebro cresce mais rapidamente e pode ser afetado se não forem proporcionadas ao bebê condições e experiências adequadas para o seu desenvolvimento... o cérebro precisa de interação contínua com o mundo exterior para o seu desenvolvimento. A complexidade (não a complicação) das experiências favorece a complexidade com que se conectam e se comunicam os neurônios. O cérebro humano está preparado para buscar e abordar o inesperado, o novo, o inusitado. Essa novidade aumenta a atividade cortical, favorece as conexões sinápticas e a importante produção de neurotrofinas. ... A arquitetura cerebral nunca se encontra separada de outros sistemas (e, fundamentalmente, do sistema endócrino, que se encarrega de produzir algumas substâncias químicas chamadas de hormônios) (Hoyuelos e Riera, 2019, p. 55).

A demanda de cuidado, a inserção na cultura e na sociedade faz com que os/as bebês necessitem de um meio cultural que os/as acolha afetivamente e para isso eles/elas precisam de tempo. Tempo de espera para que esses/essas bebês aprendam a “se comunicar com o inesperado”. O nascimento tem, assim, “o caráter de um evento cultural. [...] Antes mesmo de nascer, a criança já ocupa um lugar na sociedade humana, estando sua existência atrelada às condições reais de existência que lhe oferecerá seu meio cultural” (Pino, 2005, p. 151). O que nos evidencia que, mesmo antes de nascer, a criança já está inserida em um tempo. Qual tempo? Os múltiplos tempos presentes na sociedade: aquele linear, ou o da duração, aquele singular, da intensidade.

Como o meio pode oferecer condições de existência para uma criança? É possível estudar o meio isolando-o da criança? Afinal, o que é meio para Vigotski? Para o autor, o meio compreende o espaço físico, mental, psicológico, cultural onde a pessoa se insere (Vigotski, 1933/2010). Além disso,

o meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento (Vigotski, 2018, p. 74).

Ou seja, o estudo da criança, ou do seu desenvolvimento deve ser feito com o foco na relação criança/meio. O mesmo pode ser dito quando se pretende estudar o meio onde essa

criança se desenvolve: deve-se focar no vínculo meio/criança. Vigotski ainda salienta que mesmo o meio permanecendo inalterado, ou pouco inalterado, só “o fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados” (Vigotski, 2018, p. 75). O estudo do desenvolvimento da criança “deveria encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento” (Vigotski, 2018, p. 78). O estudo do desenvolvimento da criança é, então, o estudo da sua vivência, é a unidade [pessoa/meio]. E o estudo desta tese é, concordando com Vigotski, o estudo das vivências dos bebês e das crianças na EMEI. Como vivenciam e negociam seus tempos com as professoras? E com a Instituição?

Partindo dessas questões, continuamos em busca de ampliar nossa compreensão sobre o que Vigotski entende por meio. Vigotski (2018) chama de *meio* o “local” do ser em ato, o que nos aproxima do conceito *ser-tempo* para Comte-Sponville. Mas este “local” / “meio” não é um espaço tomado isoladamente, ele é um contexto físico, psíquico, cultural, mental (Vigotski, 2010) e, acrescento, *temporal*, onde as pessoas se *inserem*, transformando e sendo transformadas pelo meio. Nesse sentido, ao focalizarmos a vivência, focalizamos também o contexto no qual os/as participantes deste estudo pertencem.

Ao pensarmos no estudo da relação da pessoa com o meio, vemos as marcas deste último no desenvolvimento psicológico e da personalidade consciente da pessoa por meio das *vivências* (Vigotski, 2018, p. 75). Mas, devemos nos atentar para estudá-lo sempre a partir da unidade [pessoa/meio]. As vivências nos mostram que, uma mesma situação do meio, para pessoas diferentes, tem influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas (Vigotski, 2018, p. 77). Ou seja:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que tem relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação. Por exemplo, será que todas as minhas particularidades pessoais constitutivas e dos mais diversos tipos participam inteira e igualmente? Claro que não. Numa determinada situação, algumas de minhas particularidades constitutivas desempenham papel principal; em outra, desempenham esse papel outras especificidades que, na situação anterior, sequer poderiam se manifestar. Para nós, é

importante saber não apenas quais são as particularidades constitutivas da criança, mas quais delas, em dada situação, desempenharam papel decisivo na definição da relação da criança com determinada situação, enquanto em situação distinta, outras o fizeram (Vigotski, 2018, p. 79).

Então, o desenvolvimento do ser humano, passa por aquilo que o meio nos oferece como fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018). A subjetividade e a personalidade da pessoa também vão sendo construídas a partir das vivências e o meio também vai se modificando a partir delas e do desenvolvimento das pessoas⁶⁴. Mas, como o desenvolvimento da criança é ordenado no tempo? Sabemos que algumas concepções de desenvolvimento infantil são baseadas no tempo linear, em uma concepção etapista de vida, ou seja, carregam um entendimento de que o desenvolvimento é marcado por etapas pré-definidas e que a criança só conseguirá atingir a etapa seguinte, após “vencer” a anterior.

Mas, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil não deve ser visto como uma constante, pois ele não é linear, acontece em ciclos e se altera em períodos de desaceleração e retração (Vigotski, 2018). O desenvolvimento infantil,

assim como qualquer outro processo, é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e **tem fim**. Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento. Digamos assim: passou um ano e a criança avançou um tanto no desenvolvimento; no ano seguinte, outro tanto etc., ou seja, o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo (Vigotski, 2018, p. 18, grifos nossos).

A finitude do desenvolvimento tal como referida pelo autor, está relacionada, a nosso ver, com nossa única certeza futura, como salientou Sêneca (2017): a morte. Vemos que, na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento infantil passa por algumas certezas, mas também por incertezas, avanços e retrocessos, saltos qualitativos, altos e baixos. Assim, o meio, enquanto fonte de desenvolvimento, possibilita que as pessoas, na relação com ele, se desenvolvam cada uma à sua maneira. Observamos que as dimensões do tempo *aión* e *kairós*, ou seja, o tempo da pessoa, é levado em consideração na teoria do autor. Lamberto Maffei, ao exaltar a lentidão como uma boa perspectiva de vida para os nossos tempos, a meu ver, acaba indo ao encontro com o pensamento vigotskiano. Para Maffei (2018),

⁶⁴ O uso do gerúndio – forma nominal do verbo que indica continuidade – reforça a ideia do processo de desenvolvimento cultural do ser humano.

Esse lento amadurecimento do sistema nervoso, que ocupa 1/4 ou 1/5 da vida, requer uma reflexão sobre a longa duração da preparação do cérebro humano, se pensarmos que para o rato este período se reduz a 5-6 semanas e para outros mamíferos se reduz a alguns meses, por vezes poucos. Esta lentidão tem um motivo ou é apenas um epifenômeno característico do cérebro humano e substancialmente uma perda de tempo? Estamos de novo a elogiar a lentidão: com efeito, é-nos concedido este longo período de tempo para que cada um de nós possa dar uma marca pessoal ao desenvolvimento do próprio cérebro, ajustando progressivamente as conexões das fibras nervosas consoante os estímulos selecionados pelo indivíduo ou pelo ambiente em que vive, de modo a compatibilizar-se com ele em função da sobrevivência e da reprodução (Maffei, 2018, p. 34).

Todos/as nos desenvolvemos. Cada um a seu tempo. Mas, há um certo tempo para as partes e funções do nosso organismo se desenvolverem. O sistema nervoso se desenvolve lentamente. O corpo do bebê, rapidamente. Por quê? Porque “o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa” e “suas particularidades não se desenvolvem de modo regular ou proporcional” (Vigotski, 2018, p. 22). Atentando-nos à discussão de Vigotski, compreendemos que os fatores biológicos de desenvolvimento, que à primeira vista aconteceriam da mesma maneira e no mesmo ritmo para todas as pessoas e são tidos pelo autor como parte integrante dela (da pessoa), se desenvolverão de maneira distintas. Vigotski nos diz mais, para ele, as particularidades isoladas do desenvolvimento não acontecem de maneira regular e muito menos proporcional (Vigotski, 2018, p. 24). Em determinados períodos do desenvolvimento, ou ciclos, “concentram-se os acontecimentos mais importantes no desenvolvimento desta função. Antes disso, ocorre a preparação; depois, vem o aperfeiçoamento (Vigotski, 2018, p. 25)”, onde ambos são “bem mais vagarosos e empobrecidos do que o cerne do desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 25). Ou seja, lentos. Enquanto um processo, aquele que está no cerne, é mais rápido, já outra função que não está no centro, acontece de maneira mais devagar. Por isso, Maffei (2018) diz sobre a longa duração da “preparação” do cérebro humano. Aqui usamos preparação em aspas porque acreditamos que a palavra “desenvolvimento” seria mais adequada com a perspectiva Histórico-Cultural que vimos dialogando.

Ainda sobre a lentidão, Maffei salienta que “devemos estar gratos à lentidão dos processos de envelhecimento, graças à qual podemos esquecer que estamos a terminar nosso passeio pelo mundo” (Maffei, 2018, p. 38). Isso nos remete ao fato que, o tempo, como enquanto fazer e ser, é “o espaço de se autoproduzir e realizar uma autopoiese humanizadora na medida em que transforma a humanidade, transformando o mundo” (Passos, 2017, p. 390). E, acrescento, transforma a si.

Se o desenvolvimento infantil tem uma “organização complexa no tempo”, e por isso não é linear, por que a organização escolar é planejada de maneira linear? Porque, muitas vezes, ela é baseada na concepção etapista de desenvolvimento que pensa a criança como um devir e considera a infância simplesmente como uma etapa onde as crianças são preparadas para a vida adulta. Sem dúvida, as crianças, sobretudo os/as bebês, têm especificidades que lhes são próprios/as. Cada criança, em cada estágio do desenvolvimento, possui uma demanda, um tempo diferente que será marcado por suas idades e, também, pelas fases de desenvolvimento.

De acordo com Vigotski, “as idades são ciclos de desenvolvimento fechados, separados dos outros ciclos, se diferenciam por seus tempos e conteúdos específicos” (Vigotski, 2018, p. 23). Por exemplo, “o valor de cada mês no desenvolvimento da criança é medido pelo lugar que esse mês ocupa no seu ciclo de desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 23). É o que acontece com os recém-nascidos, que têm um acentuado desenvolvimento nos primeiros meses de vida, “aumentando intensamente seu peso e tamanho. Assim, levando-se em conta o crescimento, o peso, o aumento da massa corporal e o comprimento, para os bebês, cada mês é uma etapa muito importante” (Vigotski, 2018, p. 19). Vemos, então, que ainda que não passemos pelas mesmas etapas de desenvolvimento, ao mesmo tempo, passamos por elas como o tempo, no tempo. Seguimos adiante como um rio. Mas, diferentemente do tempo e do dia, no desenvolvimento, como Vigotski salienta, podemos voltar atrás, dar saltos. Podem ocorrer evoluções e involuções. Entretanto, ainda que isso aconteça, o rio segue a correnteza, o tempo, o seu caminho,

no entanto, na realidade, há certo número de intermediários que não se pode saltar. É preciso que a larva passe pela crisálida; nós não compreendemos as necessidades inelutáveis que, de fora, parecem inúteis. Há um desenrolar necessário – não sempre – mas ao menos há sempre uma resistência nas coisas. Viver é desenrolar o tempo, a duração, dissemos (Bergson, 2022, p. 38).

O desenvolvimento é complexo. O tempo vai se complexificando. O desenvolvimento é desenvolver-se. É verbo, ação. O tempo, só anda, como dissemos, com o ser e o fazer. Então ambos são mudanças. São movimento, coisa nova que, claro, carregam em si a história. E as mudanças no tempo, cessam? Talvez. E no desenvolvimento? Também. O que acontece é que no desenvolvimento dos bebês, das crianças e adolescentes essas transformações, em um determinado período, acabam se tornando “insignificantes” ou não acontecem, que é a fase adulta, segundo Vigotski. Nesse sentido, devemos nos atentar ao fato de que, ao final de um ciclo de desenvolvimento, por exemplo, espera-se que um bebê já consiga mover seus pés,

pernas, cabeça, focar sua atenção em algo, ou que comece a engatinhar, ficar em pé e ensaie a marcha ou até mesmo ande. Mas, esses processos não acontecerão igualmente a todos.

A vivência (Vigotski, 2018), ou a experiência para Bergson (2022), também será distinta se duas pessoas passarem ao mesmo tempo no mesmo espaço. Ou se cada pessoa, passar no mesmo espaço, em tempos diferentes. Para o primeiro, como já discutido, ainda que tenhamos a mesma experiência, a vivência dela será singular. Única. Para Bergson, isso é um pouco diferente. Segundo o filósofo francês, para que tenhamos a mesma experiência, temos que estar no mesmo espaço, ao mesmo tempo. O que não é possível.

Por isso, há que se pensar em como as vivências das crianças de uma turma constitui e é constituído pelas distintas temporalidades presentes nesse contexto ao longo dos três anos de ingresso na EMEI – berçário, turma de 1 ano e turma de 2 anos. E, além disso, como acontece a negociação das distintas temporalidades (crianças, professoras, escola e famílias) presentes no espaço da escola? Estamos falando em distintas temporalidades. Então, podemos inferir que há tempos distintos, há um tempo singular, e que somos únicos. Assim como nossas vivências. Pergunto: como então podemos respeitar as crianças e a nós mesmos, se haverá uma lógica reguladora de tempo que estará presente em nossas vidas, queiramos ou não? Alfredo Hoyuelos defende ser necessário “dar tempo às crianças sem antecipação desnecessária significa saber esperá-las, ali onde se encontram com sua forma de aprender” (Hoyuelos, 2020, p. 24). Assim, como Bergson diz,

para que um fenômeno ocorra, é imperativo que eu espere, estou condenado a uma qualidade de espera, necessito de determinada faculdade e paciência. Isso indica que o tempo não é apenas uma relação, ele está unido àquilo que nele se produz. É a necessidade do desenrolamento, se quisermos. A ebulição da água é a necessidade de levar, pouco a pouco, de desdobrar todos os fatos elementares que a compõem. É preciso uma certa maturação de cada elemento. O que é verdadeiro para cada acontecimento vale para todo universo. É necessária uma qualidade particular de desenrolamento. É o tempo (Bergson, 2022, p. 36).

Desse modo, para que tenhamos o desenrolar das funções, do tempo, de nossa vida, temos que esperar. Mas, não seria qualquer espera. A palavra paciência nos remete à ideia de uma espera passiva. Em que espero que algo aconteça, sem me mover. Inerte. O que não é verdade. Falamos de espera/ação. Do verbo esperar. Falamos de esperança. De esperarçar (Freire, 2022). Para Freire, a esperança é “necessidade ontológica” que necessita “de prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na esperança pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 2022, p. 15). A espera à qual nos referimos é essa, do esperar-se, do fazer-se, na busca, na ação.

Pois, “a esperança baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto a fuga para idealismos incapazes de interferir na história (Streck, 2017, p. 162). E é na busca da superação das “situações-limite” (Freire, 2022), que as pessoas podem encontrar o que Freire (2022) chama de “inédito-viável”. E, para fazê-lo, é necessária a esperança tal qual anunciada acima, aquela da ação, uma vez que há que se “vencer o endeusamento de uma só temporalidade” pois o tempo “somos nós com nossas incompletudes” (Passos, 2017, p. 391).

Porém, qual seria a temporalidade única, habitualmente exaltada? A do capital, a linear, *khronológica*, líquida, tal como Bauman (2021) diz. Aquela que, muitas vezes, tira de nós o direito ao tempo da contemplação⁶⁵. Aquela, como salienta Byung-Chul Han (2021), do desempenho onde a aceleração se faz presente. E a demora, “o se deter” não é mais tão possível. Para o autor, “a massa de informação que se acelera, sufoca o pensamento” e este, necessita de silêncio pois “é preciso fechar os olhos” (Han, 2021, p. 3) para ver, sentir e ser. Nesse sentido, há que ter espaço para outras temporalidades: para a do ser, para a da espera. Da esperança. Do agora. Pois, “só existe tempo humano, feito por nós que o criamos e nele habitamos.” (Passos, 2017, p. 391). Nesse sentido, o tempo de espera poderá alcançar o tempo linear como ação diante do tempo de não ter tempo. Como transformação, aquela transformação mútua. Eu transformo e sou transformado/a. É um processo. É uma unidade. É uma tensão.

Tal tensão fica visível por uma unidade que marca nossa constituição como humanos, a do [coletivo/individual]. Tal unidade ficou em evidência para nós, enquanto escrevíamos o nosso levantamento bibliográfico e acreditamos ser importante expô-la e desenredá-la juntamente com a unidade que trouxemos com esse relatório de pesquisa, a [regularidade/singularidade]. Nós somos a história, “sempre dependente da hereditariedade” e, também, “do meio. Isso significa que, para todas as questões relacionadas ao desenvolvimento, teríamos apenas uma resposta: depende da hereditariedade e do meio” (Vigotski, 2018, p. 43) depende da pessoa e do meio, depende da vivência. Ou seja, depende do coletivo e do individual. Depende de mim e da sociedade. Daí que pensar na regularidade nos permite olhar para o tempo enquanto um todo complexo que se mantém, ao longo do tempo, assim como as pessoas, mas que muda, assim como as pessoas. Um todo complexo que é sucessivo, mas que também pode ser duração, como García (2007) propôs. Um tempo regular, que, por força de ser/fazer sociedade, contém a modernidade (Bauman, 2021) e, assim, traz a linearidade e a homogeneidade. Todavia, por isso mesmo, ele está implicado no singular, no individual, na maneira como eu vivencio tal linearidade. Ou seja, pensar no tempo das crianças no contexto

⁶⁵ Ver: LAFAGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Veneta, 2021.

social da escola é pensá-lo a partir da dialética: [coletivo/individual], [pessoa/meio], [sucessão/duração], [regularidade/singularidade].

Nessa perspectiva, como o tempo se apresenta no contexto da escola? Quais seus contornos? Como as crianças vivenciam o tempo? O que o tempo apresentava de novo em 2017, quando as crianças se inseriam na EMEI pela primeira vez? E em 2018 ou 2019?

2.2 Resumindo...

O tempo é um conceito polissêmico que, assim como as vivências assim como os/as bebês, possui alguns mistérios. Nesse sentido, ao trabalhar com tal conceito, devemos escolher o caminho em que tais mistérios se tornem perguntas, ainda que sem respostas. Há quem diga que o tempo é único, uma grandeza do universo. Outros dizem que ele é *multi*, e existe apenas como um contar como as coisas mudam. Mas há aqueles, com quem concordamos, que dizem do tempo enquanto um conceito social elaborado para dar sentido e significado às mudanças ocorridas na vida, seja na natureza e no próprio corpo. Nesse sentido, sua significação muda, conforme a cultura, a área do conhecimento, as sociedades etc. Daí que alguns autores/as da sociologia informam o tempo como sendo social, sendo fruto da tensão entre [pessoa/sociedade], [individual/coletivo]. Dessa forma, ao dizermos que o tempo é linear (*khronológico*), intenso (*aiônico*), e oportuno (*kairótico*) estamos informando de um só conceito: o tempo, que em sua marca social, carrega várias significações. Não que ele seja ou um, ou outro. Ele é, contém todas as outras formas de tempo porque ele é uma unidade. Ele carrega em si uma regularidade e uma singularidade e sempre se atualiza com o algo novo. Pois, por ser social, e ser pesquisado em um contexto social específico, a escola, o tempo propicia/pede uma negociação entre a pessoa e o meio, entre o “tempo individual” de uma vida privada para um “tempo coletivo” de um espaço, de uma vida na Escola de Educação Infantil, que não deixará de ser “individual”⁶⁶. Ou seja, o tempo social é/está entrelaçado pelas vivências das pessoas no contexto da escola.

O tempo social enquanto uma categoria que compreende as nossas atividades diárias, a nossa cultura e história nos informa que em espaços sociais distintos, há uma organização temporal distinta também. Como no caso de um hospital e de uma escola, os turnos de trabalho ali são diferentes pois, por uma demanda social, os hospitais precisam ficar abertos 24 horas por dia. Por esse motivo o turno de trabalho dos funcionários/as de um hospital é distinto

⁶⁶ Essa reflexão sobre o tempo social do trabalho marcar o tempo das famílias, crianças e instituição foi trazida por Cristina Gouvêa durante o momento da qualificação.

daquele da escola, por exemplo. Na escola regular⁶⁷, os turnos de aula podem acontecer pela manhã, tarde e noite. Ou como no caso das EMEIs⁶⁸, em que há turmas em período integral que funcionam das 7h às 17h e 15min. O que acontece no ínterim – o espaço da casa e a entrada na escola? Como as crianças vivenciam o tempo na escola? É o que veremos.

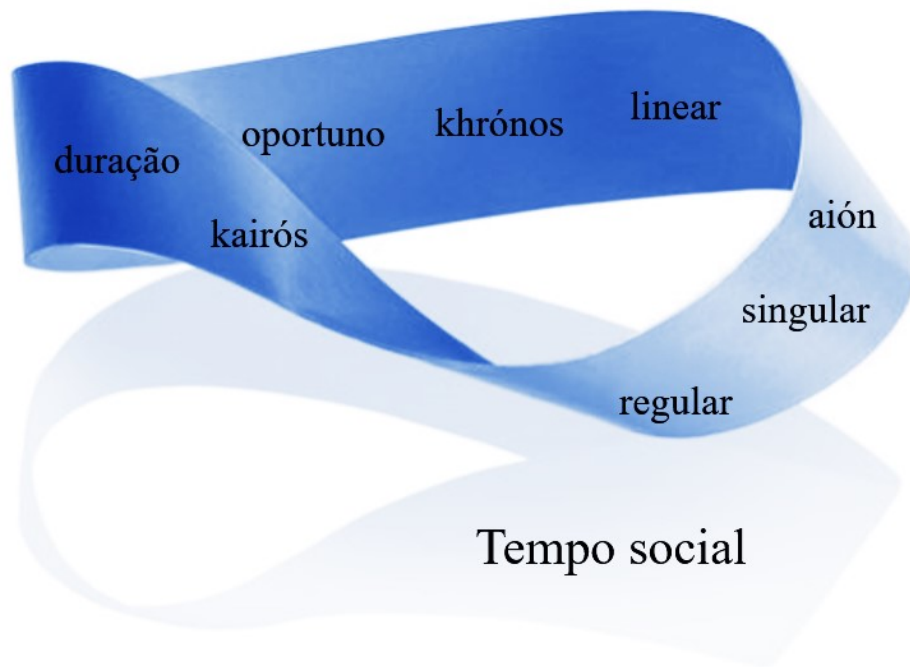
A fim de tentarmos representar a afirmação de que o tempo é social e que sua realização (e de suas diversas e distintas perspectivas) acontece no encontro com o outro (Pinho, 2017) e se atualiza com as vivências das crianças na escola, pensamos na fita de Möbius⁶⁹.

⁶⁷ Há algumas mudanças nos horários de funcionamento em algumas escolas em razão das demandas sociais. Como o caso da EMEI Carlos Prates, localizada em Belo Horizonte, onde atualmente estão matriculadas crianças de zero a cinco anos e idade cujo atendimento é prioritário para os filhos/as de associados da Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável (ASMARE), que podem permanecer na EMEI em horário diferenciado, até às 21h. “Na EMEI Carlos Prates, após a disponibilização das vagas para matrícula compulsória, serão atendidos, prioritariamente, os filhos de associados da Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável (ASMARE) [...]” (DOM BH, 2020, n. 6.147, art. 12).

⁶⁸ Há, em Minas Gerais, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral onde são ofertados o ensino médio integral regular e ensino médio integral profissional e os/as adolescentes permanecem na instituição durante 9 horas diárias. Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em 04 de out. de 2023.

⁶⁹ A fita de Möbius é uma forma não-orientável criada pelo matemático alemão August Ferdinand Möbius. A fita, apesar de aparentar ter dois lados, nos mostra que não existe “lado de dentro” ou “lado de fora”, pois ambos são o mesmo lado, ou seja, de que há apenas um lado. Disponível em <https://mentalidadesmatematicas.org.br/fita-de-mobius/>. Acesso em 20 de out. de 2023.

Figura 1 - Fita de Möbius - representação do tempo social



Fonte: Elaborado pela autora, com base em August Ferdinand Möbius.

O intuito da representação acima é ilustrar o que vimos falando: o tempo individual é social, os tempos *kairótico*, *aiônico* e *khronológico* também são sociais; o tempo se atualiza, se reelabora em um presente que era passado, em um passado que foi presente, em um futuro que é presente, ou seja, o tempo que chamamos de linear, é presentificado (Comte-Sponville, 2000; García, 2007). Se reelabora no movimento que o tempo faz no momento, no instante do acontecimento, no *ser-tempo* como Comte-Sponville (2000) diz, na *duração*, como Bergson (2022) afirma. Já García (2007), traz um elemento novo para pensar na tensão [mudança/permanência]: olhá-la a partir de uma sucessão que se desdobra em vários aqui-agoras. Onde o passado se torna um futuro possível e por isso a interação entre *khrónos* e *kairós* se dá no instante, que ela nomeia como duração ou tempo do acontecimento⁷⁰ (García, 2007). E, para acrescentar em tal análise da autora, propomos pensar no tempo enquanto uma unidade que contempla o que foi, o que é e o que será, mas também o que há de novo, o que é criação nesse tempo. Levando em consideração a pessoa, o meio, a vivência [pessoa/meio].

Em uma noção de tempo cíclico, os momentos rotineiros, ou seja, repetidos diariamente, ou quase, na EMEI Tupi, nos evidenciam como os diversos tempos estão presentes nesse

⁷⁰ Ver esquema proposto por García (2007, p. 104).

contexto no momento do acontecimento pois, há demandas: (I) do tempo institucional - marcado pelos horários da⁷¹ alimentação, banho, uso de espaços específicos da escola (biblioteca, parquinho etc.); (II) do tempo das professoras - sua idade *khronológica*, sua organização, seu planejamento e também sua função como executoras, “guardiãs” do tempo institucional; (III) do tempo das crianças - sua idade pedológica (tempo de desenvolvimento), sua idade *khronológica*, tempo de ingresso na EMEI e etc. e por fim há (IV) o tempo das famílias - marcado por suas condições, demandas de trabalho e também pela próprio convívio diário, em casa, com as crianças que acabarão trazendo suas marcas também para o contexto da escola. Os tempos citados acima e tantos outros, marcam as vivências das pessoas envolvidas no processo de inserção na escola e vice-versa.

Apresentamos a seguir, no capítulo teórico-metodológico, a constituição espaço-temporal da pesquisa, da pesquisadora e dos/as participantes desse trabalho.

**CAPÍTULO III - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: A CONSTITUIÇÃO
ESPAÇO-TEMPORAL DA PESQUISA, DA PESQUISADORA E DOS/AS
PARTICIPANTES**

*[...] tenho vontade de erguer os braços e gritar
coisas de uma selvajaria ignorada, de dizer
palavras aos mistérios altos, de afirmar uma
nova personalidade larga aos grandes espaços
da matéria vazia.*

*Mas recolho-me e abrando. “Sou do tamanho do
que vejo!”. E a frase fica-me sendo a alma
inteira, encosto a ela todas as emoções que sinto,
e sobre mim, por dentro, como sobre a cidade
por fora, cai a paz indecifrável do luar duro que
começa largo com o anoitecer
Fernando Pessoa, 2006.*

Para o senso comum, o tempo é uma dimensão de nossas vidas que nos atravessa, quer queiramos ou não. Ele é assíduo, perceptivo e não palpável. Nesse sentido, a construção de um material empírico em que o foco é o tempo pode ser bem genérica, evidenciando tudo e nada ao mesmo tempo. Isto é, no caso desta pesquisa, por exemplo, ao voltarmos o nosso olhar para a Escola de Educação Infantil, veremos que tudo que acontece ali, acontece no tempo social e por isso, as vivências das pessoas, no contexto da Escola e suas formas de participação, se dão no entremeio de diversos tempos: rápido, devagar, intenso, oportuno etc.

A pesquisa realizada por nós, na EMEI Tupi, foi uma pesquisa longitudinal, cujo tempo *khronológico* de estadia em campo teria uma duração de 6 anos. A pesquisa, que teve início em 2017, foi finalizada em 2022 e teve o objetivo de compreender o desenvolvimento cultural de bebês e crianças ao longo de toda sua trajetória na Educação Infantil. Para tanto, nós fizemos o acompanhamento das crianças, de maneira periódica, até o início de 2020, após a implementação de medidas de distanciamento social, interrompemos a pesquisa e retornamos no início de 2022. Eu, enquanto membro do grupo desde 2016 e após a minha aprovação no mestrado ao final deste mesmo ano, iniciei a minha pesquisa indo para campo já no começo do ano letivo seguinte, em fevereiro de 2017. Ao final deste ano, parei as minhas idas à campo para finalizar a minha escrita da dissertação. Já em 2019, após a minha defesa, em fevereiro,

fui selecionada como Bolsista de Apoio Técnico deste programa de pesquisa, permaneci em campo durante todo o ano letivo das crianças. Então, como pesquisadora, estive em campo durante 2 anos, em 2017 e 2019. Minha aprovação no doutorado aconteceu ao final de 2019, fui aluna da turma de 2020-2023. Nesse sentido, a construção do material empírico desta pesquisa é parte de um banco de dados construído coletivamente em que em um dos anos eu não estive presente. Por que explicar isso? Para elucidar o hiato da minha presença em campo entre os anos de 2017 e 2019, esclarecer o caráter longitudinal do trabalho em questão e evidenciar o que o tempo imprimiu em sua duração (da pesquisa), no que diz respeito ao tempo *khronológico*, *aiônico* ou *kairótico*. Pois o caráter coletivo da pesquisa constituiu/constituiu as pesquisas individuais de cada integrante do grupo, que reverberam no social. Que trazem, como Rios (2006) diz, de maneira ética, um conhecimento novo às pessoas e ao coletivo.

Como então foi feita a construção do material empírico da nossa pesquisa? Qual metodologia usamos? Como selecionamos os eventos? Como foram feitas as transcrições? Como assistimos as videogravações? Quem são as pessoas participantes da pesquisa? De qual escola estamos falando? Estas, portanto, são algumas das perguntas que conduzirão este capítulo. A fim de respondê-las, organizamos o capítulo em quatro seções. Na primeira seção, faremos uma discussão sobre a Etnografia em Educação e a ética na pesquisa com bebês e crianças pequenas. Na segunda, explicitaremos os nossos procedimentos metodológicos na terceira, apresentaremos o campo de pesquisa e as pessoas e, por fim, colocaremos em evidência a lógica de investigação desta pesquisa.

3.1 Etnografia em Educação

Vigotski (2018, p. 37) afirma que o método de investigação é um procedimento no qual a ciência se orienta, a depender do seu campo de conhecimento e objetivos. Partindo do pressuposto que esta é uma pesquisa construída no campo da educação, mais especificamente da Educação Infantil e que seu objetivo principal é **compreender como bebês e crianças de 0 a 3 anos vivenciam o tempo social no contexto da Escola da Educação Infantil**, optamos por adotar a Etnografia em Educação como abordagem teórico-metodológica.

A investigação **com** a criança em contexto, na escola, exige uma metodologia que nos dê possibilidades de vê-la em relação, seja com as professoras/res, com os artefatos culturais; em interação com a cultura, enfim, nos reivindica um caminho de investigação que nos permita ver diferentes tipos de relações sociais em contextos distintos (Godoy, 1995a). E a pesquisa qualitativa é um desses métodos de investigação. Ela é bastante aplicada às investigações em

ciências humanas e sociais (Godoy, 1995a) e os três tipos mais utilizados nesta pesquisa são: a pesquisa documental, o estudo de caso e a pesquisa etnográfica (Godoy, 1995b).

No caso desta tese, levando-se em consideração a especificidade da nossa pesquisa, utilizamos a etnografia como método e teoria para construção do nosso material empírico uma vez que é possível compreender a realidade cultural pesquisada desde que utilizemos seus princípios como orientação (Green *et al.*, 2005). A pesquisa etnográfica é uma pesquisa descritiva que engloba “uma lógica de investigação complexa, dinâmica, reflexiva, responsiva e contrastiva” (Green *et al.*, 2005, p. 27) em que os fenômenos ou práticas culturais são estudados. Para Judith Green e colaboradores/as, o/a pesquisador/a, ao se inserir no campo de pesquisa, deverá sempre negociar a sua entrada junto aos membros pesquisados e assumir que “a sua posição em campo é de aprendiz que estuda junto com as pessoas dentro de um grupo local, em busca do conhecimento cultural que frequentemente é implícito ou invisível para os membros” (Green *et al.*, 2005, p. 32). Concordamos que o conhecimento cultural muitas vezes é implícito para o grupo pesquisado, uma vez que eles/elas estão imersos na sua realidade e refletir sobre o tempo, por exemplo, não é algo usual. Mas tal conhecimento não é invisível, uma vez que ele está ali, eles/elas (pessoas) o vivenciam. Está latente. O que não há, por parte das pessoas, muitas vezes, é um processo de análise desta realidade e quem o faz, geralmente somos nós, pesquisadores/as. Por isso, mais uma vez reiteramos a importância de se fazer a pesquisa **com** as pessoas e não apenas sobre elas.

Durante a pesquisa de campo, o/a pesquisador/a também deve sempre tentar entender os padrões culturais ali existentes a partir de uma perspectiva êmica - ou seja com um “olhar” de um membro da comunidade pesquisada (Green *et al.*, 2005, p. 28). Para isso, é necessário contextualizar o campo no âmbito micro e macro e identificar como os participantes da pesquisa nomeiam suas atividades, espaços, atores, objetos (artefatos) e interações com os atores (Green *et al.*, 2005, p. 31). Assim, o/a pesquisador/a não deve impor aos membros do grupo pesquisado suas próprias percepções, mas procurar compreender a perspectiva do grupo.

A partir de um certo período de convivência com os membros do grupo pesquisado, é possível entender, ou não, o que o grupo conta como uma “prática cultural” (Green *et al.*, 2005, p. 32). Para esta autora, com base em Agar (1994), é necessário que busquemos os “pontos relevantes”, aqueles momentos em que “as diferenças de entendimento, ação, interpretação e/ou

participação se tornam marcadas” (Green *et al.*, 2005, p. 40), ou seja, “aquilo que salta aos olhos⁷²”.

Assim, demarcamos a importância de se escolher os eventos chave da pesquisa e situá-los historicamente no tempo e nas ações das pessoas envolvidas para, assim, haver a compreensão da realidade cultural do contexto pesquisado. Por isso, ao se fazer uma etnografia na educação é importante despender tempo em campo e fazer um contraste das informações/dados da pesquisa, pois isso permite que o/a pesquisador/a tenha uma ideia do todo de sua pesquisa, viabilizando assim, que, no momento de análise do material empírico, ele/ela consiga fazer relações entre parte e todo.

A etnografia, como sabemos, pressupõe uma duração em campo relacionada ao durar-se, ao demorar-se, ao *ser* na intensidade. Ou seja, é preciso estar com o outro para aprender com ele/ela, sobre ele/ela, e, também, sobre si. Mas nada tem a ver apenas com a quantidade de tempo ou uma extensão de tempo. Tem relação, é claro, com a posição/disposição do/a pesquisador/a em estar presente em campo, em ver, observar a si e o seu relacionamento construído com as pessoas e com o material empírico. Despender tempo em campo, é, no entanto, o período em que o/a pesquisador/a permanece no contexto de pesquisa acrescido de suas vivências, experiências, erros, acertos, relacionamentos, medos, inseguranças, como veremos mais adiante. Mas há que se demarcar a importância de uma estadia regular e coerente em campo para a construção da história dos eventos. Acreditamos, portanto, que todo esse cuidado com a construção do material empírico traz benefícios para o trabalho do pesquisador/a, como aconteceu durante essa pesquisa. Não tive dúvidas quando visualizei o evento chave da pesquisa e, nesse sentido, não encontrei dificuldade de contar a história de tal evento, uma vez que o processo de construção do material empírico exigiu as etapas supracitadas, acrescidas, vale lembrar, das videograções, como veremos no decorrer do texto.

Percebe-se que a Etnografia em Educação oferece à pesquisa educacional, com bebês e crianças pequenas, diferentes possibilidades e perspectivas de análises a depender do mergulho teórico que o/a pesquisador/a prioriza e, é claro, do que o campo demanda. Por isso, utilizamos o termo “perspectiva teórico-metodológica”. Como já mencionado, fazer etnografia é estar vigilante às práticas do grupo pesquisado e às suas demandas. Assim, na pesquisa com bebês, a fim de compreender o seu desenvolvimento num contexto específico, assumimos a teoria Histórico-Cultural como perspectiva teórica e metodológica pois entendemos que esta nos

⁷² No ano de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais a autora, Judith Green, ministrou um minicurso sobre Etnografia Interacional. Durante o curso, tive a oportunidade de perguntá-la sobre estes pontos relevantes e ela me explicou o termo servindo-se desta frase “é aquilo que salta aos seus olhos”.

auxilia a entender o bebê como uma pessoa (unidade = biológico/cultural/social) e não enquanto um ser devir que apenas se tornará uma pessoa quando começar a falar oralmente (Oliveira, 2019).

Nesse sentido, um dos desafios que se inaugura nesse tipo de pesquisa é compreender o que é relevante para um grupo de bebês e/ou crianças pequenas, uma vez que, frequentemente, para que se compreenda a perspectiva de um/uma membro/a do grupo pesquisado, além do tempo em campo, é necessário que os/as participantes falem (oralmente) seu ponto de vista. Assim, como fazemos isso com os/as bebês e crianças pequenas? Como entender o seu ponto de vista? O que diz a ética na pesquisa com bebês? Como ouvimos suas vozes e a colocamos no papel? E em termos de consentimento? Como isso acontece no caso dos/as bebês? É o que veremos abaixo.

3.1.1 A ética enquanto princípio

Kramer (2002) nos alerta sobre as decisões que o/a pesquisador/a precisa tomar em todo o seu processo de pesquisa, seja em campo, em sua escrita, em suas análises, conclusões, e/ou decisões éticas a respeito dos participantes. E essas escolhas ficam ainda mais evidentes na pesquisa com crianças/adolescentes/infância. Como, então, tomar decisões éticas⁷³ na pesquisa com bebês e crianças pequenas?

A antropóloga Alma Gottlieb (2012) nos diz que a ética na pesquisa, principalmente com seres humanos e mais especificamente com bebês, perpassa o entendimento de um não-saber que é fundante na nossa existência. Nas palavras da autora:

Há alguns mistérios que os bebês guardam para si, deixando para sempre um ponto de interrogação nas mentes dos que deles tomam conta. [...] o ato de imaginar a perspectiva de qualquer outro ser humano – bebês, crianças ou adultos, muçulmanos, católicos ou animistas, homens ou mulheres, homo ou heterossexuais, nobres ou camponeses – é sempre um exercício de arrogância (Gottlieb, 2012, p. 19).

Por isso, antes de qualquer interpretação, há a necessidade da descrição: “O que está acontecendo aqui? Com quem? Como? Sob quais condições? Com quais consequências?” (Green *et al.*, 2005). É necessário prudência com as nossas palavras, descrições e análises, uma vez que durante uma pesquisa, ou não, sempre haverá algo que não nos é acessível. A pesquisa **com** as pessoas é uma pesquisa respeitosa. É aquela que ouve mais, vê mais, ao invés de falar

⁷³ O programa de pesquisa teve o projeto aprovado em fevereiro de 2017. Número da aprovação 62621316.9.00005149.

mais. A arrogância que precisamos reconhecer, a nosso ver, é imaginar o “invisível” no campo de pesquisa e falar sobre ele. Por isso, muitas vezes, é mais importante descrever, contar o que está acontecendo e mostrar. Como mostrar? Daí a importância da videogravação. Ela nos auxilia a mostrar o que intentamos afirmar, bem como é fundamental no processo de análise e interpretação. Como Judith Green diz, “*don’t tell me, show me*”⁷⁴.

Gottlieb (2012) durante sua pesquisa na aldeia Beng, no Oeste Africano, nos dá mais indícios do mistério dos bebês ao comentar sobre o choro destes, que muitas vezes não tinham explicação. A pesquisadora comenta: “mais uma vez eu encontrava a perspectiva defendida por muitas mães Beng de que é da natureza do bebê ser imprevisível. Dessa forma, sofrimento inexplicável não precisa de explicação” (Gottlieb, 2012, p. 282). Assim, reforçamos o cuidado com as “certezas” que dispomos em nossos trabalhos e nos questionamos continuamente “*o que, de fato, está acontecendo aqui?*” e descrevemos o acontecimento, sem interpretá-lo, em um primeiro momento. E é aqui também que o princípio da ética se faz presente: no exercício da humildade, da singeleza e do respeito, no reconhecimento de si enquanto um ser “inacabado” que enxerga o outro enquanto um ser que também é inacabado e que também é aprendiz e tem algo a ensiná-lo/a (Freire, 1996/2019).

A indagação ética, portanto, é importante no nosso dia a dia e completamente necessária e indispensável à ciência:

A ética entra no espaço da ciência quando o cientista pergunta pelo sentido de sua investigação. A indagação ética, gesto filosófico, é uma busca de compreensão. Ela se vale, sim, da explicação que a ciência oferece para os fenômenos, mas procura ir adiante, problematizando os valores envolvidos nas descobertas, criações, investigações e intervenções da ciência na realidade (Rios, 2006, p. 83).

A problematização ética na pesquisa com bebês e crianças, é aquela que perpassa todas as indagações concernentes a uma pesquisa com humanos acrescida de várias outras questões. Kramer (2002) salienta que uma questão é em relação ao anonimato ou não das crianças pesquisadas. A segunda diz respeito à aparição/divulgação ou não dos rostos das crianças nas pesquisas e a terceira corresponde ao compromisso na devolutiva dos resultados da pesquisa para a comunidade pesquisada. Esses questionamentos são muito atuais, mesmo vinte anos após a publicação desse artigo.

O dilema relacionado ao uso, ou não, das imagens das crianças nos trabalhos acadêmicos, seguidos da utilização, ou não, dos pseudônimos, deve ser encarado como um

⁷⁴ Fala recorrente da pesquisadora estadunidense em diversos seminários: “*não me fale, me mostre*”.

compromisso sobre o qual o/a pesquisador/a deve refletir durante todo o percurso de sua pesquisa. Pois como Rios (2006) pondera, a ética “alerta, criticamente, que é preciso agir para realizar o bem de todos e de cada um” (Rios, 2006, p. 82). Ou, como Maria Carmem Barbosa, enfatiza sobre “toda ação humana ser social e exigir ética em seus princípios e em seus procedimentos” (Barbosa, 2014, p. 236). Argumentamos, junto com Vigotski (2018), que a metodologia é um campo do conhecimento que norteia a ciência a depender dos objetivos da pesquisa. Assim, ao se fazer a escolha de um método para compreender os bebês e crianças pequenas, estamos também tomando uma decisão ética. Rios argumenta que

a epistemologia do pesquisador, sua concepção teórica, sustenta a investigação. Trata-se de um olhar técnico, olhar que constitui a exigência primeira para um trabalho de pesquisa. Entretanto, não se pode deixar a epistemologia distanciar-se do espaço da ética. É nesse espaço que o pesquisador se pergunta sobre a finalidade última de sua investigação, sobre os usos sociais dessa investigação, sobre os compromissos implicados nos resultados (Rios, 2006, p. 84).

Ou seja, ter ética na pesquisa, é sobretudo, questionarmo-nos, “continuamente, se a pesquisa que estamos fazendo amplia a qualidade do conhecimento e da vida das pessoas nela envolvidas” (Rios, 2006, p. 84). Isto é, na pesquisa com bebês e crianças pequenas, essa reflexão contínua é o atentar-se às manifestações das crianças, às suas vozes, ao contexto e às sutilezas de suas relações sociais. Seria o olhar vigilante ao assentimento do bebê/da criança, ou não, à videogravação; a explicitação, no texto escrito, dos procedimentos/questões éticas da pesquisa; a concepção de infância, ou de desenvolvimento que o/a pesquisador/a se orienta (Kramer, 2002), e a explicitação, no texto, do consentimento não só da família, mas também dos/as bebês/crianças. Porém, como entendemos se o/a bebê e/ou criança pequena concorda ou não em participar da pesquisa? É o que tentamos responder.

Para Garcez *et al.* (2011, p. 254), “ver-se em ação em campo e tomar consciência de sua interação com os sujeitos da pesquisa são formas de ir corrigindo alguns aspectos importantes do seu posicionamento em campo e modificando, se necessário, sua atuação nas atividades subsequentes”. A ideia de o/a pesquisador/a analisar a sua participação em campo é produtiva na medida em que, ao longo do processo, ele/ela poderá mudar a sua postura tanto em relação às pessoas, o que é importantíssimo, quanto em relação à maneira como ele/ela constrói o material empírico dispondo-se da filmadora /ou caderno de campo. Como usar a filmadora? Em que momentos devemos desligá-la? Em que momentos a sua presença na sala é pertinente, ou não? Tais perguntas nos ajudam a entender os limites e possibilidades de se fazer uma **observação participante** que zela pela ética como um princípio a ser seguido.

Nessa perspectiva, a convivência com os bebês e crianças pequenas, a contínua negociação do/da pesquisador/a em sua entrada e permanência no campo na pesquisa (Green *et al.*, 2005), e uma sensibilidade para ouvir as crianças possibilitam a compreensão do assentimento ou não da participação dessas pessoas na pesquisa. Para Cruz e Schramm (2019, p. 21) somente com a escuta é que se efetiva o diálogo, as relações e interações. Nesse sentido, Neves e Müller (2021) salientam que a ética na pesquisa com bebês deve levar em consideração o encontro entre o/a pesquisador/a, bebês e professoras⁷⁵ para que seja possível “honrar o encontro” com essas pessoas e isso “significa tomar cada uma dessas vidas como única, singular e cada encontro como irrepitível” (Neves e Müller, 2021, p. 99). Dito isso, como e quando compreendemos que as crianças consentiram em participar da nossa pesquisa? É possível afirmar que elas consentiram? E as professoras? Por que, ainda que as famílias tenham permitido que os/as filhos/as participassem da pesquisa, é importante manter seu anonimato?

Com as videograções feitas no berçário, afirmar que todos/as os/as bebês consentiram em participar da pesquisa naquele momento é problemático na medida em que eles/elas não falavam oralmente e não nos diziam “não há problema em me gravar/ eu aceito ser gravado/a”. O que eles/elas nos davam eram indícios de sua aceitação ou não. Por isso, sobre o consentimento, o que somos capazes de dizer é, ou melhor, o que **eu** sou capaz de afirmar é: nos momentos que elas/eles choravam; durante a troca de fralda; banho eu não gravava porque **eu** não me sentia confortável com tal ação, e percebia que as professoras também não – elas ficavam em silêncio e com uma expressão facial de desconfiança, boca retraída e olhos ora na criança, ora na pesquisadora. Já os/as bebês **talvez** se sentissem desconfortáveis. Por que talvez? Porque os indícios que eles/elas me davam eram de incômodo: ao tirar a roupa para o banho (principalmente nos primeiros dias); em serem retirados/as da brincadeira para troca ou banho e algum choro por conta de sono e/ou fome; ou porque tinham a fralda suja. Nesses momentos, necessariamente, **eu** não gravava, pois acreditava que o desconforto tanto poderia ser por conta da câmera ou da ação da professora. Aqui estamos tratando do imponderável e da minha própria interpretação acerca do que me afetava naquele momento. Já as evidências que tive do aceite da câmera foram nos momentos que eles/elas se aproximavam e sorriam, queriam tocá-la ou (como aconteceu após o meio do ano de 2017) tentavam subir no meu colo para verem os colegas e se verem na filmadora; mostravam algum brinquedo e/ou pediam colo (Figuras 1 e 2).

⁷⁵ As autoras do texto usam o termo “cuidadoras”. Nós optamos por utilizar o termo “professoras” porque em Belo Horizonte ao nos referirmos aos profissionais que cuidam/educam das crianças no contexto coletivo usamos este vocábulo.

Figura 2 - Carlos e Henrique curiosos com a filmadora, 2017.



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

Figura 3 - Larissa e Lúcia brincando com o tripé da filmadora, 2019.



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

A questão do anonimato também é problemática, pois como irei mostrar as crianças e suas ações, sem que suas imagens apareçam? Apenas cubro seus rostos? E suas identidades? Não terão? Coloco o nome verdadeiro, ou não? Sonia Kramer nos ajuda a pensar sobre isso quando comenta sobre a generalização gratuita das imagens das crianças: “não estamos contribuindo para essa generalização gratuita da imagem? Não há uma contradição entre o cuidado exagerado com os nomes das crianças e a exibição gratuita da sua imagem? Pergunto: como enfrentar esse paradoxo?” (Kramer, 2002, p. 53). A resposta não é, nem de longe, simples. Isso se houver uma resposta correta. Como, então, manter as crianças como participante da investigação?

Nesta pesquisa, as crianças são protagonistas. Há o uso de suas imagens nos capítulos metodológico e analítico. Há transcrição de suas falas, gestos, balbucios. O que não há é um uso descomedido de tais imagens. Elas são empregadas para dar mais robustez às análises, para mostrar o que de fato está acontecendo ali. Para que eu não fale mais do que elas revelam. É nesse sentido que procuramos usá-las. Sempre nos questionando: por que estas imagens são importantes? Caso consigamos produzir uma justificativa coerente, ao longo do processo analítico, as imagens são utilizadas.

Além disso, outro movimento que fizemos é a devolutiva das pesquisas para as famílias, crianças, professoras e escola. Já entregamos CDs com vídeos curtos das crianças participantes para as famílias; fizemos vídeos para estas e para as crianças, a fim de serem exibidos durante

algum evento na escola (o que foi bem interessante, as crianças se viam e se reconheciam); entregamos fotos impressas para as famílias e crianças da turma e, por fim, agora, no encerramento da pesquisa na instituição, realizamos uma exposição para as crianças com suas imagens durante os seis anos da pesquisa (Figura 4). Por que isso tudo? Para que as crianças saibam e tenham registros de que participaram de uma pesquisa. Caso queiram, algum dia, ler os trabalhos produzidos, terão acesso, pois nós os enviamos para as famílias e os/as convidamos para as nossas defesas.

Figura 4 – Devolutiva da pesquisa para as crianças na EMEI Tupi⁷⁶



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2023.

⁷⁶ Nos anexos encontram-se os modelos de pôster impressos e apresentados para as crianças.

Dito isso tudo, como manter o anonimato e a autoria das crianças e demais participantes da pesquisa? Mantemos o anonimato através dos pseudônimos e do uso de imagens que não exponham as crianças e qualquer outro/a participante da pesquisa a qualquer tipo de constrangimento. Já a autoria, além de estar presente em todo trabalho, por meio das imagens e das análises realizadas, é expressa nos agradecimentos dos trabalhos concluídos; nas devolutivas; nas formações de professoras/es feitas na EMEI durante a pesquisa e nas entregas dos trabalhos concluídos, artigos escritos e capítulos de livros publicados, para a instituição e famílias. E é nesse sentido que nos orientamos durante nossa estadia em campo com os bebês e as outras pessoas envolvidas na pesquisa.

Fazer etnografia pressupõe uma *descrição densa* das práticas de um grupo (Geertz, 1989) e, na pesquisa com bebês e crianças pequenas, essa descrição é mais que um pressuposto, ela é indispensável uma vez que é por meio dos movimentos, gestos e olhares dessas pessoas, que podemos escutá-las. Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizados na nossa pesquisa etnográfica foram: observação participante, registros em notas de campo e em filmagens; entrevistas com familiares das crianças e professoras. A seguir, explicitaremos tais procedimentos.

3.2 *Desenhando a pesquisa Etnográfica com bebês e crianças pequenas*

A Etnografia em Educação engloba diferentes instrumentos de pesquisa que são imprescindíveis na construção de seu material empírico. Ou seja, após a escolha do campo de pesquisa; dos primeiros contatos com o campo; da observação participante; do uso da filmadora; da escrita do diário de campo; da elaboração dos mapas de eventos chave e das transcrições dos eventos importantes, podemos entender o processo de significação do grupo investigado em relação a termos, atividades ou eventos relevantes (Green *et al.*, 2005, p. 32). Daí em diante, é que podemos tentar responder à pergunta geradora da pesquisa, ver se ela faz sentido, ou até mesmo mudá-la, conforme a demanda do material empírico. Mas, vale ponderar, como já mencionado acima, todo esse processo é dinâmico e contrastivo. Deste modo, apresentaremos a seguir o processo de entrada e início da pesquisa na EMEI Tupi, em seguida, evidenciaremos a dinâmica da construção do nosso material empírico bem como apresentaremos a EMEI e os/as participantes da pesquisa e, por fim, evidenciaremos a nossa lógica de investigação.

3.2.1 Processo de inserção no campo de pesquisa⁷⁷

Esta pesquisa faz parte de um programa de pesquisa maior, intitulado “Infância e Escolarização”, que tem por objetivo acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda sua trajetória na Educação Infantil por meio do diálogo entre a Etnografia em Educação e a Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, a escolha do campo de pesquisa foi previamente selecionada pelas coordenadoras do projeto⁷⁸. Segundo elas, tal escolha foi feita com base na possibilidade de as crianças participantes permanecerem na mesma sala durante todo o tempo da pesquisa (6 anos). Além disso, a escola deveria estar localizada próxima à universidade para facilitar o acesso de todas as pesquisadoras envolvidas. Diante destes requisitos, pelo acolhimento zeloso e pela viabilidade da turma de crianças conservar-se a mesma, as coordenadoras escolheram a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Tupi como campo de pesquisa.

Após a escolha do campo de pesquisa, começamos o nosso processo de inserção no mesmo. Em seguida, iniciamos a nossa observação participante. Para tanto, participamos da reunião de acolhimento das famílias feita pela instituição, no início de 2017. Nos apresentamos e apresentamos a pesquisa bem como seus objetivos e, já no primeiro dia letivo da instituição (02/02/2017) nós levamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs)⁷⁹, explicamos e solicitamos a assinatura das famílias e professoras.

Em 2018, o procedimento foi o mesmo. Uma vez que só duas crianças novatas foram matriculadas, apenas as famílias destas assinaram o termo de consentimento. As demais famílias continuaram manifestando interesse em manter seus/suas filhos/as na pesquisa uma vez que a turma permaneceu a mesma do berçário. Em 2019, a mesma reunião aconteceu. A turma também continuou igual, mas agora com três crianças novatas. As famílias também assinaram os TCLEs. Aqui cabe ressaltar novamente: ainda que a pesquisa com seres humanos demande, em termos de consentimento, a aprovação das famílias, ela também exige, sempre, uma atitude ética, cuidadosa e respeitosa com as pessoas envolvidas (Oliveira, 2019), o que, a meu ver, aconteceu em todos os 3 anos da pesquisa. Tal atitude é visível durante as observações

⁷⁷ Como a EMEI pesquisada é a mesma do meu mestrado, algumas passagens deste capítulo estão publicadas na minha dissertação intitulada “O processo de inserção de bebês em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte”. Link para acesso: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31840>.

⁷⁸ Coordenadoras: Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes.

⁷⁹ Os modelos encontram-se nos anexos.

com as crianças, as professoras, as/os funcionários da EMEI como um todo, bem como em nos nossos textos, artigos, teses e dissertações⁸⁰.

Um dos instrumentos de pesquisa bastante utilizado por nós foi a filmadora. Por meio dela, já em campo, fazíamos videograções das crianças na sua rotina durante o tempo na escola. Procurávamos permanecer na EMEI em período integral para que todas as atividades do dia fossem contempladas nas filmagens.

Durante os três anos de pesquisa, várias pesquisadoras estiveram em campo. No quadro abaixo podemos ver como esse trabalho em equipe robusteceu a nossa pesquisa.

Quadro 1 – Quantitativo de dias letivos e horas filmagens durante os 3 anos de pesquisa

Ano	Pesquisadoras	Quantidade de dias letivos observados	Horas filmadas
2017	Virgínia Oliveira, Luiza Cortezzi, Isabela Dominici e Vanessa Neves.	80	269h 34min 11s
2018	Isabela Dominici, Luiza Cortezzi, Elenice Brito, Maria de Fátima Gomes e Vanessa Neves.	63	301h 59min 39s
2019	Virgínia Oliveira, Viviane Tolentino, Vanessa Neves, Fabíola Faria e Débora Reis.	88	325h 48min 01s
Total		231	897h 21min 51s

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2017, as videograções foram feitas por mim e Luiza Cortezzi (durante o ano todo), por Isabela Dominici (durante o segundo semestre), e Vanessa Neves (durante o primeiro semestre). Já em 2018, outras pessoas participaram da videogração: Elenice Brito e Luiza Cortezzi (durante o ano todo), Maria de Fátima Cardoso Gomes (início do primeiro semestre), Isabela Dominici (durante o primeiro semestre) e Vanessa Neves (durante o segundo semestre). Em 2019, as participantes da pesquisa mudaram novamente: Eu (gravei o ano todo), Viviane Oliveira (ano todo), Débora Reis (ano todo), Fabíola Faria (ano todo) e Vanessa Neves (início do primeiro semestre). Para acompanharmos as crianças em período integral, alternávamos os dias e horários umas com as outras. Para nos organizar, elaboramos, desde 2017, um calendário onde colocávamos os dias e horários que iríamos à EMEI. No que diz respeito aos *backups* feitos durante a semana, apenas uma pessoa, a cada ano, ficava responsável por pegar os cartões de memória, levar para Faculdade de Educação (FaE) e fazer os *downloads* dos vídeos, bem como nomeá-los, passá-los para um segundo *HD*⁸¹ externo e limpar os cartões de memória.

⁸⁰ Ver trabalhos mencionados em: <https://enlacei.com.br/>

⁸¹ Sigla em inglês: *hard disk* [disco rígido].

Cada pesquisadora, ao ir para o campo, fazia anotações pessoais em seu caderno ou celular⁸². Posteriormente, em casa, após expandir as notas de campo, era necessário passá-las para o modelo de diário do grupo, como podemos ver no quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Modelo de diário de campo do grupo de pesquisa.

Hora	Pessoas/ Local	Descrição	Palavras-chave
00:00	Quem? Onde?	Descrição do contexto. Quais as falas e ações das pessoas?	Existe uma palavra que descreveria as ações dessas pessoas? Qual? Definição das pré-categorias de análises.
<p>EVENTO SELECIONADO: A proposta é que, a cada dia, pelo menos um evento interacional seja selecionado para expansão e início de análise.</p> <p>NOTAS PESSOAIS: A proposta é que as impressões pessoais, sentimentos etc, sejam anotadas em separado.</p> <p>NOTAS METODOLÓGICAS/TEÓRICAS: Aqui, a proposta é que sejam as observações metodológicas (posicionamento da câmera, relação com as professoras etc) e teóricas sejam anotadas com destaque.</p>			

Fonte: Elaborado pelo grupo de pesquisa.

Para o preenchimento deste quadro, era necessário colocar a hora do dia, as pessoas presentes e o local. Fazíamos uma breve descrição do momento em que chagávamos e das ações e acontecimentos que julgávamos interessantes para, em seguida, fazer a descrição do campo naquele dia. Após elaborar a descrição do local, escrevíamos as palavras-chave do dia, estruturando uma pré-categorização das ações das pessoas do contexto de pesquisa. Essa categorização era importante, pois ao lermos tanto os nossos diários de campo quanto os das colegas, podíamos ter uma noção do que aconteceu naquele dia e buscar as filmagens relacionadas aos eventos que passaram despercebidos por nós durante as análises dos vídeos. Além disso, a meu ver, em um programa de pesquisa, a padronização de alguns processos, como as notas de campo e a mesma nomeação para todos os arquivos da pesquisa, oferece a possibilidade de várias pessoas terem um contato mais intuitivo com o material além de ajudar no mapeamento das eventualidades que podem acontecer em campo, como, no caso de algum problema técnico com a filmadora ou tripé. Ou no caso de algum constrangimento, desconforto com as professoras, coordenação ou até crianças, colocávamos nas notas pessoais e levávamos para as reuniões do grupo que, no início, aconteciam toda semana, e depois passaram a ocorrer quinzenalmente. Nós também expandíamos eventos que chamavam nossa atenção em campo. Esses eventos deveriam ser descritos com mais rigor. Mas o que estamos chamando de evento? De que se constitui um evento?

⁸² Usualmente, as anotações de campo são feitas em um caderno. Após algumas conversas com minhas colegas do grupo e algum período em campo, decidi usar o bloco de notas do meu celular como caderno de campo pois tenho facilidade para escrever mais rápido neste artefato.

Os eventos são importantes para a compreensão do nosso objeto de pesquisa e foram definidos pelo grupo:

[..] com base nas definições de episódios e eventos propostas por Corsaro (1985), Castanheira (2004) e Green, Skukauskaite e Beker (2011), definiu *evento* em uma turma de bebês, como uma sequência de ações (com a presença, ou não, de outros bebês e adultos) em torno de um tema específico e/ou com um objetivo (mesmo que não esteja explícito). O evento é um resultado dos processos interacionais entre os participantes e é identificado analiticamente *a posteriori* ao reconhecermos seu começo, seu desenvolvimento e fim. Os eventos são interpretados por meio de uma análise densa de quem está fazendo o quê, com quem, quando, como, com que propósitos e com quais consequências, sempre focalizando sua história e relações com outros eventos (Neves, Katz, Goulart e Gomes, 2018, p. 4).

Ou seja, os eventos devem contar uma história que pode ser construída ao longo do tempo. Eles devem ter relação com outros eventos e necessitam ter início, meio e fim: quando começa? Quando termina? Qual evento importante para a pesquisa? Como relacioná-lo com outros eventos? Essas perguntas são respondidas durante o processo de assistir às videogravações, que deve acontecer ao longo da estadia do/a pesquisador/a em campo. Mas como? É o que veremos na seção a seguir.

3.2.2 *As videogravações e a dialética da pesquisa*

O processo de entrada e permanência em campo é constituído pela dialética [pesquisadora/teoria/campo]. Na medida em que o/a pesquisador/a vai se apropriando da teoria, ele/a (re)estrutura os seus próprios saberes. Quando começa a frequentar o campo, ele/a vai construindo um *know how*⁸³ que é crucial para a sua permanência no mesmo e logo basilar para a construção da sua pesquisa. Para deixar mais evidente o que queremos dizer, explicitaremos o processo de construção do material empírico a começar pelas videogravações e a observação participante.

Como mencionei no início deste capítulo, faço parte do Programa de Pesquisa Infância e Escolarização desde o seu início, no final de 2016. Lembro-me do meu primeiro contato com o campo de pesquisa naquele final de ano, quando passei no processo seletivo do mestrado. Nessa época, as coordenadoras do projeto marcaram uma reunião com a direção e funcionárias da EMEI para apresentar a pesquisa e suas integrantes e fui convidada a participar. Naquele

⁸³ “saber fazer”.

momento, assim como expus na minha dissertação, a ida ao campo pela primeira vez foi um período de muito medo e ansiedade:

Marcado o primeiro encontro com a direção e as professoras da EMEI Tupi, comecei a me preocupar com o meu trajeto até lá. Qual ônibus eu devo pegar? Como eu saberei onde devo descer? Será que o bairro é perigoso? Por isso, meu primeiro contato com o campo foi uma combinação de sentimentos: ansiedade, medo do desconhecido e alegria. Ansiedade porque eu havia acabado de passar na seleção da pós-graduação. O medo eu senti porque não conhecia a EMEI, o bairro onde ela estava localizada e as pessoas ali presentes (Oliveira, 2019, p. 42 - 43).

Após o conhecimento das pessoas e do local, eu fiquei mais tranquila à espera do contato com as famílias e depois com as crianças. Mas, como o processo de negociação de entrada e permanência em campo é contínuo, como salienta Green *et al.* (2005), fiquei concentrada em todos/as em campo. Eu me mantinha atenta às professoras, às suas demandas, às suas aberturas ou não para uma conversa e às suas expressões faciais. O mesmo acontecia com as coordenadoras e diretoras.

É o início da tarde, após a minha chegada na sala do berçário, me assento e ligo a filmadora. As professoras do turno da tarde chegam e eu as cumprimento e me apresento para Andreia, uma professora que estará substituindo Ivana. A auxiliar Samantha também chega e se assenta no tatame. Apenas Breno está acordado. Nesse momento, as mamadeiras dos/as bebês chegam e Andreia conversa com a Samanta sobre os horários das crianças. Nesse momento eu digo “*gente/ se vocês precisarem de ajuda/ pode me pedir/ tá bem?*” (Videogravação. 07/02/2017. Evento filmado por Virgínia Souza).

Como na passagem acima, desde o início do ano eu me dispunha a ajudar as professoras e a auxiliar. Me colocar nesse lugar foi uma construção que teve origem nas reuniões do nosso grupo de pesquisa. Ali, conversávamos sobre a observação ser participante, sobre o incômodo que a filmadora poderia gerar nas professoras e crianças, sobre o fato de as crianças serem bebês e, por isso, demandarem colo e atenção. Ou seja, estávamos ali para pesquisar **com e não as** crianças e professoras. No cenário de estar **com** estas pessoas, diferentes demandas apareciam: como o pedido de ajuda para pegar uma mamadeira; chamar algum apoio na coordenação pedagógica; pegar um/uma bebê no colo; andar com o carrinho pela sala; buscar algum carrinho ou até mesmo buscar um pano. Essas solicitações eram esporádicas, mas aconteciam, o que, a meu ver, mostra como o processo de negociação e entrada em campo foi se consolidando ao longo do tempo para ambas as partes: professoras, bebês e pesquisadoras. Nos trechos abaixo, podemos evidenciar, ainda que rapidamente, como o processo de construção de confiança com as crianças foi acontecendo:

Maria estava brincando com os colegas de peças de montar. Se aproxima da pesquisadora e apenas aponta para o nariz. A pesquisadora (eu) entende que ela quer limpar o nariz, se levanta, deixa a filmadora e pergunta para a professora “*Onde fica o papel/ Rita?*”. A pesquisadora limpa o nariz de Maria e ela sai correndo (Videogravação. 13/03/2019. Evento filmado por Virgínia Souza).

Desde o primeiro dia, ao chegar na EMEI, eu cumprimentava as servidoras da secretaria, que está localizada logo na entrada da Escola, as merendeiras que trabalham no refeitório, as coordenadoras e a diretora. Em um primeiro momento, me atentar às minhas expressões faciais, aos comentários e aos julgamentos, mesmo que não verbalizados, era bastante difícil. Mas, ao longo dos meses em 2017, conhecendo melhor as professoras, as crianças e a rotina da EMEI, o processo de construção do material empírico *foi ficando* mais leve. Por isso, em 2019, quando voltei para o campo, após algum período de convivência com as pessoas participantes da pesquisa e de um pouco mais de conhecimento teórico acerca dos temas que usualmente pesquisamos, pude aproveitar mais o campo e me relacionar com os participantes com mais confiança. Como podemos ver no diário de campo a seguir:

Ao chegar na EMEI, cumprimento às diretoras e coordenadoras. Uma coordenadora em especial, diz da sua alegria com meu retorno a pesquisa de campo, o que me deixou muito contente. Em seguida, somos apresentadas à Rita, que será a professora referência da sala 2 nos dois turnos, manhã e tarde. Fico mais tranquila ao perceber que ela e minha orientadora já se conhecem. Rita havia feito um curso no DOCEI (Curso de especialização em docência na Educação Infantil) na FaE, curso coordenado por minha orientadora. Ela se mostrou interessada e segura com a pesquisa e suas participantes. Ao chegarmos na sala 2, juntamente com as famílias, após a apresentação de boas-vindas que a equipe pedagógica da EMEI havia preparado, fico bastante contente em rever as crianças que fizeram parte do berçário: Valéria e Carlos. Fiquei impressionada com o tamanho do Carlos e com o tanto que Valéria está falando. O pai de Valéria me reconhece, nos cumprimentamos e conversamos um pouco. Adorei conhecer a Fabíola (auxiliar que acompanhou os bebês no ano anterior, 2018). Ela parece estar alegre em acompanhar as crianças nesse ano de 2019 (Anotações do diário de campo. 05/02/2019).

Indiscutivelmente, o fato de a professora referência da turma ter um certo conhecimento prévio da coordenadora do programa de pesquisa, facilitou o processo de entrada e permanência de todas as pesquisadoras que fazem parte do programa de pesquisa. Mas, no meu caso específico, ter um certo conhecimento das pessoas envolvidas na pesquisa, do campo de pesquisa em si, de como se portar, agir etc., trouxe benefícios para que meu processo de negociação e permanência em campo fosse mais tranquilo do que aquele ocorrido em 2017.

É interessante ponderar que, ainda que meu processo de inserção no campo tenha sido mais confiante, acontecimentos de negociação e renegociação com os/as participantes sucederam durante a construção do material empírico, ainda que de maneira implícita. Por

exemplo, em 09 de setembro de 2019, a professora se ausentou para resolver algo na secretaria e Dante começou a chorar:

A professora Silvia, que estava na sala, não viu o que aconteceu e me pergunta “*Virgínia/ você viu?*”. Eu respondo que não e comento que estava gravando a conversa dela com as crianças na porta. O olho de Dante acaba ficando vermelho. Nesse momento, a professora Rita chega e vê Dante chorando e Ivan pedindo desculpas. Rita se aproxima de mim e diz “*Virgínia, vê aí (na filmadora) / quero ver o que houve*”. Eu me esquivo e digo que possivelmente não gravei a cena. De fato, eu não vi o que aconteceu; só vi o choro. Rita faz uma roda com as crianças e diz “*vamos ver o que houve*”. Ivan então diz “*eu bati nele com a panelinha*” (Anotações do diário de campo. 09/09/2019).

No relato acima, vemos que as duas professoras me procuraram para saber o que havia acontecido ali. Uma delas, a professora regente da turma, até me sugeriu que a filmadora fosse usada para entender melhor o episódio. Nesse momento, eu sabia que o nosso papel ali não era o de culpar nenhuma criança e, muito menos, que a filmadora fosse usada como artefato para tal ação. Nesse sentido, desde o início do ano, deixávamos evidente para as professoras que queríamos entender o desenvolvimento das crianças, não estávamos ali para julgar e que as filmagens eram apenas para fins de pesquisa. Por isso, já em setembro, ao ser questionada pelas professoras, me esquivo e comento que possivelmente a filmadora não havia pego o acontecimento, o que se revelou verdadeiro. Com esse episódio, eu levanto duas ponderações: (i) o fato de as professoras terem confiança na pesquisadora e contar com um posicionamento dela em um momento melindroso; ou o contrário (ii) verificar se, de fato, a filmadora é usada apenas para gravar “o desenvolvimento das crianças”, ou seja, qual o papel da pesquisadora em campo? Por isso, como mencionado acima, a inserção do/a pesquisador/a em campo é processual e contínua, quer dizer, acontece durante todo o tempo em campo.

O mesmo aconteceu com as crianças, como podemos ver nos dois eventos abaixo:

Pela manhã, Rita chama as crianças para irem para o refeitório. Nesse momento, a pesquisadora (eu) que estava próxima de Larissa diz “*você vai papar tudo/ comer tudo?*”. Larissa diz “*ahan:::/ você não pode ir:::*”. A pesquisadora então diz “*porque:::?*” Larissa responde “*porque não!*”. A pesquisadora diz “*ah:::/ mas eu quero ir:::*” Larissa diz sorrindo “*você vai ficar presa:::*”. Eu respondo “*você vai me deixar presa:::? Mas eu vou ficar triste? E como é que vai fazer:::?*” Larissa começa a pular, Rita chama as crianças para saírem e Larissa sai da sala dizendo “*fica aí:::/ fica:::*”. Eu respondo “*tá bom/ vou ficar/ mas e se eu ficar triste*”. Larissa diz “*você vai embora*”. Eu digo “*ai você vai deixar eu ir embora?/ tudo bem/ eu vou esperar/ pode ser?/ vou esperar/ tá?*” Larissa balança a cabeça positivamente e sai andando devagar olhando para trás. A pesquisadora diz “*eu espero/ tá bom/ pode ir*”. Quando Larissa está saindo ela diz “*você vai ir?*”. A pesquisadora responde “*vou:::/ você deixou:::?*” Ela nega com a cabeça. Eu a espero sair e fico assentada na sala. Alguns segundos depois Larissa volta para sala. Ela chega e diz “*vou fechar a porta*”. A pesquisadora diz “*Não:::/ mas a Rita tá te esperando::: lá no refeitório/ vamo junto comigo, me dá a mão/ eu*

preciso gravar/ vamo lá nós duas:::” Larissa diz “*não*” eu respondo “*tá bom/ eu vou esperar então*”. Larissa vai para o refeitório e eu me assento na mesa e não paro de gravar. Larissa volta correndo e diz “*agora pode vir:::*”. Eu digo “*agora posso ir:::? Então tá:::/ você vai me dar a mão:::*?” ela balança a cabeça positivamente. Continuo: “*Então vamos nós duas::: ((ao chegar no corredor))/ a Rita deve tá te procurando/ a lá ó:::*”. Larissa diz “*vamo correr:::*”. Eu digo “*vamo:::correr:::/ devagar:::/ senão você cai:::*”. (Videogravação. 29/04/2019. Evento filmado por Virgínia Souza).

No evento descrito, vemos Larissa dizendo para a pesquisadora não ir ao refeitório. No momento que ela me diz para ficar lá, entendi que era uma brincadeira uma vez que desde o início do ano, Larissa se interessa pela câmera e principalmente pelo tripé, e naquelas semanas as crianças estavam brincando de “prender” os colegas. Mas, como podemos ver, quando ela me afirma mais de uma vez para permanecer na sala, acabo dizendo “*mas a Rita tá te esperando lá no refeitório... eu preciso gravar*”. Agora, após assistir as filmagens, percebo que o fato de a Larissa ainda não estar no refeitório com a turma me incomoda já que a rotina da instituição disponibiliza apenas um certo período no refeitório para cada turma. Além disso, o fato de a possibilidade da professora se sentir desconfortável com a situação (uma vez que ela não foi avisada que ficaríamos ali) também me deixou um pouco aflita. E, além disso tudo, eu também queria continuar registrando os eventos do dia, o que fica explícito na minha fala. Mas, ao perceber a brincadeira, identifiquei que aquele era um momento em que Larissa estaria selando uma confiança comigo. Na medida em que ela saía e olhava para trás, conferindo se eu sairia ou não da sala, ela estava me testando e verificando qual seria a minha reação. Assim, ela coloca à prova se estaria, de fato, diante de uma adulta atípica (Corsaro, 1985) e que ela poderia inverter as relações de poder, posicionando-se como aquela que diria o que a pesquisadora poderia, ou não, fazer. Por isso, resolvi aceitar o seu comando, permanecendo na sala, e continuar gravando, pois imaginei que ela voltaria. Quando ela volta e me diz sorrindo “*agora pode ir... vamo correr*”, vejo que consegui, pelo menos naquele momento, que Larissa aceitasse minha entrada em campo novamente⁸⁴.

Nesse sentido, é relevante ponderar que, durante todo o processo em campo da pesquisadora, houve uma busca por um “senso de pertencimento”, usualmente relacionado à entrada das crianças na escola de Educação Infantil (Sumsion, 2018; Brooker, 2014). Aqui, neste texto, tomo-lhes o termo emprestado para dizer da busca de um senso de pertencimento por parte da pesquisadora em campo. Essa busca, da minha parte, oportunizou um processo dinâmico entre a pesquisa, a minha vida e a teoria, na medida em que eu queria me sentir bem com as pessoas em campo e almejava que elas ficassem confortáveis com a câmera e com minha

⁸⁴ Como já mencionado, eu permaneci em campo com Larissa durante todo o ano de 2017, mas, talvez, ela não se lembrasse de mim.

presença. Quando eu saía da EMEI, buscava refletir sobre as minhas atitudes em campo naquele dia; pensava sobre a maneira que eu estava gravando, se eu havia achado algum evento interessante ou não etc. O meu pertencimento, ou melhor, a minha busca por um senso de pertencimento, integrou o meu processo de pesquisa e minhas idas ao campo. Nesse sentido, escrever e refletir sobre ele me fez perceber como, com essas atitudes, eu estava tomando consciência desse processo: fazer pesquisa⁸⁵. Como podemos ver no evento em que Rita pede para ver a câmera, ou no meu incômodo com a permanência de Larissa em sala comigo sem a autorização da professora, essa busca por um senso de pertencimento foi fundamental para o meu processo de entrada e permanência em campo nos dois anos que permaneci ali.

No final de 2017 e início de 2018 as crianças começaram a ficar bastante curiosas com a câmera. Queriam mexer, colocar a mão, se ver, ver os/as colegas. Quando isso acontecia com a Luiza Cortezzi (pesquisadora), por exemplo, ela assentava as crianças ao seu lado e as mostrava pela tela da filmadora e falava “*aqui não pode mexer, tá?*”. Com outras pesquisadoras, assim como comigo, pedíamos licença para as crianças e tirávamos a filmadora do alcance delas. Acredito que o uso do tripé foi fundamental para tal posicionamento das pesquisadoras. É relevante mencionar tais fatos uma vez que das pesquisadoras que estiveram em campo no primeiro ano de pesquisa, apenas Vanessa tinha experiência com a videogravação, ou seja, Isabela⁸⁶, Luiza e eu aprendemos a manusear a filmadora⁸⁷ durante as gravações. Estas, num primeiro momento, ficaram tremidas, não focaram muito nas pessoas e acompanhavam poucos eventos; desligávamos a filmadora com bastante frequência porque não conseguíamos deslocá-la com movimentos suaves; e quando assistíamos o que havíamos gravado víamos o quão tremido havia ficado. Isso foi solucionado com o uso do tripé e com as orientações durante as reuniões do grupo.

Com o passar do tempo, em 2017, as filmagens foram ficando mais precisas. E, em 2019, as videogravações que fiz já estavam bem melhores. Conseguia focar em um evento e acompanhá-lo durante o dia. Ou seja, fui aos poucos tomando consciência do meu processo de pesquisa (Neves *et al.*, 2023). Eu falo do meu processo, mas o mesmo aconteceu com as outras pesquisadoras que participaram da pesquisa, pois durante a construção do material empírico, ao

⁸⁵ Ver artigo de Neves *et al.* (2023), sobre o processo de tomada de consciência do/a pesquisador/a.

⁸⁶ Isabela, aluna de doutorado durante aquele momento, já possuía alguma experiência com a filmadora quando esteve no mestrado.

⁸⁷ Durante as reuniões do grupo, fizemos leituras e discussões sobre o trabalho da pesquisadora em campo, sua postura etc. também foram dadas explicações sobre o uso e manuseio da filmadora. Estes foram fundamentais para a nossa inserção na EMEI Tupi.

assistir as filmagens do início do ano - quando entraram novas pesquisadoras em campo - e no final do ano, é bastante perceptível a melhoria das videograções

Fazendo uma síntese desse processo da dialética da pesquisa vejo como o tempo tem efeito sobre a pesquisa e as pesquisadoras. No que diz respeito a pesquisa, o tempo de vida das pesquisadoras e, também, de experiência com pesquisa de campo influi no seu saber-fazer, na sua relação com os artefatos, com as pessoas. Uma das pesquisadoras, que já havia feito uma pesquisa etnográfica, e possuía experiência com o tema, pôde se preocupar com outros aspectos da pesquisa que não ficar concentrada, por exemplo, no que transparecer para os/as participantes com suas expressões faciais, como eu fiquei. Porque isso já fazia “parte” do seu repertório. E esse “repertório” ou “*know how*” é um processo da pesquisa que demanda tempo, disponibilidade, interesse. Além disso, o tempo de estar disponível para comparecer na EMEI, nas reuniões, informa/forma as nossas vivências enquanto pesquisadoras. Sempre lembrando que tal tempo é a síntese da pessoa e do meio. Do que eu vivencio em uma determinada situação.

A questão da disponibilidade temporal é interessante e está, a nosso ver, relacionada ao tempo *kairótico*. Aquele tempo da oportunidade do que pode ser, se tornar a partir do que se é. Por exemplo, eu, que morava com minha família, não pagava aluguel e assim que entrei no mestrado e consegui uma bolsa, me dediquei exclusivamente ao curso. Já nossa outra colega, que estava no doutorado, trabalhava em dois empregos e ainda estava fazendo disciplina, assim como eu, e indo para a EMEI. Vejam como a disponibilidade de tempo para nós duas era distinta. Ambas dispunham de um tempo diferente, obviamente porque são pessoas diferentes e porque possuíam demandas diferenciadas. Uma possivelmente cansada por um motivo e a outra por outro, mas as duas se encontravam ali, naquele tempo na EMEI, com as crianças e seus tempos. E o que foi feito disso? Como esse encontro aconteceu? É o que as vivências neste espaço vão nos mostrar.

O evento de Larissa supracitado é um bom exemplo de como o tempo imprime algumas marcas na pesquisadora e, também, na pesquisa. Ao mesmo tempo que era importante gravar, era também essencial que eu selasse uma confiança com a criança. E isso naquele momento não foi feito de maneira consciente, da minha parte. Mas ao final do nosso encontro, compreendi, entrei na brincadeira e fiz o que ela solicitou, fiquei na sala. Por quê? Talvez pela experiência do campo, pela convivência com as crianças ou pelo tempo de duração da própria pesquisa, que já se aproximava dos 2 anos e 5 meses ou pelo breve entendimento que aquele era um momento em que eu estava tomando consciência do meu processo tornar uma pesquisadora (Neves, Katz, Silva e Macário, 2023). Mas, o que posso afirmar é: aquela sala é um elo, uma unidade das distintas temporalidades ali presentes, ou melhor, a escola é essa unidade: une o tempo das

crianças, com o das professoras, das famílias, das pesquisadoras, da sociedade como um todo. O tempo *khrónos*, linear, muitas vezes pode ser o articulador dessas vivências. Como no caso meu e da Larissa. Meu encontro com ela, meu tempo de compreender o que ela queria, seu tempo de querer interagir comigo, de vivenciar a pesquisa desde o seu início em 2017, de ser curiosa com a câmera, de perguntar. Tudo isso possibilitou o nosso encontro naquele dia e tantos outros, que veremos a seguir a partir do processo de assistir as videograções. Porque completamente diferente do que estar em campo e fazer pesquisa, é construir seu material empírico a partir das videograções que muitas vezes foram feitas por outras pessoas, a perspectiva é outra, o tempo que isso demanda também é outro. Este processo de construir os dados pelo olhar de outras pesquisadoras será mais bem descrito na seção abaixo.

3.2.3 *Construindo e enxergando o campo por outros olhares*

É possível fazer uma pesquisa etnográfica longitudinal apenas com uma pesquisadora? Não sei. O que posso afirmar é que foi exequível fazer a nossa pesquisa, durante 3 anos, com várias pesquisadoras. Estas, tiveram papel fundamental na construção do material empírico de todas do grupo. Ao irmos para campo, como descrito acima, aprendíamos a manusear a câmera, o caderno de campo e, também, a assistir as filmagens gravadas por nós. Esse processo de filmar, assistir e voltar para o campo com mais lucidez sobre o uso do instrumento, trouxe melhorias para as videograções e, conseqüentemente, para a construção do material empírico. Nesta seção, explicitarei a ótica da pesquisa longitudinal construída por várias mãos, principalmente no que concerne aos vídeos feitos por diferentes pessoas. Como foi o processo de assistir aos vídeos feitos por outras pessoas? Como foi assistir aos meus próprios vídeos?

Começo dizendo: *“fiz uma etnografia dentro de outra etnografia”*. Como? Bem, ao permanecer em campo dois anos, fiz minhas anotações em diário de campo, construí as análises da minha dissertação com as anotações das colegas e suas videograções bem como as minhas. Em 2017, assisti a apenas três meses de videograções. Construí o meu material empírico por eles. Pesquisei o processo de inserção. Foquei toda a minha atenção nos primeiros meses. Usei eventos de outros meses do ano? Usei. Mas, não assisti o ano inteiro. Não fiz anotações de campo (dos vídeos) do ano inteiro. Aqui, agora, em 2022, fiquei quase um ano e meio assistindo às filmagens dos 3 anos, fazendo anotações em diários de campo, selecionando possíveis eventos, possíveis crianças para seguir ao longo dos três anos. É uma pesquisa bastante diferente daquela feita em 2017. Por isso, a meu ver, faz-se necessário a exposição desse processo neste texto.

Após a minha aprovação no processo seletivo do doutorado, tive algumas reuniões com minha orientadora para a reescrita do meu projeto. Ali, já começamos a nos indagar: vamos pesquisar o tempo, mas como? Como saber o que conta como tempo nessa turma? E como evidenciar, em eventos, a vivência do tempo de cada pessoa? Qualquer evento poderia contar a história do tempo das pessoas daquela sala. Toda atividade da rotina fala sobre as vivências das crianças. Como já mencionado, o tempo pode ser tudo e nada simultaneamente. Por isso, decidimos que teríamos que assistir aos primeiros três meses de filmagem de 2017 (aqueles já assistidos durante o mestrado) com bastante atenção para que tivéssemos um panorama geral dos eventos. Ao assistir as filmagens, montei um quadro para organizar as minhas anotações. Me baseei na tabela de notas de campo utilizada pelo grupo.

Quadro 3 – Modelo de quadro para mapear os eventos.

Data	Tempo no vídeo	Descrição do evento	Comentários
2017-02-02 (1)	00:27:02	Verônica comenta com o pai de Simone que é necessário colocar o nome das crianças em todos os objetos “é necessário colocar o nome deles EM TUDO porque nesse início a gente não sabe de quem é o quê...”. A mãe do Breno comenta “às vezes vai até trocado, né?”	Indícios da rotina na escola. Algumas famílias estão conhecendo esse universo cultural pela primeira vez.

Fonte: Elaborado pela autora.

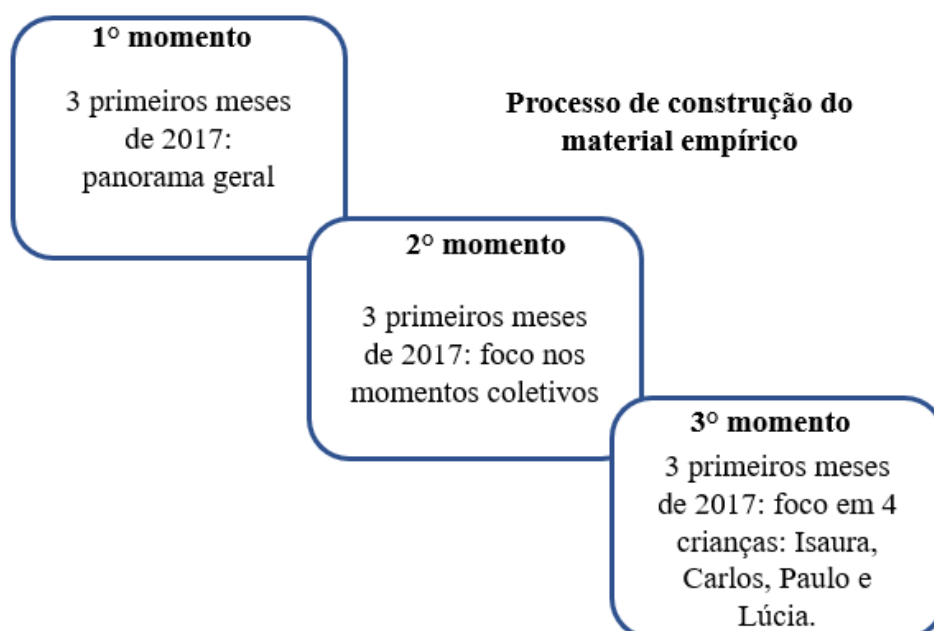
No modelo de quadro acima, eu acrescentava a data do dia do evento assistido, escrevia o tempo do vídeo, como no exemplo. Essa informação é essencial para voltarmos aos vídeos e reassisti-los no momento exato do evento analisado. Realizei também uma descrição mais ampla do evento, descrição essa bem similar àquela feita por mim em campo. E, por fim, tecia alguns comentários sobre os eventos e fazia relação entre eles, com anotações do diário de campo e algumas inferências à teoria. Esse formato de anotações auxiliou para que eu tivesse um olhar mais integral para os eventos selecionados.

Após o primeiro contato com as videograções, vimos que precisaríamos focar mais a nossa atenção em momentos mais específicos, principalmente porque não poderíamos falar de tudo que eu havia selecionado. Vale ressaltar que, nesse primeiro contato, encontrei tantos eventos (66 eventos selecionados) que em 24 páginas de tabela no *Word*, na orientação do papel em modo paisagem, não dei conta de representá-los em sua totalidade. Por isso, na reunião seguinte de orientação, tentamos determinar que responderíamos às perguntas supracitadas fazendo o seguinte: assistir novamente os três primeiros meses focalizando os eventos coletivos

(momentos da hora do almoço, sono, solário, biblioteca, sala de atividades etc.) e, em seguida, aqueles que os/as bebês estivessem fazendo algo sozinhos/as e focando **toda a sua atenção** em algo específico. Isto é, onde pudéssemos observá-los individualmente em contraste com que o coletivo estava fazendo, por exemplo: há uma atividade coletiva proposta pelas professoras, o uso do balde de brinquedos variados no solário e uma criança focou sua atenção em um bicho de pelúcia e ali permaneceu. E nos questionávamos: O que ela estava fazendo? Como?

Então, inicialmente, o processo de assistir os vídeos ficou dividido em dois momentos, o primeiro, o panorama geral, e o segundo, nos momentos coletivos onde as crianças estivessem focando a sua atenção em algo. Como demonstrado na Figura 5 abaixo.

Figura 5: processo de construção do material empírico (1ª parte)



Fonte: Elaborado pela autora.

Após esse segundo momento, novamente, eu recomencei a assistir os vídeos. Mas, por quê? Bem, agora o foco se concentrou em quatro crianças diferentes: Carlos, Lúcia, Paulo e Isaura. Ao assistir aos vídeos com a atenção voltada para os momentos coletivos, vimos que estas crianças se destacaram. Como? Apareceram vários eventos com as mesmas crianças e/ou eventos que possibilitaram a construção de uma história, em que elas eram protagonistas e/ou eventos em que elas participam junto com o grupo. O crivo para esse terceiro momento me ajudou a concentrar apenas nas crianças e fez com que o processo de assistir as filmagens ficasse mais “tranquilo”. Durante as análises dos vídeos, fiz algumas anotações pessoais sobre o

processo que, para mim, foi bastante difícil e cansativo. Mais cansativo até que se eu estivesse campo:

Processo de assistir os vídeos dos três anos foi bem difícil. Cansativo. É outra pesquisa, é outro trabalho de campo. Outras técnicas utilizadas para construir os dados. Agora com um foco. Posso voltar, reassistir, parar, anotar. Mas ainda assim, é desafiador. Cansa. Penso que quando eu estava na sala muitas vezes eu não conseguia focar a atenção por conta dos barulhos, da bagunça inerente à escola, aqui, o sentimento é parecido, mas acrescido do posicionamento da câmera, com o foco ou falta dele. Há outras distrações (Anotações sobre as videograções – 06/08/2021).

O processo de enxergar o campo por outros olhares é ótimo no sentido que me ajuda a contar a história dos eventos, a construir uma análise consistente, principalmente no que tange ao rigor teórico-metodológico extremamente necessário à pesquisa, principalmente a qualitativa. Mas é um processo bastante aflitivo por vezes. Achamos um evento muito legal, lindo. A pesquisadora responsável pela filmagem começa a acompanhar a criança. Segundos depois, ela vira a câmera para outra criança, ou abaixa a câmera, foca na porta, na janela. Enfim, muda o foco daquele que talvez seria “o evento”. É nesse sentido que digo aflitivo. Há também momentos em que é necessário tomar cuidado para não termos náuseas ao assistir as filmagens. Sim, náuseas. O vídeo balança tanto que fico enjoada. E, aqui, coloco a responsabilidade em mim. Nos meus vídeos, principalmente dos primeiros meses de 2017, eu gravei e consegui a proeza de fazer um “combo” de tudo isso: Vídeo nauseante e aflitivo. E, ao longo dos 3 anos, as outras pesquisadoras ingressantes na pesquisa, até se familiarizarem com a filmadora, também fizeram vários vídeos desse “combo” nauseante. Vemos, portanto, como o tempo da pesquisadora imprime suas marcas no material empírico. O que é um evento para ela em um primeiro momento? Após um período em campo, o que o evento se tornou? Como acompanhá-lo? Isso, a nosso ver, está relacionado ao efeito do tempo na pesquisa e pesquisadoras.

O fato de a pesquisa ser longitudinal e nós decidirmos assistir aos três anos de videograções também ajuda no cansaço. São 897 horas de vídeo. É muito tempo despendido, no sentido *khronológico* mesmo, em frente à tela. Por isso, o processo de assistir aos três anos demorou quase um ano e meio. Ao voltar nos três primeiros meses com o foco nas quatro crianças, consegui finalizar todo o ano de 2017 selecionando alguns eventos e tecendo alguns comentários gerais sobre eles. Iniciando o ano de 2018, comecei a ficar inquieta. Em 2017, eu estava em campo juntamente com Luiza e Vanessa. Nós nos reuníamos e conversávamos sobre o campo e líamos as notas de campo umas das outras. Em 2018, eu estava escrevendo minha dissertação. Não fui para o campo, não sabia exatamente como estavam as coisas. Então, assistir

às filmagens desse ano foi muito mais desafiador que as de 2017. Demorei muito mais que o esperado, pois foram quase 10 meses assistindo a 301 horas de gravação:

É uma etnografia dentro da outra. Muito cansativo! Para o rigor da pesquisa é ótimo, mas para a pesquisadora, não. Eu estou finalizando o último mês de 2018 e ainda penso que falta um ano. Com o cansaço que estou acho que será difícil terminar os três anos. Lembro-me de quando estava em campo. Eu ficava cansada também, mas via pessoas, conversava, via as crianças. Aqui só vejo a tela. Posso acelerar o vídeo, pausar. Mas é um processo, para mim, mais difícil. Ainda que eu não precise pegar 4 ônibus por dia (Anotações pessoais sobre as videograções. 20/05/2022).

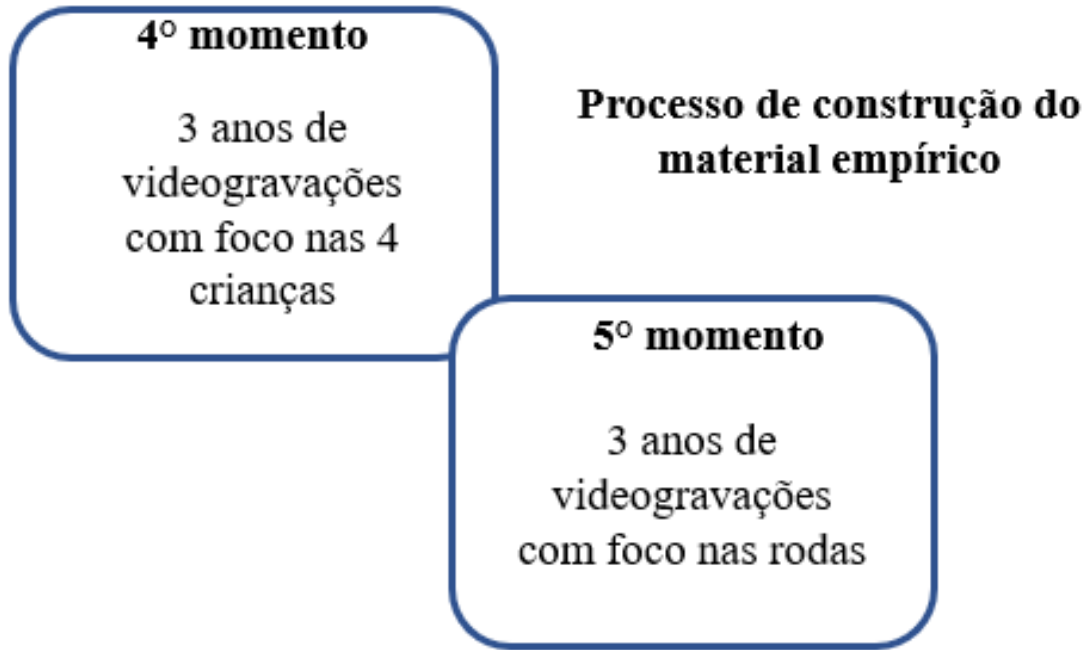
Nas notas acima podemos ver como assistir os vídeos de 2018 foi mais exaustivo. Mas, foi durante esse processo que percebi o tanto de coisa fascinante que eu estava encontrando nos vídeos. Quando ficava tedioso, eu parava, ficava alguns dias sem assistir nada, relia as notas dos vídeos e voltava. Era um processo de ir e vir. Talvez, por isso, a demora. Ao finalizar o ano de 2018 já iniciei o ano de 2019, que também foi custoso, mas não tanto quanto o de 2018. Em 2019, eu já conhecia um pouco os eventos, a rotina da sala, as professoras. Neste ano, eu assisti aos vídeos em modo mais acelerado, e não na velocidade normal como no ano anterior. E, confesso, o que eu senti foi uma vontade imensa de terminar de assistir os vídeos para não mexer no computador por um tempo. Me distanciar mesmo da tela. Em um dos últimos relatos que fiz, comento um pouco sobre isso:

Em 2019, diferentemente dos outros anos, não estou conseguindo assistir os vídeos em velocidade normal. Coloco em modo acelerado e procuro pelas crianças que estou seguindo. Muitas vezes preciso voltar ao meu tema de pesquisa para continuar assistindo aos vídeos. Mas, apesar da dificuldade, do cansaço, estou feliz com as impressões que tenho escrito do processo. Acho que me ajudarão bastante durante a escrita das análises. Digo escrita porque, ao assistir aos vídeos, focar nas 4 crianças e escrever alguns comentários, já estou analisando os eventos. Por isso, reitero que o processo de assistir os vídeos é importante. Auxilia bastante nas análises e na pesquisa como um todo. Mas haja fôlego. Estou no último semestre de 2019 e espero acabar ainda essa semana (Anotações pessoais sobre as videograções. 10/08/2022).

Como podem imaginar, não acabei de assistir aos vídeos ainda naquela semana, mas sim no mês seguinte. O que é importante mencionar aqui é o fato de, durante o processo, eu perceber que já estava construindo as minhas análises. Aprender isso durante o último ano foi bom porque eu já estava com todas as impressões dos outros anos escritas. Mas, também foi ruim pela angústia. Eu pensava: para que tudo isso? Por que tanto vídeo? Será que vai me ajudar mesmo? Só entendi sua importância durante o processo. E, encerrando o 4º momento de assistir aos vídeos: os três anos de videograções, percebi que... teria que voltar nos vídeos novamente. Por quê? Algo sobre os momentos de roda me chamou a atenção e eu precisava voltar para ver

se os eventos selecionados tinham história, se minhas inferências faziam sentido etc. Aí se iniciou o 5º momento de análise, o de reassistir os 3 anos de videogravações com o foco nas rodas (Figura 6).

Figura 6: processo de construção do material empírico (2ª parte)



Fonte: elaboração própria.

Ao voltar às filmagens dos três anos, fiquei mais alegre pelo fato de talvez ter confirmado a tese que defendemos: que diversos tempos sociais (*khronológico*, *aiônico*, *kairótico*, fugaz, lento, rotinas) articulam as vivências das crianças no contexto da escola. Onde, as crianças (e, também, professoras, famílias e pesquisadoras), de maneira dialética, transformam e são transformadas pela maneira como esses tempos se manifestam no cotidiano institucional.

Após assistir os vídeos, selecionar os eventos, fazer comentários, pré-análises, o que acontece? No meu caso, o que aconteceu foi a transcrição. Ao selecionarmos os eventos importantes para a pesquisa - aqueles cujos participantes têm um objetivo ou tema específico comum, com uma história que pode ser construída ao longo do tempo, aqueles que possuem relação com outros eventos e que tenham início, meio e fim - começamos as transcrições. Essas, foram feitas por mim, de acordo com o modelo do Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Modelo de transcrição de vídeo.

Marcação de tempo	Ações e falas (Balbucios dos bebês) das crianças	Ações e falas dos adultos	Quadros de Filmagem
00:00:00	O que os bebês e crianças estão balbuciando e falando? Como estão fazendo?	O que os adultos estão fazendo e falando? Como estão fazendo?	Imagem congelada do vídeo

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao transcrevermos o evento, colocamos a marcação de tempo do vídeo, as ações e falas (balbucios) das crianças e bebês e das professoras, pesquisadoras ou qualquer adulto ali presente. Na última coluna do quadro, acrescentamos os quadros de filmagem, ou seja, uma imagem com uma boa resolução que mostra o que aconteceu nas ações transcritas. Para transcrever, tanto as filmagens, quanto às entrevistas com as professoras e famílias, nos baseamos no quadro utilizado por Neves (2010, p. 85) como podemos ver no quadro 11 abaixo. As transcrições, então, são feitas por unidades de mensagem. Ou seja, a maneira como as pessoas falam é levada em consideração. Assim, usamos os símbolos descritos abaixo para exemplificar a conversa enquanto uma situação natural e para captarmos a forma como um item lexical é pronunciado que é diferente da maneira como ele é escrito (Ochs, 1979, p. 61). Os exemplos do quadro são oriundos de entrevistas com as famílias da turma de bebês pesquisada.

Quadro 5 - Sinais utilizados nas transcrições.

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	maiúsculas	<i>ela era BEM grande</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:::	<i>me desculpa:::</i>
Silabação	-	<i>pa-ra</i>
Interrogação	?	<i>tem problema?</i>
Unidades de mensagem	/	<i>não/ foi particular</i>
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	<i>porque ela...</i>
Incompreensões	(inaudível)	<i>ele acorda mais cedo (inaudível) brincar</i>
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	<i>porque quando ela quer isso (brincar) ela quer isso</i>
Ações	(())	<i>o bico realmente... ajuda::: muito::: ((risos))</i>

Fonte: Elaboração baseada em Neves (2010).

A seguir, apresentaremos a EMEI Tupi, seus espaços e as pessoas envolvidas na pesquisa. Tal seção é importante para contextualizarmos toda a nossa discussão que vimos fazendo e que faremos nos próximos capítulos.

3.3 A EMEI Tupi

Como exposto por mim (Oliveira, 2019, p. 43), a EMEI Tupi faz parte da região da Pampulha no município de Belo Horizonte. Ela é uma instituição pública de grande porte que atende aproximadamente 400 crianças. O bairro onde está situada a instituição possui pouco mais de 50 anos, sendo considerado de classe média, principalmente graças a suas construções e acessibilidade. Ele possui vários supermercados, lojas de roupas, ponto final de uma linha de ônibus coletivo, bem como de uma linha de ônibus suplementar; unidade básica de saúde (UBS) e uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA); casa lotérica; academia; padarias; açougues; duas escolas da rede municipal de Educação; uma Escola da rede estadual de Educação e algumas escolas privadas. Já os bairros que circunscvem a região da EMEI Tupi (onde a maioria das crianças matriculadas residem) são mais humildes e de mais difícil acesso. Por esse motivo, a população acaba se dirigindo ao bairro onde a EMEI está localizada para suprir a escassez de serviços como saúde e alimentação. As famílias geralmente matriculam seus/suas filhos/as na EMEI Tupi porque não conseguiram vagas nas EMEIs próximas à sua residência. Em cada bairro das imediações há uma ou duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

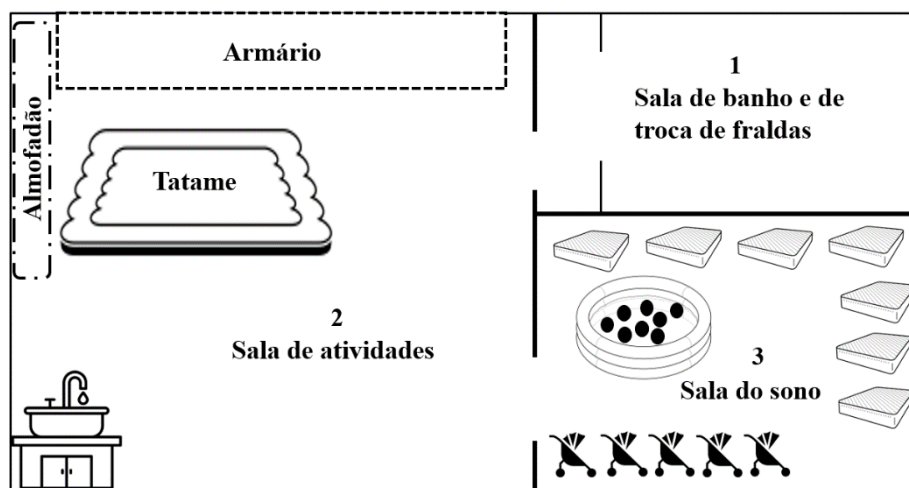
A EMEI Tupi foi construída em um terreno em aclive, acima do nível da rua. O espaço externo da instituição é amplo, possui grades ao invés de muros de concreto, em que as crianças, quando estão no parquinho, localizado na entrada da escola, conseguem ver a cidade, os/as transeuntes, os carros, alguns momentos da vida cotidiana fora da instituição. Isso nos mostra que esta escola possui uma boa localização, portanto, não é uma “instituição marginal e excrescente” (Escolano, 2001, p. 28). Isto é, não está localizada em um local de difícil acesso, no final do bairro, longe das casas, do movimento, da cidade. Ela faz parte da cidade.

Há nesta escola, além do parquinho da entrada e das gramas e brinquedos de madeira e plástico ali presentes, algumas árvores, pedaços de pavimento em grama natural e cimento e alguns brinquedos (escorregadores, túneis, balanços, casinhas) de plástico. Ao chegar na EMEI, é necessário subir uma escada, ou uma rampa que fica na lateral da escada, para ter acesso ao *hall* de entrada do prédio. Este possui dois andares e quase todas salas do térreo contam com acesso aos pátios externos da instituição. Para acessar o andar de cima, há duas escadas, uma na parte externa da instituição e outra na parte interna e um elevador. Há banheiros nos dois andares.

3.3.1 A sala do berçário

A sala de berçário pesquisada fica no térreo da instituição, próxima a dois banheiros e às salas da coordenação pedagógica e da direção, além de ser também próxima à biblioteca. A sala possui duas entradas, uma oficial, cujo acesso é pelo corredor da parte interna, e a outra pela parte externa na escola onde está localizado o solário. O espaço da sala do berçário é dividido em quatro partes: a primeira, que está localizada em frente à porta de entrada oficial, é o local onde as professoras e auxiliares fazem as trocas de fraldas e dão os banhos nos bebês. A segunda é a sala de atividades (assim chamada pelas professoras), a terceira parte é a sala do sono, ela está localizada ao lado da sala de atividades e só possui uma porta de acesso (uma porta grande, envidraçada, com duas aberturas). E, por fim, a quarta parte deste berçário é composta pelo solário. Há duas maneiras de acessá-lo. A forma mais usada pelas professoras é feita a partir da sala de **atividades**, onde há uma porta grande envidraçada que divide os dois espaços (solário-sala de atividades). A outra maneira de chegar ao solário é pelo lado externo da instituição, onde há uma cerca de metal que circunscreve o solário e há um portão pequeno para o acesso ao local.

Figura 7 – Planta baixa da sala do berçário



4 Solário

Fonte: Elaborado pela autora.

O espaço da sala de banho (Figura 8) e de troca de fraldas é pequeno. Ele é composto por uma bancada em “L” de ardósia em um tom de verde escuro. Nesta bancada estão localizados o chuveiro e a banheira onde os/as bebês tomam banho. O colchonete para a troca

de fraldas, os itens de higiene tanto dos/as bebês, quanto das professoras, luvas, álcool, rolo de papel lençol descartável, as toalhas das crianças, fraldas, pomadas etc. Há uma pia, para a higienização das mãos e de algum pertence das crianças, bem como há um espelho fixado bem à frente do trocador.

Figura 8 – Sala de banho e de troca de fraldas.

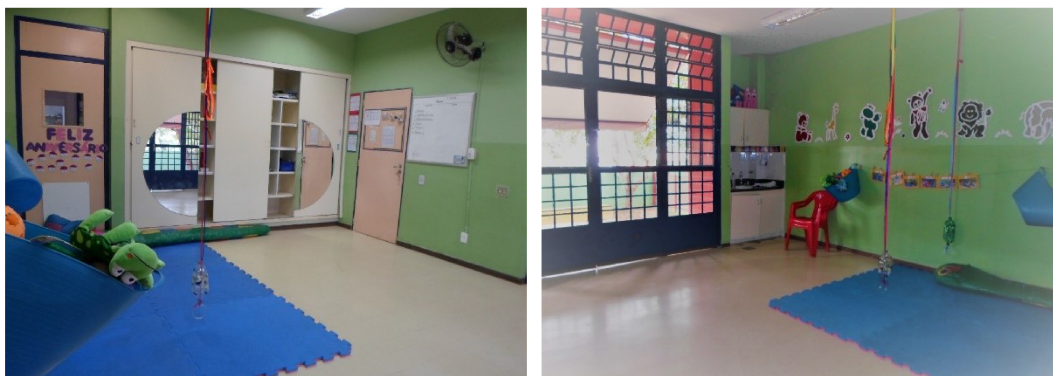


Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

A sala de atividades (Figura 9) é onde os bebês ficaram a maior parte do tempo enquanto estão na EMEI. Ela possui espaço livre para que eles/elas se locomovam, mas não é ampla. Ao entrarmos na sala, avistamos o piso que foi feito em Paviflex, material aconchegante para as crianças engatinharem (Amorim, 2010). Vemos também alguns desenhos de bichos coloridos em MDF⁸⁸ colados nas paredes pintadas de verde claro. A área da sala de atividades também é ocupada por um armário, que fica do lado direito da porta de entrada oficial e que possui vários nichos individuais onde são guardados os pertences dos bebês; um tatame (denominação dada pelas professoras) tapete emborrachado azul e vermelho que se encontra encostado na parede em frente a porta de entrada; uma almofada grande que sempre ficava em cima do tatame; uma pia com um armário superior e inferior localizada ao lado da porta do solário e de frente para o tatame; duas cadeiras, um pêndulo de fitas coloridas (pendurado em cima do tatame); um relógio que permanecia em cima da porta da sala do sono e um quadro branco pequeno, ao lado da porta da entrada, onde acontece, muitas vezes, o diálogo das professoras dos dois turnos.

Figura 9 – Fotos da sala de atividades

⁸⁸ A sigla significa *Medium Density Fiberboard*, em português, **placa de fibra de média densidade**. Trata-se de um painel de madeira reconstituída, produzido por meio da aglutinação de fibras de madeira com resinas sintéticas e aditivos. Fonte: <https://www.liderinteriores.com.br/> (acesso em 05/01/2021).



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

A sala do sono (Figura 10) faz parte do berçário. Ela possui um amplo espaço, suas paredes são verdes como na sala de atividades, e há alguns quadros coloridos de bichos em MDF branco. Nesta sala há uma janela grande na cor azul que permanece aberta a maior parte do tempo – ela só é fechada no momento do sono das crianças. Os carrinhos de bebês (eles foram muito usados no primeiro semestre de 2017), a piscina de bolinhas, e dois almofadões grandes de bichos e uma mesa pequena (que foi bastante usada pelas crianças que já conseguiam se alimentar sozinhas nos horários do almoço e jantar) ficam neste espaço durante o tempo em que não são utilizados. Por fim, a sala do sono é ocupada por berços onde as crianças adormecem no horário do sono, entre 11h e 20min e 13h. Estes berços são baixos e de fácil acesso para os bebês que engatinham e/ou se locomovem andando. Ainda há outros três berços nesta sala que praticamente não era escolhido pelas professoras.

Figura 10 – Fotos da sala do sono



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

Por fim, o solário (Figura 11). Este espaço, era, a meu ver, o local preferido dos bebês. O solário é o espaço aberto do berçário onde as crianças geralmente iam pela manhã, antes do almoço e pela tarde, antes e depois do jantar. Ele tem um espaço amplo e arborizado. Há uma árvore grande que faz bastante sombra no local. O seu piso é coberto por cimento e, em algumas partes, não há cobertura, deixando a parte da terra exposta. Ele possui dois bancos grandes,

amarelos, feitos em alvenaria; uma torneira, que vale ressaltar, ao final do ano de 2017, as crianças já estavam conseguindo abri-la.

Figura 11 - Fotos do solário



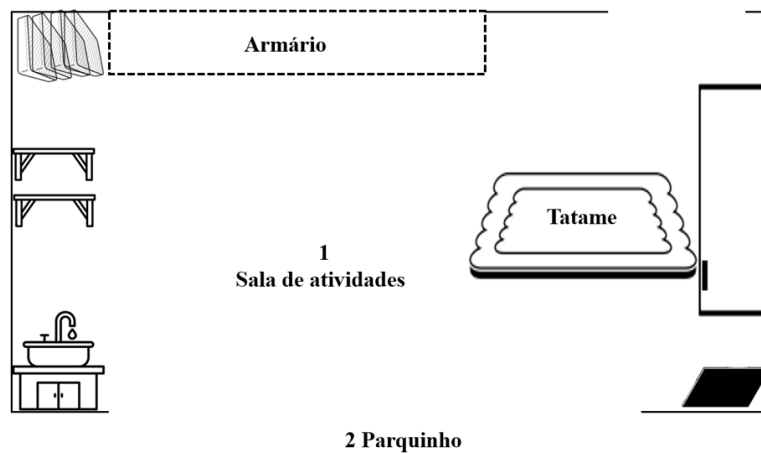
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.

A seguir, apresento a sala de 1 e 2 anos onde as crianças ingressaram no ano de 2018 e 2019, respectivamente.

3.3.2 Salas de 1 e 2 anos

As salas de 1 e 2 anos estão localizadas no térreo da instituição. Elas ficam uma ao lado da outra. Seu espaço é bastante similar, sendo uma um pouco maior que a outra. Por isso, elaboramos apenas uma planta baixa, como podemos ver na figura 12 a seguir.

Figura 12 - Planta baixa das salas de 1 e 2 anos



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao entrar no espaço desta sala, a primeira coisa que avistamos é a porta azul envidraçada de acesso ao parquinho. Do lado esquerdo da sala de 2 anos avistamos o quadro branco e os painéis da sala. Este quadro fica do lado direito na sala de 1 ano. Ao lado da porta envidraçada, nas suas salas, há uma pia com uma bancada de ardósia em tom verde escuro e armários bege na parte superior e inferior deste lavatório. Neste local também fica o filtro de água. No outro canto da porta do envidraçada, está a outra bancada da sala que também é de ardósia. Nela, a professora coloca as agendas das crianças e seu diário de classe. Os armários destas salas ficam na parede ao lado da porta de entrada. Ao lado destes armários, em um espaço bem pequeno, ficam armazenados os colchonetes onde as crianças tiram o cochilo após o almoço. Para que isso aconteça, eles são dispostos em todo o espaço da sala e forrados com um lençol. Em frente a esses colchonetes, em ambas as salas, ficam duas mesas. Elas são quadradas e baixas, facilitando o acesso das crianças. Em frente a essas mesas, há um tatame em tom azul e vermelho. Podemos visualizar estas salas nas figuras 13 e 14 a seguir.

Figura 13 – Sala de 1 ano



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.

Figura 14 - Sala de 2 anos



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

As salas, tanto do berçário, quanto de 1 e 2 anos são bastante parecidas em suas cores, disposição espacial e mobiliários. Nas fotos, a distinção de cores percebida é por conta do ano em que as fotos foram tiradas. Em 2017 as salas eram da cor do berçário. Em 2019, ano das fotos das salas 1 e 2, as salas foram pintadas com esse azul claro. Como as salas são parecidas, o que as tornam mais “autorais”? Acreditamos que, de acordo com a turma que frequenta tal espaço, são os enfeites, “trabalhinhos”, datas festivas que possibilitam que as professoras enfeitem os dois quadros localizados ao lado do quadro branco, centralizado, em uma das paredes do espaço da sala, como pode ser visto na figura 14. Tal formatação e padronização, no que diz respeito às cores e quadros da sala, é vista não só nessa EMEI, mas em outras que eu já tive acesso, e também na escola de Ensino Fundamental (na cidade de Sabará) que eu trabalho como professora, por exemplo. Que discurso esses espaços expressam? (Escolano,

2001). Que tempo é esse? Para Escolano, a organização temporal da escola, como as rotinas, dita um pouco da organização espacial. Seja na “separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores)” (Escolano, 2001, p. 27). Para o autor, tal organização do espaço “faz com que a escola seja um “continente de poder” (Escolano, 2001, p. 27). Isto é, há espaços que não se pode modificar. Como mencionado, as paredes não podem ser usadas, apenas os quadros ao lado do quadro branco. Junto a isso, vemos a padronização também das cores presentes na escola, os armários são brancos, as portas também, as mesas do refeitório. Os pratos utilizados pelas crianças são cinzas, de alumínio, assim como as colheres e copos. Há, também, outros copos brancos, de plástico, utilizados quando há suco de frutas na sala. Vemos que tais elementos nos informam uma sistematização dos artefatos que contém, a nosso ver, uma procura por uma economia de tempo, concordando então com o que Escolano disse.

3.3.3 *Os bebês, as crianças suas famílias e as professoras*

Em fevereiro de 2017, 12 bebês, com idade entre 7 e 10 meses, estavam matriculados na turma de berçário pesquisada. Mas esta turma de bebês sofreu algumas mudanças ao longo dos 3 anos de pesquisa. A primeira delas, ainda no ano de 2017, foi a saída de dois bebês e a entrada de outras duas crianças. A outra mudança foi no ano de 2018 com a saída de uma criança e a matrícula de uma criança novata. Em 2019, também houve um cancelamento de matrícula e o ingresso de mais três crianças novatas. Essa descrição ficará mais compreensível no quadro 6, a seguir, e na apresentação de cada uma das crianças.

Quadro 6 – Algumas informações sobre as crianças

Nomes	Data de Nascimento	Semestre/Ano da matrícula	Raça/cor declarada pelas famílias na ficha de matrícula
Breno	21/04/2016	2017 – saiu no mesmo ano	Não informado.
Bruno	16/04/2016	2º/2017	Parda
Carlos	03/06/2016	1º/2017	Parda
Danilo	09/06/2016	1º/2017	Branca
Diego	28/02/2017	1º/2019	Preta
Diogo	27/07/2016	2017- saiu no mesmo ano.	Branca
Giovana	03/11/2016	1º/2018 – saiu 1º semestre de 2019.	Parda
Henrique	27/04/2016	1º/2017	Parda
Isaura	08/08/2016	1º/2017	Branca
Ivan	01/04/2016	1º/2019	Parda
Laís	30/06/2016	1º/2019	Parda

Nomes	Data de Nascimento	Semestre/Ano da matrícula	Raça/cor declarada pelas famílias na ficha de matrícula
Larissa	24/05/2016	1º/2017	Branca
Lúcia	09/06/2016	1º/2017	Branca
Maria	06/04/2016	1º/2017	Parda
Marcela	27/05/2016	1º/2017- saiu no mesmo ano.	Branca
Paulo	29/04/2016	1º/2017	Parda
Simone	04/05/2016	1º/2017	Parda
Valéria	02/04/2016	1º/2017	Branca
Yara	16/06/2016	1º/2017	Branca

Fonte: Elaborado pela autora.

Com esse quadro, é possível conhecer o nome das crianças participantes da pesquisa durante os três anos, sua data de nascimento e ano e semestre de sua matrícula.

Para o ingresso nessa EMEI, há o sorteio de vagas. As crianças que moram em regiões próximas à EMEI podem concorrer à vaga, desde que tenham feito o cadastro escolar algum tempo antes do sorteio acontecer. Mas também há, como já mencionado por mim em 2019⁸⁹, uma política municipal de inclusão social, expressa pela distribuição de vagas (70% para famílias vulneráveis socialmente, 10% para famílias que residem no entorno da EMEI e 20% para sorteio público). Ao debruçarmos sobre as famílias e as crianças que seriam atendidas no berçário, vimos que duas famílias participavam do programa Bolsa Família, outras três famílias declararam possuir algum familiar em situação de prisão. Além disso, constatamos que a grande maioria das famílias declarou possuir renda abaixo de R\$ 400,00 por pessoa. Essas famílias, portanto, concorreram às vagas de vulnerabilidade social.

Essa breve apresentação das crianças é importante a nosso ver, pois auxilia na compreensão do contexto da sala, bem como sua organização durante os três anos da pesquisa. No quadro 4, há informações concernentes às professoras: nome, ano que permaneceu com a turma e seu turno de trabalho na EMEI Tupi.

⁸⁹ OLIVEIRA, Virgínia Souza. O processo de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Ver páginas 49 e 50.

Quadro 7 – Breve apresentação das professoras e auxiliares⁹⁰

Professoras/ ano em que permaneceu na turma	Idade	Formação	Raça/cor declarada	Tempo de serviço na Educação
Graça/2018	30-34 anos	Pedagogia	Branca	Mais de 3 anos
Karla/2018	30-34 anos	Pedagogia/ pós graduação.	Parda	De 4 a 7 anos
Silvia/2018	45-49 anos	Pedagogia/ pós graduação	Preta	15 a 20 anos
Selma/2019	30-34 anos	Pedagogia/ pós graduação	Parda	8 a 14 anos
Ivana/2017	40-44 anos	Pedagogia	Branca	8 a 14 anos
Verônica/2017 e 2018	45-49 anos	Pedagogia	Parda	Mais de 20 anos
Telma/2017	Mais de 55 anos	Pedagogia/ pós graduação	Branca	Mais de 20 anos
Lucíola/2017	40-44 anos	Pedagogia e Letras (Português/inglês)	Branca	15 a 20 anos
Leticia/2017	45-49 anos	Pedagogia	Parda	Mais de 20 anos
Juliana/2017	40-44 anos	Artes	Branca	4 a 7 anos
Rita/2019	50-54 anos	Pedagogia/ especialização	Preta	Mais de 20 anos
Cristina/2017 e 2019	30-39 anos	Enfermagem	Parda	8 a 14 anos
Camila/2018	30-39 anos	-	-	-
Auxiliares de sala				
Samantha	30-39 anos	Pedagogia incompleto	Branca	4 a 7 anos
Fabíola	30-39 anos	Ensino médio completo	Branca	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora.

Na turma do **berçário (2017)** havia 7 professoras (quatro no turno da manhã e três no turno da tarde) e uma auxiliar (período integral), que se revezam para acompanhar os bebês nas dez horas em que eles permanecem na instituição. No turno da manhã Verônica, Telma, Soraia,

⁹⁰ Dados obtidos por meio de um questionário aplicado na instituição no ano de 2017. Todas as professoras participantes da pesquisa são funcionárias do quadro efetivo da Prefeitura de Belo Horizonte. Todas, portanto, são concursadas. Já as auxiliares de sala, são contratadas, por um período mínimo de 2 anos, pela empresa Minas Administração e Serviços S.A. (MGS - empresa pública, de capital fechado) após realizarem um processo seletivo simplificado em que a exigência mínima é o Ensino Médio completo. Fonte: <https://www.mgs.srv.br/detalhe-da-materia/info/educacao/27117> (acesso em 26/09/2023).

Cristina e a auxiliar Samanta se revezam. Telma e Soraia chegam às 7h e ficam na sala até às 10h. Nesse momento, Verônica e Cristina chegam e ficam até as 13h. A auxiliar Samanta permanece na sala do berçário em período integral, das 7h às 17h30min. No período da tarde, Ivana, Lucíola e Valquíria se revezam das 13h às 17h30min. Ivana e Lucíola geralmente chegavam juntas. Valquíria fazia o primeiro horário de projeto de 13h às 14h30min. Logo em seguida saía Ivana, retornando para sala às 16h. E, por último, a professora Lucíola fazia seu horário de projeto.

Na turma de **1 ano** (2018), houve uma variação no que diz respeito à quantidade e permanência de professoras na sala durante os dois primeiros meses deste ano. Em um primeiro momento, algumas professoras passaram por essa sala. Em seguida, foi-se estabelecendo as professoras que permaneceriam ali: Carla, Verônica, Silvia e Graça. A auxiliar Fabíola foi a mesma desde o início. A professora Verônica, a mesma do berçário, foi para a essa sala um pouco depois, mais ou menos em abril, maio. Ela ficava no período da tarde, assim como Carla e Camila. Já Silvia e Graça permaneciam no período da manhã. Graça chegava às 8h, ficava até as 10h e voltava às 11h 20min e permanecia até as 13h. No período da tarde, Carla e Verônica, muitas vezes, se revezavam juntamente com Telma, a mesma professora do berçário, que auxiliava nos momentos de projeto, seja de Verônica, ou de Carla.

Já na turma de **2 anos** (2019), apenas 3 professoras se alternavam durante o dia com a auxiliar Fabíola, a mesma do ano anterior (2018). Rita era a professora da turma que ficava mais tempo com as crianças. Como trabalhava na EMEI em período integral, ela permanecia com as crianças nos dois turnos, manhã e tarde. Cristina substituía Rita em seus momentos de projeto no turno da manhã e Selma fazia o mesmo no turno da tarde. É interessante lembrar que as professoras de projeto, assim nomeadas pela instituição, ficavam em sala por volta de 1h30min por dia.

Todas as professoras que passaram na turma durante os três anos possuem nível superior. Apenas uma das professoras dessa turma não possui graduação em Pedagogia: Cristina. Ela é formada em Enfermagem e fez o magistério. A maioria das professoras que passaram pela turma possuía mais de 40 anos. Em 2018, apenas Graça, Camila e Carla eram professoras da faixa etária até os 40. Em uma pesquisa feita por nós, na EMEI, sobre o perfil das professoras⁹¹, vimos que a faixa “etária de 40 a 59 anos constituiu a maioria das

⁹¹ Por meio da metodologia *survey*, o nosso grupo realizou, na EMEI Tupi e EMEI Ciranda, uma pesquisa onde tínhamos a intenção de compreender o perfil das professoras. “Os resultados indicaram que o perfil das professoras da Educação Infantil vem se modificando com o passar dos anos, apresentando uma docente cuja característica principal é a qualificação acadêmica e a prática” (Oliveira, 2018).

participantes, apontando assim, para uma amostragem de um grupo docente maduro” (Oliveira, 2018b, p. 49) e também experiente no campo da Educação Infantil, uma vez que muitas delas possuíam mais de 15 anos de vivência nesse segmento da Educação. Além disso, vimos também, como aponta Katiane Oliveira, que a grande maioria das professoras da EMEI Tupi possuíam curso superior em Pedagogia e, em alguns casos, algumas delas possuíam até mais de um curso de graduação além da especialização. Fica evidenciado, assim, um perfil de professoras cuja qualificação e experiência são confluências que podem ser resultados de lutas “em prol da regularização das condições de trabalho do trabalho docente, apresentando um constante movimento em busca de uma melhor qualificação por parte das professoras, o que resulta em uma maior qualidade no atendimento das crianças” (Oliveira, 2018, p. 50).

No que tange às auxiliares, Fabíola permaneceu na turma durante os anos de 2018 e 2019, o que fez com que muitas crianças fossem bastante apegadas a ela, como Danilo, Yara e Carlos. Já Samantha, auxiliar e estudante de pedagogia, permaneceu com as crianças no ano de 2017 e, por ficar na turma o dia inteiro e ser muito carinhosa, os bebês demonstravam grande afeto por ela. Ambas ficavam com as crianças em período integral, das 7h às 17h.

3.3.4 Organização temporal/espacial das turmas pesquisadas

Como o tempo da turma era organizado pela instituição? A fim de apresentar um recorte do cotidiano na EMEI, apresentaremos a “rotina” das salas pesquisadas durante 3 anos. Por que a palavra rotina está entre aspas e nós dizemos que apresentaremos um “recorte”? Maria Carmem Barbosa afirma que a rotina é uma categoria usada para “organizar o cotidiano das instituições” (Barbosa, 2010, p. 35). Nesse sentido, a rotina aqui mencionada são os marcadores temporais utilizados pela EMEI para organizar o tempo da instituição bem como seus espaços. Exemplo: a turma A está no refeitório e a turma B está na biblioteca. A próxima turma a ir para o refeitório é a turma B, mas ela só poderá fazê-lo quando a turma A finalizar a alimentação. Para que isso não fique confuso e não atrapalhe o arranjo temporal da escola, cada turma tem um horário para ir para o refeitório, para ir para a biblioteca, parquinho etc. É nesse sentido que nos referimos a rotina - os horários pré-estabelecidos pela própria EMEI. E por que recorte? Porque, nem se quiséssemos, haveria como expressar, na totalidade, a riqueza de acontecimentos e eventos que se desenrolam em um dia na escola. Por isso, montamos três quadros para descrevermos a rotina do dia na turma pesquisada durante os três anos.

Quadro 8 – Rotina do berçário e sala de um ano.

Hora	Rotina do berçário (2017)
7:00	Entrada. As crianças são recebidas pelas professoras com mamadeiras de leite.
8:00	Livros, brinquedos variados, músicas, piscina de bolinhas, brincadeiras de adivinhação, com revistas e bichos de pelúcia, circuitos. As crianças também iam para o solário. Oferta de água para as crianças.
8:20	Fruta.
9:00	Solário e início da higiene. Banho, troca de fraldas e etc.
10:40	Almoço e oferta de água para os/as bebês.
11:00	Sono.
12:40	Organização da sala para o turno da tarde. Troca de fraldas. Algumas crianças já começam a acordar.
13:00	Professoras do turno da tarde chegam e oferecem mamadeira de leite para as crianças.
14:00	Eram oferecidos para as crianças: bandinha, circuitos de almofadões, piscina de bolinhas e brinquedos variados.
15:00	Higiene. Restante dos banhos que não foram dados de manhã. Troca de fraldas. Início da organização da sala para o jantar.
15:40	Jantar.
16:20	Sono.
17:00	Saída.

Hora	Rotina da sala de 1 ano (2018)
7:30	Entrada. As crianças são recebidas pelas professoras que organizam a sala, guardam as agendas e mochilas. Em seguida todas/os vão para o refeitório. Café.
8:00	Brinquedos variados, músicas, parquinho e livros. Oferta de água para as crianças.
8:20	Fruta.
9:00	Solário e início da higiene. Banho, troca de fraldas e etc.
10:40	Almoço e oferta de água para as crianças.
11:00	Sono.
12:40	Organização da sala para o turno da tarde. Troca de fraldas e idas ao banheiro.
13:00	Professoras do turno da tarde chegam e levam as crianças para o refeitório.
14:00	Pinturas, uso de jogos de montar, livros e brinquedos variados. Rodinha.
15:00	Higiene. Restante dos banhos que não foram dados de manhã. Troca de fraldas. Início da organização da sala para o jantar.
15:40	Jantar.
16:20	História, músicas, brinquedos variados. Parquinho.
17:00	Saída.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em todos os três anos percebemos que a rotina foi organizada em torno dos momentos de alimentação e higiene. No que concerne ao berçário, por exemplo, essa organização foi ainda mais visível uma vez que os/as bebês necessitavam de trocar de fraldas frequentemente, auxílio para se alimentar etc. Ao chegarem, as crianças eram recebidas com mamadeiras de leite e eram colocadas nos carrinhos pelas professoras. Quando elas/eles iam para o tatame, as professoras dispunham livros, variados tipos de brinquedos e circuitos para que elas brincassem. Enquanto permaneciam ali, quase sempre com uma música de fundo, chegava o horário da fruta, às vezes era um suco de frutas: banana, maçã, mamão, melancia e ou laranja bem como sua versão sólida. Nesse caso, as professoras amassavam as frutas (início do ano), ou davam pedaços pequenos (meio/final do ano). Após a fruta, as crianças eventualmente iam para o solário, ou biblioteca (em 2017, foram poucas visitas a esse espaço. Já em 2018, esse espaço foi visitado mais vezes). Lá também havia brinquedos variados. Algumas crianças ficavam no carrinho, outras no chão/tatame/tapetão. Durante esse momento, a auxiliar e uma professora (elas se revezavam de maneira que uma dava banho e outra permanecia com as crianças) começavam a dar os banhos nas crianças. Geralmente, metade da turma tomava banho pela manhã e a outra metade no período vespertino.

Após algum tempo no solário, ou sala de atividades, as professoras começavam a organizar a sala para o almoço. Colocavam os cadeirões na sala e começavam a alimentar as crianças (Figura 15). Após o almoço, toda a organização da sala era alterada para o horário do

sono. Os/as bebês iam para sala do sono e dormiam ou nos carrinhos, ou nos berços baixos presentes na sala (Imagem 16). Já na turma de 1 ano, as crianças comiam no refeitório da escola e dormiam em colchonetes dispostos no chão da sala de atividades.

Figura 15: crianças sendo alimentadas no berçário (10/07/2017) e se alimentando no refeitório (09/04/2018)



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017 e 2018.

É interessante ressaltar aqui, em 2017, que, diferentemente do que acontecia em 2018 e 2019, os bebês não iam para o refeitório se alimentarem. Toda a alimentação era feita na sala de atividades, salvo quando eles estavam no solário e comiam a fruta por lá. No período da tarde, a rotina se repetia. O que diferenciava eram os tipos de atividades propostas pelas professoras. Geralmente, à tarde, havia bandinha (variados instrumentos em formato menor), piscina de bolinhas, uso de tecidos etc., o que também começou a acontecer no período matutino depois de algum tempo. Após o jantar, os/as bebês dormiam e aguardavam pelos/as famílias. Os/as bebês que não adormeciam, permaneciam no tatame com brinquedos variados (bichos de pelúcia, panelinhas, bichos de plástico, livros).

Na sala de 1 ano, as coisas mudaram um pouco. A auxiliar era outra e as professoras também. As crianças receberam uma coleguinha novata, como já descrito, e também uma sala nova. Nessa nova sala, não havia a sala de higiene em anexo, como no berçário. As crianças eram trocadas no banheiro da escola, que ficava localizado no corredor de entrada, entre as salas e o refeitório. Além disso, como já dissemos, elas começaram a frequentar o refeitório. O parquinho frequentado por elas também era diferente. Elas começam a ocupar o parquinho presente em frente à sala, que é o mesmo utilizado por outras turmas da escola. Por isso, as crianças da sala 1 começaram a conviver com crianças de outras salas, de idades diferentes.

Assim, na medida em que eles/elas têm mais autonomia e coordenação de movimentos, conseguem andar, o espaço se amplia, bem como as possibilidades de relações também aumentam. No berçário não iam no refeitório, em 2018 vão. Em 2018, não frequentavam no dia a dia o parquinho da frente da escola, ou a da casinha, próximo ao galinheiro, e, em 2019, isso

já acontecia. Além dessas mudanças, a quantidade de atividades com uso de lápis e pincel também aumentou. As rodinhas também ficaram mais frequentes e mais longas, como veremos no capítulo 4 de análise⁹².

Outra diferença marcante, ao longo dos três anos, está relacionada ao momento de sono. Na sala de 1 ano, assim como na sala de 2 anos, as crianças tinham apenas um horário de sono, após o almoço. O espaço onde elas dormiam também era distinto daquele do berçário. Os colchonetes eram organizados, por uma auxiliar da instituição, na própria sala, sendo colocados lençóis e alguns cobertores. As crianças, após o almoço, iam ao banheiro, escovavam os dentes, bebiam água, chegavam na sala, retiravam os sapatos, se deitavam nos colchonetes com a sala em penumbra.

Figura 16: crianças dormindo na turma 1 ano (2018) e 2 anos em 2019



Fonte: Banco de dados da pesquisa - 2018 e 2019.

Na turma de 2 anos, em 2019, as crianças mudaram de sala. Foram para uma sala ao lado da que eles/elas ficaram em 2018. A estrutura da sala, como já descrita, é bem parecida com a sala de 1 ano. Os horários da rotina também eram bem parecidos, como podemos ver no quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Rotina sala de 2 anos.

Hora	Rotina sala de 2 anos (2019)
7:30	Entrada. As crianças são recebidas pela professora e pela auxiliar. Guardam suas mochilas e agendas. As 7:40 vão para o refeitório tomar café.
8:00	Ao retornarem para sala, a professora os/as convida para formarem a rodinha do dia. Há a leitura do livro e a conversa sobre o mesmo.
8:20	Fruta.
9:00	Disposição de brinquedos variados. As vezes as crianças os utilizam no parquinho. Início dos banhos.

⁹² Em 2017 há 4 eventos de roda gravados; em 2018, 20 eventos; e, em 2019, 49 eventos.

10:40	Almoço e oferta de água para as crianças.
11:10	Sono.
12:40	Organização da sala para o turno da tarde. Idas ao banheiro após despertarem do sono.
13:00	Professora chega e leva as crianças para o refeitório.
14:00	Outra rodinha ou brinquedos variados; massinhas; desenhos livres; pinturas e jogos de montar. Parquinho.
15:00	Higiene. Restante dos banhos que não foram dados de manhã. Início da organização da sala para o jantar. Parquinho.
15:40	Jantar.
16:20	Brincadeiras de circuitos, desenhos e uso de jogos de montar.
17:00	Saída.

Fonte: Elaborado pela autora.

Algumas mudanças aconteceram em 2019: a quantidade de crianças na turma aumentou, com a entrada de três crianças novatas, como já mencionado; a professora regente que era só uma, Rita. Ela permanecia em horário integral com as crianças; houve um aumento na quantidade de rodas e atividades de pintar, desenhar e uso de massinha; uso de livros de literatura, histórias contadas pela professora e muitas vezes pelas próprias crianças, como veremos.

A partir dessa apresentação do tempo da escola, podemos fazer algumas inferências: (i) as crianças vivenciam na EMEI um tempo padronizador que “exige” do espaço elementos “fluidos” “rápidos” (Bauman, 2021) expressos por meio da organização das salas, enfeites, ou falta deles, cores, ou falta delas, tipo de talheres, pratos, mesas e etc; (2) tal padronização nos lembra que estar neste espaço coletivo é estar diante da tensão [individual/coletivo] que nos constitui e constitui o espaço e o tempo pois a escola implica, queiramos ou não, uma “individualização menos central”⁹³. Além disso (3) o espaço também nos evidencia as possibilidades de encontro com o outro que a escola oportuniza (Pinho, 2012).

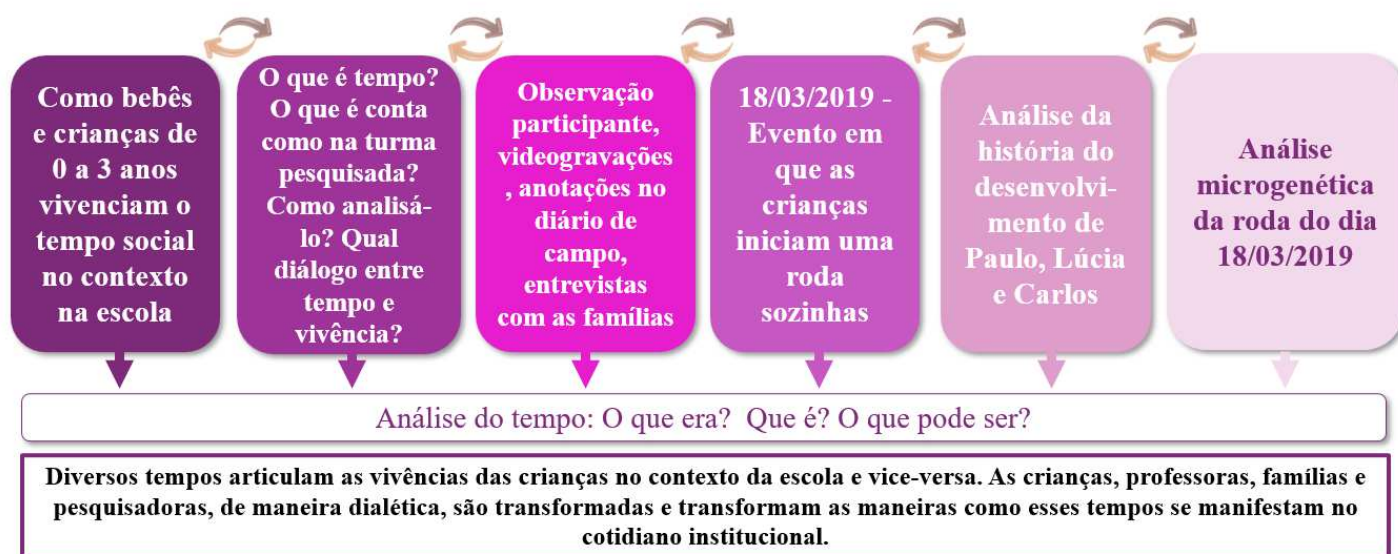
Após a apresentação da organização temporal das turmas pesquisadas, elucidaremos a nossa lógica de investigação.

3.4 Lógica de investigação

A representação da lógica de investigação é a apresentação, por vezes, em figura, da maneira como o/a pesquisador/a fez a pesquisa e construiu suas análises. Na figura abaixo apresentação a nossa lógica de investigação:

Figura 17 – Lógica da pesquisa

⁹³ Termo utilizado por Cristina Gouvêa no momento da qualificação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Tal representação demonstra como fizemos a construção do nosso material empírico e das nossas análises. Vale lembrar que a etnografia em educação demanda uma lógica de investigação que seja iterativo-responsiva, ou seja, na construção do material empírico novas questões surgirão, e a pesquisadora, atenta e aberta e essas “novidades” organiza e representa tais dados (Green *et al.*, 2005). No processo de visitar/revisitar/construir os dados, de maneira dialógica, o/a pesquisador/a pode mudar de rota, de questão e, muitas vezes, até de referencial teórico. Daí a necessidade de tornar explícito para o/a leitor/a o processo da sua pesquisa, como fizemos em todo esse capítulo e também fizemos agora nesse “resumo” explicitando a nossa lógica de investigação.

No próximo capítulo, apresentaremos as nossas análises evidenciando como as crianças vivenciaram o tempo social no contexto da EMEI Tupi. Tais análises apresentam o tempo enquanto uma unidade, enfatizando o que vimos dizendo de o tempo ser composto de várias dimensões. Nesse sentido, demarcamos que não enxergamos o tempo como isto, ou aquilo. Mas sim como uma totalidade complexa.

CAPÍTULO IV - ENTRELAÇAR DOS TEMPOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Eis o que eu aprendi
nesses vales
onde se afundam os poentes:
afinal, tudo são luzes
e a gente se acende é nos outros.
A vida é um fogo,
nós somos suas breves incandescências*

Mia Couto, 2016.

Somos seres sociais e que nos individualizamos no coletivo. Vigotski já dizia isso. Mia Couto no livro *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* nos diz mais ou menos a mesma coisa, em uma passagem linda sobre a importância da história e das pessoas da família do personagem principal do livro. Ali, todos os caminhos, trilhas e atalhos culminam numa só ilha. A miscelânea de acontecimentos constitui a pessoa (o protagonista), a ilha, o rio, uma casa e é claro a história. A narrativa nos atravessa evidenciando como precisamos do outro para viver, para contar a nossa história, para termos uma história, para nos constituirmos enquanto pessoas, para nos tornarmos humanos. Nesse sentido, o tempo que vos apresento neste capítulo é o tempo de todos e de cada um. O tempo coletivo que é também individual. Ou seja, o tempo que é meu, mas que contém o outro. Outros. O tempo da turma do berçário, de um ano e de dois anos. O tempo das crianças, suas famílias, suas professoras e escola.

O objetivo dessa pesquisa é compreender como bebês e crianças de 0 a 3 anos vivenciam o tempo social no contexto da escola, como já mencionado. Para tanto, é necessário compreender o que estamos chamando de tempo e como ele é constituído na turma analisada. Sendo assim, neste capítulo, apresentaremos os processos de significações construídos pelas crianças e professoras sobre o tempo no contexto da escola partindo da roda como unidade analítica para compreendermos como as vivências de tempo na roda expressam uma reelaboração criativa (Vigotski, 2018) de um tempo que foi (passado), é (presente) e será (futuro).

Para Vigotski (2018, p. 79), ao analisarmos as vivências das crianças, analisamos a unidade “das particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação”. Nesse sentido, ao pegarmos a roda como uma unidade analítica, teremos a

análise da unidade de “um todo complexo” (Vigotski, 2018, p. 77) onde cada parte dessa unidade, de modo indivisível, conserva a característica do todo. Ou seja, a roda representa o meio ao qual as crianças estão inseridas, no sentido de que na escola se faz roda e esta roda informa a história das vivências de cada criança no tempo da/na escola. E tal unidade também expressa como a constituição da roda, no tempo da escola, compõe as vivências das crianças e vice-versa.

Retomando o que mencionamos no Capítulo 2 (Fundamentação teórica: a composição do tempo e a constituição da pessoa), o tempo *khronológico*, marcado pelo calendário, pela linearidade, pode ser um tempo organizador e também padronizador. Sua dimensão perpassa nossa vida desde pequenos/as marcando a nossa idade em meses e depois em anos. Tal dimensão marca também a nossa data de aniversário, as nossas conquistas, a nossa vida escolar e etc. Já o tempo *aiônico* é a nossa subjetividade marcada e marcadora desse tempo *khronológico*. E, por fim, o tempo *kairótico* é o que fazemos dos dois, do tempo da intensidade e do tempo da linearidade. *Kairós* é a oportunidade. E todas essas dimensões compõem o tempo social, formando uma unidade. Tal unidade pode ser analisada por meio do par dialético [regularidade/singularidade]. Argumentamos que a tensão da regularidade do tempo *khronológico*, do desenvolvimento humano e também das rotinas da instituição em questão atravessam e são atravessadas pela singularidade da pessoa, seu desenvolvimento, suas vivências. Nesse sentido, tal contradição move o desenvolvimento das crianças no contexto da escola bem como suas vivências de tempo.

4.1 A transição do tempo

As professoras estão assentadas, com as pernas cruzadas, usualmente chamadas por elas mesmas de “*perninha de índio*” (como nos dias 02/10/2017; 21/08/2018; 04/09/2018; 20/09/2018; 23/10/2018). Nas rodas organizadas nessa EMEI, as frases e a maneira de se portar corporalmente, assentado/a, com as pernas cruzadas, estiveram presentes nos 3 anos pesquisados. As professoras, para chamar a atenção dos/as bebês e crianças, possuíam consigo algum objeto. O uso das frases também era utilizado como uma “direção” ao demonstrar que o momento era relevante: “*atenção/ concentração*”; “*senta/ para todo mundo ver*”; “*vou mostrar um presente/ tem que esperar*”. Já no que se refere às crianças, vemos que, nos três anos, elas se assentam conforme a solicitação das professoras, sendo que estas (professoras) estão sempre no foco da roda. Então, reiteramos que as rodas aqui analisadas são estruturadas, pensadas e

organizadas pelas professoras, seja para cantar uma música, para contar uma história, ou até mesmo para conversar.

Concordamos com Bombassaro (2010, p. 9) que os momentos de roda são “complexos e não previsíveis”, pois pudemos observar que há toda uma estrutura para que ela se inicie, se mantenha e seja finalizada, que vai desde a organização corporal das pessoas até o preparo do espaço-tempo da sala. O emprego de frases prescritivas é visto nesta sala desde o primeiro dia de frequência dos/as bebês, em 2017. No dia, 02/02/2017, as próprias famílias e professoras diziam o que podia ou não ser feito naquele contexto: “*não pode entrar debaixo da cadeira*”; “*não pode colocar a boca no chão*”; “*não pode puxar o cabelo da colega*”; “*não pode colocar o bico da colega na boca*”; “*não pode deitar no chão*”; “*não pode colocar o sapato na boca*”; “*não pode subir no armário*”; “*não pode pegar o sapato do/a colega*”⁹⁴. Tais negativas foram ditas apenas no primeiro dia, em duas horas que famílias, crianças e professoras permaneceram na escola.

Dessa forma, percebemos que, já no “tempo de transição” (Costa, Dentz e Amorim, 2022), há a indicação do que é permitido nesse tempo/espaço. Percebemos também como a [regularidade/singularidade] das crianças começa a ser [evidenciada/ocultada] pelos/as adultos. Isto é, a regulação da singularidade das crianças atravessada pela evidência/manifestação de um tempo em que há regras e para estar em um espaço coletivo a ocultação de algumas especificidades é importante. Sabe-se que os/as bebês nessa idade estão percebendo o mundo à sua volta, por isso testam os artefatos com as mãos, com a boca, os olhos. Por esse motivo, os/as adultos/as, nesse contexto eram proibidos de entrar na sala sem colocar o “propé”⁹⁵. Ali também não era permitido a entrada de comida distinta daquela oferecida pela escola. Havia regras tanto para os/as bebês quanto para as professoras e famílias. Estas últimas não podiam chegar na porta da sala a qualquer horário, não podiam mandar alimentos de casa para os/as filhos/as e muito menos garrafinhas e objetos que os distinguiam dos demais: as mamadeiras, copos com de água, pratos, talheres, tudo isso era oferecido pela escola e eram iguais.

No primeiro dia de frequência dos/as bebês na EMEI, além das negativas sobre o que era permitido ou não fazer, vimos uma troca de conhecimentos entre as professoras e famílias

⁹⁴ De acordo com o nosso mapa de eventos do dia 02/02/2017, as professoras e famílias disseram a palavra não, pelo menos, umas 15 vezes para esses motivos citados.

⁹⁵ “Propé é um equipamento de proteção para calçados, na qual veda o solado evitando contaminações ou sujeiras trazidas para dentro de um ambiente esterilizado, podendo ser utilizado dentro de restaurantes, cozinhas industriais, hospitais, laboratórios, entre outras necessidades de higiene e limpeza”. (Fonte: <https://www.superepi.com.br/descartaveis/prope>. Acesso em 27/12/2023).

sobre as crianças, que, a nosso ver, auxiliou no processo de reconhecimento da singularidade das crianças:

Verônica oferece mamadeira para o Carlos e a Fabiana, sua mãe, responde para a professora “*ele tomou uma antes de sair de casa*”. Verônica concorda com a cabeça, e diz “*sim! É que faz parte da rotina deles/ assim que eles chegam já tem mamadeira/ então às 7:15 já tem mamadeira*”. Dona Angélica, avó de Maria, diz “*ah/ então não precisa dar mamadeira para eles antes de sair de casa não/ né*”. Verônica diz “*depende da hora que ele vai acordar também/ né*”. A mãe de Carlos pega a mamadeira com a professora para oferecer ao filho, mas antes, sente a temperatura do objeto em seu rosto e então diz para outra professora da turma “*ele (Carlos) não toma quente assim/ ele toma mais pra fria*”. Depois ela comenta com a professora sobre os hábitos alimentares do filho em casa “*ele gosta de comer qualquer coisa/ ele come fruta (inaudível) amassadinha assim ((faz o movimento de amassar a fruta))*” (Fonte: dados da pesquisa. Videogravação. 02/02/2017. Evento filmado por Vanessa Neves).

Com esse trecho, temos uma breve percepção sobre como o processo de entrada em uma instituição de Educação e Cuidado coletivos envolve diferentes vivências: das crianças, famílias, professoras e equipe pedagógica. Vemos que a mãe de Carlos, ao dizer para a professora que o filho já havia se alimentado, está informando que o bebê, possivelmente, não está com fome. Por isso, a professora seria a “guardiã do tempo institucional”⁹⁶ que exerce tal papel ao anunciar que diariamente às 7h15min já haveria mamadeira para os/as bebês. Já o questionamento da mãe de Carlos por sua vez, suscita na avó de Maria uma dúvida “*então não precisa dar mamadeira para eles antes de sair de casa não/ né?*”. Isto é, se ela alimentasse a neta em casa, esta recusaria a mamadeira na escola. Por isso, se a avó não oferecer o leite para a bebê em casa, na escola ela aceitaria comer no horário proposto, participando da rotina daquele novo espaço. Mas a professora imediatamente responde dizendo “*depende da hora que ela vai acordar*”. O que nos indica que se o/a bebê acordar muito cedo, há a necessidade de tomar a mamadeira em casa, uma vez que ele/ela poderá chegar na instituição com fome. Ou seja, a professora reconhece que há uma rotina a ser seguida na instituição, um tempo certo em que esses/as bebês terão a mamadeira mas, ao mesmo tempo, se preocupa com a possibilidade de eles/elas chegarem com fome porque não se alimentaram em casa por conta desse “tempo institucional”. Nesse sentido, inferimos que aqui a tensão do coletivo e individual, nessa turma do berçário já começa a se destacar, logo, a unidade [regularidade/singularidade] também.

A fala da mãe de Carlos, por exemplo, nos indica como a singularidade da “rotina doméstica” é questionada por uma rotina coletiva institucional: em casa, ao acordar, o filho toma mamadeira em uma determinada temperatura. Já no contexto coletivo, a mamadeira é

⁹⁶ Termo utilizado por Cristina Gouvêa na ocasião da qualificação em 16/02/2023.

oferecida em outro horário e em uma temperatura possivelmente diferente daquela de casa. Percebemos também uma preocupação da mãe de Carlos com relação ao cuidado das professoras com seu filho, quando a mãe mede a temperatura do leite antes de oferecer para o filho e imediatamente se manifesta dizendo que, em casa, Carlos toma a mamadeira mais pra fria e não na temperatura que estava na escola. Na ocasião do primeiro dia de frequência dos bebês na EMEI (segunda-feira, 06/02/2017) sem o acompanhamento das famílias, a mãe do bebê, mais uma vez, lembrou as professoras sobre a temperatura da mamadeira do filho com um bilhete escrito na agenda com os seguintes dizeres “*a partir de hoje ele vai para escola de escolar. Ele não gosta de mamadeira muito quente e está meio chorão esses dias*”. Tornando mais evidente ainda, para nós, tal preocupação. Nesse sentido, inferimos que o tempo social está entrelaçado nas vivências tanto das crianças, quanto das famílias e professoras nessa instituição.

A mãe de Carlos, em conversa com as professoras, disse que deixava o filho na escola porque precisava trabalhar e durante o primeiro dia de frequência dos/as bebês relatou sobre mais uma apreensão:

Mãe de Breno: *acho que ele (Breno) vai chorar (na semana seguinte)*

Mãe de Carlos completa: *nossa/ tô até preocupada*

Professora Verônica que está próxima às mães, diz: *Se chorar muito/ a gente liga:::*

Mãe de Carlos: *E se não comer:::/ vocês ligam também? Eu trabalho longe:::*

(Conversa entre mães. Videogravações, 02/02/2017)⁹⁷.

O fato de a mãe de Carlos ter que abrir mão do controle da temperatura da mamadeira do filho, do horário das refeições, nos mostra como o tempo do trabalho também imprime marcas no tempo das crianças no contexto da escola. Carlos está na EMEI porque a mãe precisa trabalhar. Lúcia, Danilo, Henrique, Bruni, Valéria, Yara, Larissa também⁹⁸. Todas essas famílias relatam a preocupação em deixar o filho/a na instituição, mas também a alegria da possibilidade em deixá-los e este ser um contexto de cuidado e educação regulamentado e de qualidade. Vale lembrar que no Brasil a Educação pública de qualidade é direito subjetivo das crianças assegurado pela Constituição Federal (artigos 208, 211), Lei de diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.934/96) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 13.306/2016). Ou seja, a escola de Educação Infantil é um direito tanto das crianças quanto das famílias. Por isso inferimos que o tempo do contexto da escola é marcado pelo tempo social do trabalho, pois observamos, no caso da mobilidade da mãe de Carlos no espaço, uma certa vivência de tempo.

⁹⁷ Esta conversa entre as mães de Carlos e Breno está publicada também na dissertação de Oliveira (2019, p. 68).

⁹⁸ Na ocasião da entrevista, as famílias nos revelaram os motivos da matrícula dos/as filhos/as na instituição.

Por exemplo, ao se angustiar com a possibilidade de o filho não comer e, porque trabalha longe, não conseguiria chegar rápido para oferecer comida, ou buscar o filho. Trabalhar longe significa “demorar” para chegar nesse trabalho e também na escola, caso necessite. Sabemos que esta mãe ia para o trabalho de ônibus. Nesse sentido, a possível demora está expressa aí, no seu meio de condução, no trânsito da cidade grande, na possibilidade de o ônibus demorar a passar etc. Mais uma vez, vemos o tempo da vida cotidiana sendo marcado pelas condições econômicas, sociais e culturais dessa vida. E tais condições de vida trazem consequências para a organização da vida privada.

Para Bauman (2021),

a ‘individualização’ consiste em transformar a ‘identidade’ humana de um ‘dado’ em uma ‘tarefa’ e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como os efeitos colaterais) de sua realização (Bauman (2021, p. 44).

Ou seja, não é a política pública que tem responsabilidade por não oferecer transporte público de qualidade, por invisibilizar as minorias, é a própria pessoa que não “consegue” organizar seu tempo da maneira correta. Portanto a culpa recai apenas na pessoa, no singular. Rosemberg (2015, p. 180) diz que a expansão da Educação Infantil “encontra sua razão de ser em uma nova concepção de direitos da pequena infância e das mulheres” (Rosemberg, 2015, p. 180). Isto é, as mães trabalhadoras (remuneradas ou não)⁹⁹ tem direito a uma escola de qualidade para os/as filhos/as e as próprias crianças possuem direito ao acesso a creches pois tal direito “constitui, portanto, um instrumento poderoso de política pública para enfrentar as desigualdades de renda e de gênero, entre outras, que caracterizam a sociedade brasileira” (Amorim, et al., 2020, p. 28). Estar nessa instituição então, para essa mãe, faz com que as tensões [regularidade/singularidade], [necessidade/prescindível], [culpa/justificativa], fiquem em evidência.

Percebemos, então, como Pinho (2017) diz, que o tempo da escola está implicado no encontro com o outro. Nesse sentido, Carlos, ao ingressar na EMEI pelos motivos da mãe, pôde

⁹⁹ Katrine Marçal no livro sobre o trabalho doméstico e a economia diz que “as mulheres não foram trabalhar nos anos 1960 nem na Segunda Guerra Mundial, como muitos dizem. As mulheres sempre trabalharam. O que aconteceu nas últimas décadas é que elas trocaram de emprego. Do trabalho de casa, passaram a assumir posições no mercado de trabalho e começaram a ser pagas por sua mão de obra” (Marçal, 2017, p. 14). E aqui acrescentamos, elas não “trocaram” de trabalho, elas conseguiram mais um, só que remunerado, pois como a própria autora diz, o tempo “invisível” do trabalho doméstico não é remunerado e gira toda uma economia. Por isso, há que se perguntar, metaforicamente, “*Who Cooked Adam Smith's Dinner?*” (*Quem fez o jantar de Adam Smith?*) – nome do livro em inglês. Quem estava trabalhando nas tarefas domésticas enquanto ele escrevia sua teoria sobre economia? Quem está cuidando do trabalho doméstico em nossa sociedade?

vivenciar tempos intensos em um contexto de qualidade de cuidado e educação. Expressos inclusive pela própria mãe também na ocasião da entrevista:

Pesquisadora: como que foi:: ah:::/ ah:::/ o Carlos em casa depois da entrada dele aqui na EMEI:::/ Nesses primeiros meses:::/ assim:::

Fabiana: Nos primeiros meses:::/ Ele ficou bem agitado quando chegava em casa:::/ ele não me largava pra nada:::

Pesquisadora: ele ainda mama no peito:::/?

Fabiana: **Não:::/ não::: ele largou o peito:::/ quando ele entrou aqui:::/ ele mamava/ só que ele não tinha aquela::: necessidade::: deu vim aqui pra tá amamentando:::/** porque como ele já ficava com outras pessoas:::/ ele já tava acostumado::: a ficar o dia todo sem mamar/ só:::/ que quando::: chegava em casa:::sa::: ele não me largava::: de jei:::to::: nenhum::: pra nada:::/ se eu levantasse:::/ ele abria o berreiro::: e aí:::/ e foi uma coisa que eu senti::: que era porque ele tava sentindo::: falta mesmo::: / **porque como eu acho que não muitas::: crianças::: não dá pra professora ficar dando atenção::: o tempo todo:::/ né:::/ atendendo ele:::**

Pesquisadora: _ E:::/ aqueles dois primeiros dias::: que a família participa::: do processo/ cê lembra::: que cê veio na quinta e na sexta a tarde:::/ cê acha que isso ajuda:::na adaptação::: nesse processo de entrada (dos bebês)?

Fabiana: olha:::/ foi::: bem tranquilo:::/ pra mim/ né:::/ no caso:::. Porque::: eu já deixava ele com outras pessoas:::/ mas no caso:::/ **deixando aqui::: (na EMEI) pra mim era mais segurança:::/ né:::/** eu que escolhi::: aqui:::/ E todo mundo fala assim::: “ah por que que você não escolheu a que tem na rua da sua casa:::?” **aí::: eu escolhi aqui porque:::/ além de gostar daqui já:::/ já conhecer::: a EMEI/ porque a minha sobrinha ficou aqui:::/ o meu::: filho estuda perto::: (escola vizinha da EMEI)”.** (Entrevista com a mãe de Carlos. Pesquisadora Virgínia, 20/11/2017 – grifos nossos).

Percebemos que Fabiana reconhece a EMEI enquanto um local seguro, necessário, mas também sabe que é coletivo, isto é, que o filho não terá a mesma atenção que teria em casa, uma vez que a atenção das professoras é compartilhada com as demais crianças. Além disso, o fato de a EMEI no município de Belo Horizonte ser socialmente reconhecida como um contexto coletivo de qualidade (Oliveira, 2019; Silva, *et al.*, 2016) permite que a mãe faça a escolha de deixar o filho neste espaço, selecionando, inclusive, a EMEI cuja indicação familiar e localização mais atendiam às suas demandas pessoais. Nesse sentido, vemos que o tempo propicia/pede uma negociação entre a pessoa e o meio, entre o “tempo individual” de uma vida privada para um “tempo coletivo” de um espaço, de uma vida na Escola de Educação Infantil, que não deixará de ser “individual”¹⁰⁰. Ou seja, o tempo social é/está entrelaçado pelas vivências das pessoas no contexto da escola.

Os relatos da mãe de Carlos, também nos evidenciam algo a mais: como os dois primeiros dias de entrada na EMEI foram importantíssimos para que os/as familiares presentes começassem a formar um algum vínculo social/ afetivo, pois ao longo do processo de

¹⁰⁰ Essa reflexão sobre o tempo social do trabalho marcar o tempo das famílias, crianças e instituição foi trazida por Cristina Gouvêa durante o momento da qualificação. 16/02/2023.

frequência na escola, o diálogo entre escola e família é essencial e deve permanecer sólido (Oliveira, 2021). É nesse sentido que algumas autoras dizem que as crianças, as famílias e as professoras, no processo de inserção, têm a necessidade da busca por um “senso de pertencimento” (Brooker, 2014; Sumsion *et al.*, 2018) que, como Oliveira (2021) salienta, baseada em Brooker (2014), é uma maneira de conhecer/ reconhecer o espaço e as pessoas nele presentes. Mas o que queremos mostrar com essa explanação? Que a vivência no tempo social da escola envolve tanto o tempo da instituição quanto o tempo da casa das crianças. Nesse sentido, vemos que há, pelas famílias e professoras, “uma busca de conhecimento acerca das práticas culturais que acontecem tanto no contexto da escola quanto no domiciliar” (Oliveira, 2021, p. 5). E aqui vemos um entrecruzamento das temporalidades, das crianças, famílias, professoras e instituição. Esta última, muitas vezes manifestada por meio das professoras.

O entrecruzamento da temporalidade das professoras, permeada pelo tempo institucional foi vista, bastante, por exemplo, nos momentos de alimentação e sono. Como no caso de Carlos, citado acima, quando as professoras deixam em evidência, logo no primeiro dia, o horário da mamadeira para as famílias. Ou quando a professora acorda um/uma bebê porque não está “na hora de dormir”. No dia 12/06/2017¹⁰¹, a professora Verônica já está na sala e diz para a bebê Larissa que estava no carrinho “*ô minha princesa, vamo acordar/ vamo? Se não você não vai dormir/ princesa:::/ vamo acordar/ vamo/ senão você não dorme*”. É interessante o comentário de Verônica porque a criança já estava dormindo, e ela estava a acordado. No entanto, compreendemos que ela quis dizer o seguinte: “*vamos acordar, se não no horário de sono você não dorme*”. Em outro evento, no dia 30/03/2017, quando Maria estava sonolenta 10 minutos antes do almoço chegar na sala, a professora Soraia tenta manter a bebê acordada dizendo “*o almoço vai chegar, não dorme, o meu Deus*”. Soraia pega Maria no colo e a embala. Em seguida, diz, colocando a bebê no carrinho, “*ah/ fiquei com dó*”. Vemos como o tempo escolar é ambivalente, pois a criança pode dormir, mas na hora certa para dormir. Quem definiu isso? Quando? Onde? Por que? A criança é acordada para dormir depois, porque em um contexto coletivo há uma rotina preestabelecida onde algumas ações são importantes para o funcionamento organizacional da escola. Mas, nessa EMEI, foi sempre assim? Não. Durante os primeiros meses as crianças podiam “dormir livremente”, se sentiam sono, as professoras “permitiam” a soneca. As coisas mudaram após uma reunião das professoras com a direção em que foi informado que as crianças deveriam dormir no horário do sono. E foi isso que as professoras fizeram. Mas, percebam, Larissa e Maria dormiram fora do horário. As

¹⁰¹ Como nos dias: 07/02; 13/02; 16/02; 10/03; 30/03; 16/05; 14/08; 18/08; 19/10; 20/11/2017.

professoras “subvertiam” o tempo institucional em prol das demandas dos bebês. Isto é, elas, enquanto guardiãs desse tempo institucional, muitas vezes não o levavam em consideração.

Em outro evento com outro bebê, Paulo, no dia 06/02/2017, vimos algo parecido acontecendo, mas relacionado à refeição. O bebê Paulo está choroso, algum tempo antes do horário do almoço, que era às 10h30min.. As professoras já haviam olhado sua fralda, tentando ninar o bebê para que ele cessasse o choro, sem sucesso. No entanto, a pesquisadora diz para as professoras “*ele tomou a mamadeira quando chegou::: ? Às vezes ele tá com fome/ será?*”. A professora Cristina diz “*é que se dar para ele agora::: (a mamadeira)/ ele não almoça::: ?*”. E a pesquisadora Vanessa responde “*a:::/ o almoço é agora::: ?*” Cristina então diz “*não:::/ é dez e meia:::/ talvez pode tentar dar um pouquinho/ né Telma (a outra professora)?*”. A professora vai até a pia, pega a mamadeira e continua “*o almoço deles é tarde/ né/ dez e meia::: ?*”. A professora oferece a mamadeira para o bebê que continua chorando. A partir da fala da pesquisadora, observamos que a professora Cristina percebeu que não oferecer a mamadeira para a criança não faria sentido, pois o almoço era mais tarde, não interferindo, talvez, na alimentação do bebê. Ou seja, porque ela deve zelar por um tempo futuro sendo que a criança pode estar com fome no agora?

Ao nos atentarmos a isso, percebemos, durante os três anos, que desde o primeiro dia, as professoras manifestam algumas falas e ações interpretadas por nós como uma “regulação temporal”. Como vimos no caso de acordar as crianças para elas dormirem no horário “certo”. Ou não “permitir” que as crianças dormissem para que não perdessem “o horário da refeição”. Como no evento descrito abaixo onde a professora tenta deixar Larissa acordada para não perder o almoço:

Larissa, Yara e Simone estão assentadas nos cadeirões, Simone e Maria são alimentadas por Verônica. Larissa pega no sono enquanto espera para ser alimentada por Verônica. A professora tenta mantê-la acordada dizendo com uma voz suave “*Larissa:::/ psiu:::/ não dorme não/ amor:::/ psiu:::/ não dorme até a tia Verônica chegar em você/ Larissa:::/ psiu/ vamos acordar Larissa/ até parece/ ne* ((Verônica começa a rir). A professora Cristina, que estava alimentando Henrique e Valéria, termina e vai até Larissa. Ao colocar o prato em cima de seu cadeirão a bebê acorda e entre uma “cochilada” e outra é alimentada. Ela come quase tudo, bebe água e é levada para a sala do sono. (Videogravação. 10/07/2017. Evento filmado por Virgínia Souza. Duração 5 min).

Tal ação expressa pela preocupação de a bebê perder o almoço parece válida, a princípio. Mas porque não permitir que as crianças com sono durmam e alcocem depois de acordar? Por que não há essa flexibilidade? Vale ressaltar que as professoras já comentaram sobre isso em uma conversa informal com as pesquisadoras. A refeição que ia para a sala deveria voltar para

o refeitório após algum tempo, sob o risco de contaminação, a partir de uma determinação da Subsecretaria de Segurança Alimentar e Nutricional que institui tais ações, que devem ser seguidas pelas professoras, mesmo que não concordem.

Inferimos então que a regulação temporal vista desde os primeiros dias na EMEI, a partir de frases prescritivas, foi sendo apropriada pelas crianças e tal fato pode ser observado com a formação da roda do dia 18/03/2019. Ali as crianças sabiam a maneira de se portar corporalmente, de cantar, empregam músicas e entonações tal como era feito pelas professoras desde 2017. É interessante perceber que ainda que as singularidades das crianças fossem ocultadas em alguns momentos pelo tempo institucional, na roda em questão, elas ficaram em evidência a partir das distintas vivências das crianças ao mesmo tempo *khronológico*

Ao analisarmos o evento da roda, a seguir, observaremos como as distintas dimensões do tempo presentes no contexto da escola articulam as vivências das crianças (professoras, famílias) e vice-versa. Além disso, este evento-chave nos possibilita enxergar as distintas vivências das crianças em um único evento, nos auxilia a sustentar a afirmação de que os diferentes tempos no contexto na EI articulam as vivências das crianças e, por fim, nos permite ver a contradição entre a regularidade da rotina, do tempo do capital, em contraste com a singularidade de cada criança, suas ações, em diálogo com as das professoras (que ocupam o papel de defensoras, guardiãs do tempo institucional).

Desde o primeiro dia na escola (02/02/2017), as crianças, juntamente com as professoras e famílias, paulatinamente construíram seu repertório de possibilidades nesse contexto. O que cada uma fez que desembocou neste evento está entrelaçado com o que todos/as, crianças, professoras e famílias fizeram ao longo de 2017, 2018 e dos primeiros meses de 2019. Isto é, ao analisarmos o que era, o que é e o que pode ser, de todos os eventos citados, percebemos um processo cíclico do tempo que se atualiza a cada vivência das crianças. Por isso, como expusemos no capítulo anterior, a representação da unidade do tempo social pela faixa de Möbius é uma estratégia para a análise pois torna o tema, que é tão fugidivo, em algo um pouco mais tangível. A seguir, nos debruçaremos no evento de roda e na construção da história do desenvolvimento das crianças.

4.2 O tempo da roda

Tudo, ou quase tudo, aconteceu no dia 18 de março de 2019. Fiquei surpresa com esse evento em dois momentos distintos. Na primeira vez, minha surpresa aconteceu quando eu estava em campo, presenciei o evento e escrevi no meu diário de campo:

Voltamos para sala, após o café da manhã, e algo interessante acontece: Larissa e Lúcia se assentam em roda com Danilo, Laís, Valéria e Carlos. As crianças começam a cantar e Rita, a professora, diz surpresa “*uai, a rodinha já começou?*” (18/03/2019 – Notas de campo).

Na segunda vez, fui surpreendida no momento de assistir às filmagens do Banco de Dados da pesquisa, em 2022, quando vejo novamente o mesmo evento.

Figura 18 – Crianças iniciando uma roda sozinhas pela primeira vez¹⁰²



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 18/03/2019.

Era por volta das 7h 40min, as crianças haviam acabado de retornar do refeitório após o café da manhã. Habitualmente, a Profa. Rita e a Auxiliar Fabíola acompanhavam as crianças até o refeitório durante o café. Ao voltarem para a sala de atividades, ambas faziam o movimento de organizar a sala, colocar as agendas em cima da bancada, oferecer água para as crianças, organizar as bolsas para o banho e etc. Nesse momento, Rita, usualmente, permanecia na sala até às 8h 40min, e durante esse tempo, fazia uma roda com as crianças na qual mostrava a rotina do dia, lia uma história e escutava as crianças. Mas, em alguns dias, após o café, Rita saía para o seu horário de planejamento e a professora Cristina assumia a turma durante 1h e 30min.

A roda do dia 18 de março de 2019 aconteceu nesse intervalo entre a volta do refeitório e a organização da sala pela professora e a auxiliar. Não há, nas anotações do diário de campo

¹⁰² Primeira vez em nossos registros. Elas podem ter feito isso nos momentos em que não estávamos em campo.

e nas videograções, informações dos instantes precedentes ao seu início. A videogração começa com as crianças já assentadas, como evidenciado na figura 19, cantando. Nas anotações do diário de campo, há a descrição da chegada das crianças na escola, do momento do café da manhã no refeitório, e a minha descrição espantada do retorno para a sala, após o café, com a organização das crianças em roda sozinhas. Estes dois elementos (o diário de campo e a videogração), em complementaridade com a fala surpresa da professora sobre o início da roda, me permitem inferir que as crianças iniciaram essa roda sozinhas.

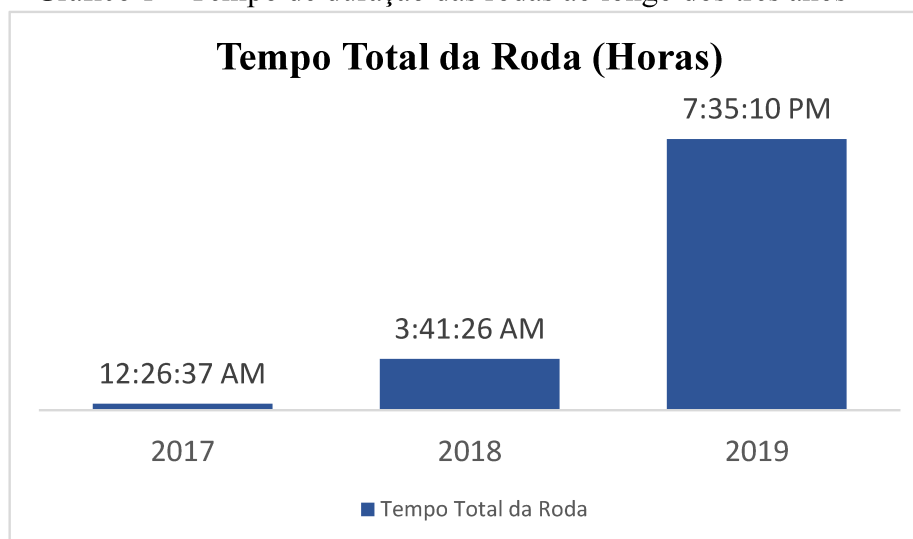
Mas, por quais razões as crianças permaneceram por 51 minutos (tempo *khronológico*) nessa roda? Quando isso começou? Como? Com quem? Com quais consequências? Para responder a estas perguntas, regressei nas videograções do banco de dados do nosso grupo de pesquisa e encontrei, ao todo, 73 eventos de roda. Destes, 49 aconteceram no ano de 2019. Percebemos, então, que os momentos de roda, para além de expressarem uma atividade da rotina, ou serem um instrumento regulatório, preparador, marcaram o encontro entre distintas temporalidades que, no momento oportuno (*kairós*), transformam e foram transformadas pelo momento presente. Focar em tais momentos nos ajuda a sustentar a tese de que as distintas temporalidades presentes no contexto da Educação Infantil articulam as vivências das crianças na escola. Tais vivências fazem com que as crianças atualizem, reelaborem criativamente o passado, o momento presente e o que está por vir, o momento da possibilidade.

Em nosso trabalho não nos referimos às rodas, ou *brincadeiras de roda*, tal qual analisadas por Silva (2021) em sua tese¹⁰³. Aqui, estamos focando nas rodas com regras estruturadas e com uma organização pensada *a priori* pelas professoras, uma vez que, para que ela aconteça é necessário que exista, segundo Bombassaro (2010), “a organização espacial do local e os recursos materiais; a postura e a organização espacial dos corpos dos sujeitos que participam das rodas; a convocação e a coordenação da roda por um desses sujeitos, geralmente o professor” (Bombassaro, 2010, p. 29). Por isso, talvez, há um quantitativo e uma duração maior das rodas em 2019, pois as crianças já possuíam a habilidade de se assentarem sozinhas, o que não acontecia nas rodas no berçário; e, em 2018, a atenção começa a ficar em evidência no processo de desenvolvimento, o que também explica o fato de as rodas aumentarem.

¹⁰³ O banco de dados utilizado por Elenice de Brito Teixeira Silva, em sua tese, é o mesmo deste relatório de pesquisa. Para saber mais sobre o tema das brincadeiras de roda analisados por Silva, ver: SILVA, Elenice Teixeira Brito. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil. Educação em Revista, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 239-258, 2019.

No gráfico elaborado abaixo podemos ver como o tempo (*khronológico*) de roda vai aumentando durante os três anos.

Gráfico 1 – Tempo de duração das rodas ao longo dos três anos¹⁰⁴



Fonte: Elaborado pela autora.

O aumento da quantidade e duração das rodas também pode estar relacionado ao fato de as crianças já terem a possibilidade de se portar, corporalmente, da maneira que se espera em uma roda: corpo erguido, assentado, pernas cruzadas ou não. A duração e o quantitativo de rodas também pode ser maior pelo fato de as crianças, desde 2017, aprenderam a ser/estar num contexto coletivo. Nesse sentido, a roda, enquanto uma “rotina cultural” faz com que as crianças, cotidianamente, permaneçam nela, como um “treinamento” para algo futuro e por isso se apropriem de “maneiras” de serem/estarem ali: com o corpo, atenção, na percepção, no compartilhamento do tempo e etc. Nesse sentido, a apropriação de uma maneira de ser/estar na roda seria uma estratégia de “sincronizar” os corpos, como Bocchetti (2015) afirma? Defenderemos que, para além do objetivo da “preparação” como algumas pesquisas afirmam (Tuma, 2001; Tomás, 2006, Severino, 2018, Costa, 2019, entre outras), tanto a escola como as rodas (presentes nos tempos institucionais), são contextos que possibilitam a pessoa a “ser mais” (Freire, 2019). No conhecimento de si e do mundo é que a pessoa transforma a si e o meio (Freire, 2019a, 2022). Nesse sentido, “ser mais” é se humanizar na esperança de um futuro distinto do presente. É o tempo da possibilidade com vistas a transformar o futuro que será presente e se tornará passado. Por isso, o olhar para o contexto da escola que evidencie a tensão é mais fecundo, pois a escola é preparadora, mas também é possibilidade; ela sincroniza e

¹⁰⁴ A duração das total de rodas se referem ao quantitativo de 897 horas de filmagens dos três anos de pesquisa.

também singulariza e, por meio desse movimento dialético, nos tornamos humanos. Assim é com a pessoa, assim é com a história da evolução do mundo. A contradição nos constitui, como Vigotski (2000) salienta “em si, para o outro e para si”, me individualizo no coletivo. Em vista disso, para compreendermos melhor tal tensão e como os tempos sociais constituem as vivências das crianças no contexto da escola, focaremos na roda do dia 18/03/2019 e, a partir dela, continuaremos a construção das nossas análises.

4.3 A roda do tempo

As crianças da turma investigada estão na mesma turma desde 2017, quando ingressaram no berçário, como já mencionado. O fato de, em 2019, nós presenciarmos uma roda sendo iniciada e mantida pelas crianças nos chamou bastante atenção porque vários elementos trazidos por elas têm relação com suas vivências no tempo da escola nos anos de 2017, 2018 e 2019. Para a construção analítica do evento, apresentamos sua descrição:

Carlos, Isaura, Valéria, Larissa, Yara, Laís, Lúcia e Danilo estão assentados em “roda”. Paulo e Diego estão em pé. Por ser o horário de entrada das crianças, Rita está atendendo os familiares que chegam na porta da sala. O vídeo começa com Larissa cantando “*meu pintinho amarelinho::/ cabe aqui na minha mão::*” (Larissa faz o movimento do com as duas mãos, uma aberta e a outra com o dedinho apontando para ela). Nesse momento, Yara, que está ao lado de Larissa, diz, empurrando a colega com uma das mãos, “*não::/ não::*”. Larissa continua cantando “*mas tem muito medo:: é do gavião::*”. Larissa coloca as mãos no rosto. Laís e Lúcia a imitam. Paulo imita o gavião com as duas mãos fazendo uma garra. Yara olha para Rita, a professora ainda está na porta, e diz para Isaura “*vamo esconder::/ Isa/ vamo esconder::*”. Ela sai engatinhando pela sala. Enquanto Larissa ainda cantava a música do pintinho, Lúcia, que está assentada em frente a Larissa, olha para a colega diz “*a gente quer cantar brilha-brilha estrelinha*”. Larissa então começa “*brilha::/ brilha::/ estrelinha::/ quero ver você:: brilhar::/ lá no céu::* (ela levanta as mãos para o céu e aponta os dedos indicadores) *tem uma coi::sas::*” [ela parece não se lembrar da letra da canção]. Larissa volta para o início da música “*brilha/ brilha:: estrelinha::*”. Laís, Lúcia, Danilo, Carlos, Paulo e Diego prestam atenção em sua cantoria. Após atender a mãe de Giovana na porta, Rita vai até o quadro da sala, vê as crianças cantando e diz, sorrindo, “*nossa::/ a rodinha já começou*”. A professora olha para a Auxiliar Fabíola e para a Pesquisadora Virgínia. A pesquisadora diz “*desde a hora que cê tava na porta::/ eles tão cantando aí::*”. Rita diz “*mentira::/ gente::*”. A pesquisadora diz “*Larissa:::/ que tá cantando aí::*”. Rita, ainda no quadro próximo às crianças, diz “*peçoal::.../ vocês já começaram a rodinha aí::?*” Valéria grita “*AH::*” (parece que alguém quer pegar algo que está com ela, mas não é possível ver o que é). Danilo, então, diz “*o Rita::/ a Valéria tá gritando::*”. Rita responde “*ah::/ não/ quem tá gritando que o ouvido da gente vai doer e cabeça vai doer também?*” Danilo responde: “*a Valéria::*” Rita responde “*:: ah::/ não::*” Danilo continua “*a cabeça vai doer::*” Rita sai do quadro e vai pegar algo na bancada. Alguns minutos depois, a professora mantém/organiza as crianças em roda para conversar e cantar. Ela procurava um livro para ler com as crianças, o encontra, se assenta, o coloca no chão, atrás de sua almofada de leitura e diz “*pronto::/ pessoal/ pronto*” e começa a mostrar para as crianças as fichas com a rotina do dia. Em seguida, convida “*Quem quer cantar?*”. Nesse momento, Rita olha para Valéria e diz “*você tá de fralda::?/ você é mocinha::!/ por que você tá de fralda hoje::?*”. Valéria põe a mão na fralda, cruzando as pernas e diz “*é porque eu não conseguia fazer xixi/ aí::/ aí::/ tô de*

fralda”. Rita diz “*ah:::/ tá bom*”. Rita olha para Laís dizendo “*pode ir [cantar]*”. Laís canta “*bom dia coleguinha/ como vai:::*”. Rita canta a música da aranha e diz “*vai Paulo/ qual você quer?*”. Ele começa “*a baleia:::/ a/ baleia/ mora no mar*”. Em seguida, Danilo pede para cantar “*eu:::/ eu*”. Ele começa “*cai/ cai/ balão/ cai/ cai/ balão/ cai aqui na minha mão*”. Rita bate palma e diz “*ê:::/ eê:::*” e diz “*agora é o Carlos [que vai cantar]/ vai Carlos*”. Carlos canta e não é possível ouvi-lo. Rita diz “*quem mais quer cantar:::*?” Larissa imediatamente diz “*eu! Eu:::*”. Rita responde “*pode ir*”. Larissa então canta “*cai/ cai:::/ balão/ cai/ cai/ balão/ aqui na minha mão*”. Após cantarem a professora pergunta “*o que nós vamos fazer hoje?/ já sei/ podemos fazer bolinhas de sabão/ quem quer fazer bolinha de sabão?*”. As crianças respondem juntas levantando as mãos “*eu:::*”. A professora continua perguntando às crianças sobre as atividades que elas gostariam de fazer naquele dia. Nesse momento, outra professora chega na porta da sala e Rita diz “*ah/ a Milena chegou:::* ((Rita se levanta))/ *você vai querer continuar aqui:::* [na rodinha/ *Milena:::?*” Milena responde afirmativamente “*uhun:::*”. Ela se aproxima das crianças e diz “*ei gente:::/ cês tão bem:::~/ bem:::/ bem:::/ óh:::/ quase todo mundo de uniforme/ todo mundo bonito:::*”. Milena se assenta e diz “*que lindos:::/ quem é que tá contente aqui:::/ cê tá contente Bruno:::/ vamo cantar então?/ se você está contente bate palma:::* ((*pá/pá/pá*)). A professora canta com as crianças que coreografam as músicas por 17 min. A seguir, a professora inicia uma brincadeira de andar sobre uma linha no chão. (Videogravação. Evento filmado por Virgínia Oliveira. 18/03/2019. Duração 51min e 10secs.).

Figura 19 – Sequência de capturas de tela da roda que as crianças iniciaram sozinhas



Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração da autora, 18/03/2019. Duração 51min. e 10s.

As crianças chegavam do refeitório e, geralmente, se assentavam no tatame para aguardarem as solicitações da professora. Tais solicitações se referiam a brincar com algum brinquedo, como peças de montar, balde com artefatos variados, ou para fazerem a roda do dia. Nesse dia, aparentemente, a roda teve início de maneira coletiva. Ao se assentarem, Larissa (a criança indicada pela seta vermelha – Figura 19) iniciou a música e, por isso, inferimos que a

música chamou atenção das outras crianças para participação na roda. Não apenas isso, a música fez com que a professora, que estava organizando outras demandas do tempo institucional, reconhecesse que aquela era uma roda e, ao olhar para as crianças, percebeu sua organização e disse “*a rodinha já começou*”.

Larissa é a criança que parece assumir o papel da professora de conduzir a roda. Ela se assentou de maneira que conseguia ver os/as colegas, de costas para o resto da sala, como a professora Rita fazia, ouviu as solicitações de músicas dos colegas e, assim como a professora, as cantou, participando ativamente do momento. O mesmo aconteceu com Lúcia e Laís que imitaram Larissa e coreografaram a música cantada. Paulo, a criança que está em pé, assumiu o papel do gavião na brincadeira. Carlos, a criança de vermelho, e Diego¹⁰⁵ (que está em pé) observavam a roda e pareciam participar dessa maneira, observando. Já Valéria, Yara e Danilo cantaram as músicas junto com as demais crianças.

Observando o que cada criança fazia no desenrolar da roda, vimos que as vivências de roda, ou na roda, possibilitaram que elas vivenciassem um tempo em que elas puderam escolher quais papéis desempenhariam naquele momento: Yara e Isaura escolheram brincar de outra coisa enquanto a roda se desenrolava; Lúcia solicitou outra música, assim como faziam quando estavam com a professora Rita durante a roda. Percebemos também uma aceitação por parte das crianças ao permitirem que Larissa assumisse o papel de “professora” da roda. Vemos isso no momento em que Lúcia solicita uma música distinta, olhando diretamente para Larissa que acolhe o pedido da colega. Durante este momento de roda, as demais crianças participantes prestaram atenção na colega cantando, junto, sem a interromper e solicitando uma música diferente. Ainda que a experiência seja a mesma, o momento de roda, o tempo *khronológico* o mesmo, as vivências deste momento foram distintas. Além disso, vemos, no *kairós*, no tempo da oportunidade, uma “brecha” para as crianças vivenciarem o tempo da intensidade, *aiônico*. Nesse sentido, a regularidade, ou seja, uma certa permanência das ações de Rita nos primeiros momentos da manhã oportunizou a organização das crianças na roda, como veremos.

Habitualmente, havia demandas que Rita precisava executar quando as crianças chegavam, e ela (junto com a auxiliar) as executava nesse início da manhã: fazer a chamada, organizar as agendas, bolsas, preencher as agendas, verificar se há bilhete, atestado etc., encher os copos de água, colocar algum brinquedo no tatame para receber as crianças. Durante tais

¹⁰⁵ Diego ingressou na turma em fevereiro de 2019 e se posicionou dessa forma (em pé, observando os colegas) em vários momentos ao longo de várias semanas. Nós não trataremos as análises de suas formas de participação na turma, pois não será possível construir a sua história na turma ao longo de 2018 e 2017 e também não possuímos informações sobre sua história familiar.

demandas, e outras – como atender uma mãe na porta da sala, verificar um uniforme a pedido dessa mãe, colar no quadro informações sobre a alimentação de 2 crianças – Rita percebeu, com surpresa, a roda das crianças. Rita permitiu, validando, as ações das crianças, ao deixá-las/os em roda e, em seguida, manter/organizar uma roda para conversar, cantar e contar uma história com elas/eles.

Após a validação de Rita, a professora buscou um livro para mantê-las em roda. Durante esta busca, as crianças permaneceram sentadas. Algumas se levantaram, se assentaram de outra maneira, mas algumas ficam ali, no tatame, como podemos verificar na figura 19.

Neste momento, Isaura brinca com as crianças de passar a pulseira, como aquela brincadeira de passar o anel. Rita então encontra um livro e se assenta na roda. Ela diz “pronto:::?!/ pessoal:::/ pronto.”. indicando que irá iniciar a roda e que já encontrou o que faltava. Ao se assentar, a professora percebe que Valéria está de fralda e a questiona sobre o motivo de tal situação. Vemos aqui a atenção da professora com a criança. Valéria já não estava usando fralda durante o dia na escola, a professora já havia solicitado às famílias que enviassem mais roupas íntimas para as trocas. E, ao perceber o uso da fralda, ela comenta e não a repreende, acolhendo a justificativa da criança¹⁰⁶. Durante esta roda, também testemunhamos este respeito. A professora ouve as crianças. E ela as ouve, escutando, levando em consideração. Ela aconselha sobre uma melhor forma de se comunicar, que não aquela do grito quando diz “se gritar/ nossa cabeça vai doer”. O tom de voz de Rita é sempre suave e não presenciamos, em nenhum momento de observação da turma, gritos ou o tom de voz elevado. Ela fala baixo e com carinho. Talvez aí tenhamos a chave para entender a espera e a escuta atenta das crianças durante as rodas e atividades propostas pela professora. Paulo Freire (2019) diz que ensinar exige, sobretudo, saber escutar. A escuta é paciente e deve ser crítica para falar **com** o outro e não **a** ele. Ou seja, não de maneira “impositiva”, mas sim ativa, que ouve, fala, escuta, entende e conversa **com**. Junto. Tal escuta esteve presente durante os eventos de rodas do ano de 2019. Nestas todos/as tinham tempo para falar e para ouvir. Argumento que foi neste ouvir que as crianças aprenderam a se comunicar na roda, opinar e a esperar.

¹⁰⁶ A professora, ao comentar, “*você já é mocinha*”, acaba evidenciando que há um tempo certo para o desfralde e que Valéria já fazia parte dele. E qual seria ele? O tempo de desfralde da própria criança? Da escola? Nesta EMEI não presenciamos, em momento algum, uma falta de respeito ao tempo da criança, no que diz respeito ao desfralde. As crianças começaram a ir ao banheiro, levadas pela auxiliar Fabíola, ainda com fralda. Um exemplo dessa ação de Fabíola é o fato interessante que aconteceu com Danilo e Lúcia que após algum tempo, eles mesmos foram pedindo para ir ao banheiro, ainda de fralda. O que nos mostra que esse respeito ao tempo de desfralde das crianças aconteceu. Assim, a afirmação “*você já é uma mocinha*” pode ser interpretada como uma visibilidade dada às crianças, bem como um incentivo ao que elas estão conquistando com o passar do tempo – o tempo do desfralde se torna uma possibilidade para elas.

Percebe-se uma escuta democrática, onde um/a fala e o/a outro/a escuta, sendo constituída nas rotinas culturais do grupo investigado. Mais uma vez, uma escuta que não é passiva, mas crítica, que “vai além da capacidade auditiva e se difere da pura cordialidade” (Saul, 2017, p. 159). E este processo de escuta também envolveu as crianças, como disse, pois elas aprenderam a ouvir umas às outras e às professoras, como no dia 20/05/2019 em que a professora convidou Paulo para contar uma história. Ele se assentou em seu lugar (geralmente Rita usava uma almofada em formato de bala para se assentar na roda¹⁰⁷) e recontou a história, chamada “Cadê?”, lida anteriormente pela professora. Enquanto Paulo recontava a história, as crianças prestaram atenção no que o colega dizia e se mostraram curiosas com o livro (Figura 20).

Figura 20 – Paulo lendo para os/as colegas.



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 28/03/2019. Duração: 4 min.

No evento, assim que Rita finaliza a história, Paulo se levanta e diz “*é minha vez/ minha vez (de contar a história)*” erguendo os braços para pegar o livro. Valéria que estava ao lado da professora também pede para contar a história. Mas Rita diz “*hoje deixa o Paulo/ assenta aqui (dirigindo-se a Paulo)*”. Paulo se assenta sorrindo e começa recontar a história “*ó/ ó/ ((Paulo levanta o livro em direção aos/as colegas)) o cachorro comeu o rato/ o queijo:::*”. Paulo mostra o desenho de queijo presente no livro para os/as colegas que imediatamente imitam uma ação da professora feita anteriormente (a professora, enquanto contava a história, passou pelas

¹⁰⁷ Como nos dias 13/03; 28/03; 13/04; 14/05; 06/08; 29/10 de 2019.

crianças, encostando a mão na barriga de uma por uma dizendo “ai/ai/ai”) colocando a mão no livro e dizendo “*ai/ ai/ ai:::*”. Diferentemente da professora, as crianças tocam no livro, e não a barriga, refazendo o movimento de Rita de uma maneira nova. O evento finaliza quando a professora chamou as crianças para brincarem no parquinho da escola.

Paulo, por meio da possibilidade de se assentar na frente dos/as colegas e recontar a história, pôde expressar o que entendeu da história, bem como pôde ter seu tempo para falar e os/as colegas de escutar. Ter esse tempo é interessante na medida em que no contexto da escola esperar faz parte do tempo institucional. As crianças esperaram a professora contar a história, Paulo esperou para contar a história, as crianças esperaram Paulo contar a história. Mas não só esperaram, participaram, observaram, interagiram entre si, com o livro etc. Nesse sentido, é possível afirmar que a dinâmica de recontar a história era valorizada pela turma uma vez que elas próprias aguardavam pelo momento, muitas vezes dizendo “*hoje sou eu/ Rita/ quem vai contar*” (Fala de Valéria, 26/03/2019); “*é minha vez/ minha ve:::z*” (Fala de Paulo 28/03/2019).

Rita também valorizava a perspectiva das crianças sobre suas próprias vidas e também sobre a história lida, pois, esse movimento durou o ano todo de 2019. Ela, frequentemente, convidava as crianças para se assentarem à frente e contar uma história; falar como foi o final de semana e as férias. Assim, no dia primeiro de agosto em que as crianças haviam acabado de retornar do recesso de julho, a professora fez uma roda para que elas contassem sobre suas férias. Rita, já em roda com as crianças, pergunta “*quem passeou? / o que vocês fizeram?*”. As crianças começam a falar ao mesmo tempo e Larissa pede para falar, levantando a mão e diz “*eu fui no mercado com minha mãe e comprei um tanto de dononinho (danoninho)*”. Nesse momento, mais uma vez, as crianças falam ao mesmo tempo. Rita põe o dedo em sua boca, falando em um tom de voz suave e diz “*cada hora um vai falar/ todo mundo vai ter sua vez/ vamos ouvi-la* (a Larissa)”. Após Larissa, cada criança contou o que fez nas férias. A professora usou um tom de voz suave para pedir que todos/as escutem os/as colegas. Esta roda do dia 01/08/2019 se manteve durante 30 minutos. A professora a encerrou no momento da fruta dizendo “*ago:::ra:::/ vamo lanchar:::/ não vai dar tempo nem de cantar* ((olhando para o relógio))”. Rita entrega a banana para as crianças e finaliza a roda. Estas se assentam encostadas na porta da sala envidraçada para se alimentarem.

O emprego de frases como “*não é a sua vez*”, “*espera o colega falar*”, “*todo mundo vai fazer/falar*” foi bastante utilizado por Rita e pelas outras professoras durante os três anos. Ditas durante as brincadeiras, nas rodas e em quase todo o tempo na EMEI, estas frases foram sendo apropriadas pelas crianças, seja no que diz respeito à ação de esperar, como também na ação de dizer aos colegas para esperarem. E isso começou em 2017, logo na primeira roda gravada por

nós no dia 21 de agosto de 2017 (Figura 21), no período da manhã, em um dia em que oito bebês estavam presentes.

Figura 21 – Primeira roda gravada de 2017



21/08/2017

A professora Letícia diz “*vou mostrar um presente/ cada um no seu lugar:::/ vai esperar sua vez:::*”.

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 21/08/2017. Elaboração própria. Duração: 8 min.

O vídeo começa com a professora Letícia conversando com os/as bebês sobre se assentarem na roda: “*cada um senta no seu lugar:::/ todo mundo vai esperar sua vez:::*”. A professora pega, gentilmente, os/as bebês (Carlos, Maria, Henrique, Valéria, Danilo, Lúcia, Simone e Larissa) e assenta-os no tatame. Os/as bebês permanecem assentados por alguns segundos, mas logo saem engatinhando. Ela os/as chama novamente dizendo “*olha/ olha aqui/ vamos ver o que tem dentro/ olha:::*”. Alguns bebês se aproximam e ela os/as chama dizendo com uma voz suave “*senta/ vem*” e começa a cantar. Henrique sai da roda, Danilo também. Carlos já estava engatinhando pela sala e Larissa também. O evento finaliza quando Telma chama Letícia para conversar sobre uma mostra cultural que aconteceria na escola. Letícia se levanta e dispõe alguns brinquedos variados para os/as bebês.

Percebemos, com este evento, como a professora utilizou diferentes estratégias para que os/as bebês ficassem em roda e prestassem atenção em suas ações. A professora não obrigou as crianças a permanecerem em roda. Ela conduziu a conversa de maneira tranquila e respeitosa permitindo que apenas aquelas/es interessadas/os, permanecessem ali. Temos, então, o início, a gênese, onde as crianças começam a se assentar, a pedido da professora, e permanecer, demorar-se (no sentido da duração) na roda. Tal evento também é importante, pois nos mostra como, desde 2017, com as rodas, as crianças foram se apropriando de uma maneira de fazer/ser parte dela.

Os momentos de roda na Educação Infantil vêm sendo pesquisados há algum tempo no Brasil (Bombassaro, 2010; Paiva *et al.*, 2019; Buss-Simão e Mafra-Rabelo, 2019; Silva *et al.*,

2017). Estes momentos podem ser organizados para a leitura de algum livro (Paiva et al., 2017); algum tipo de conversa ou até mesmo para brincadeiras musicais (Silva *et al.*, 2017; Silva, 2021). Vê-se que as intenções para tal organização são diversas, mas cotidianas, ou seja, fazem parte da rotina (Barbosa, 2006) de muitas escolas de Educação Infantil. Em algumas pesquisas feitas em escolas brasileiras, a roda é tida como um (I) “instrumento regulatório” (Buss-Simão e Mafra-Rabelo, 2019), (II) como um “momento em que o tempo da creche parece assumir mais fortemente a característica de uma sala de aula e o sujeito-criança a condição de sujeito-aluno” (Batista, 1998, p. 67 *apud* Buss-Simão e Mafra-Rabelo, 2019, p. 261) e também como (III) uma ocasião onde há “um tipo de linguagem, um tipo de conversa, mais valorizada pelas educadoras: a conversa imersa em uma linguagem *pedagogizante*, vazia de encontro e de experiência” (Rosa, 2018, p. 133 *apud* Buss-Simão e Mafra-Rabelo, 2019, p. 257).

Na EMEI pesquisada, as rodas foram constituídas por diferentes dimensões: por meio do respeito às crianças e suas ações; pela escuta, tanto das professoras quanto das crianças; pelo corpo, assentado/a com as pernas cruzadas e pela própria rotina que sincronizou essas dimensões, tornando-as uma unidade reguladora e singularizadora de tempos e subjetividades¹⁰⁸. Isto é, a rotina, cotidiana, reguladora, sincronizou os corpos, a atenção, a escuta, mas também abrigou em si distintas singularidades, que puderam ser vistas nos eventos citados ao longo deste capítulo. Seja nas falas preocupadas das famílias com os/as filhos, a respeito da inserção destes/as na escola; seja nos momentos de roda, durante os três anos, que possibilitaram/culminaram, em 18/03/2019, onde as crianças iniciaram uma roda sozinhas e, ali, pudemos observar como estas sabiam como se assentar, quando falar, o que falar, o que fazer, cantar etc.

Vimos como a maneira de ser/estar na roda era sabida pelas crianças e como suas subjetividades marcaram tal roda: Paulo ao imitar o gavião nos evidencia isso; Larissa ao conduzir a roda, assumindo o papel da professora; Lúcia ao solicitar uma música; Isaura ao brincar de passar anel, Carlos e Diego ao participarem da roda por meio da observação etc. também nos evidencia como o tempo da roda foi constituído por diferentes dimensões, singularidades e também temporalidades. Isto é, as vivências da/na roda foram distintas e expressaram uma unidade temporal composta por tempos que foram (passado), são (presente) e serão (futuro) isto é, tais tempos articularam as vivências das crianças no contexto da escola e estas vivências também articularam tais tempos, enlaçando-os, transformando e sendo

¹⁰⁸ Baseado no termo “sincronizar existências” de Bocchetti (2015).

transformadas. As vivências das crianças, vistas a partir da roda, foram sendo atualizadas a cada novo presente (tempo presente).

Nesse sentido, no próximo capítulo, traremos a construção analítica das vivências de 3 crianças (Paulo, Lúcia e Carlos) a partir da roda do dia 18/03/2019, ao longo de três anos: 2017, 2018 e 2019.

CAPÍTULO V - AS VIVÊNCIAS NO TEMPO SOCIAL DA ESCOLA: O ENCONTRO ENTRE O HOJE, O ONTEM E O AMANHÃ

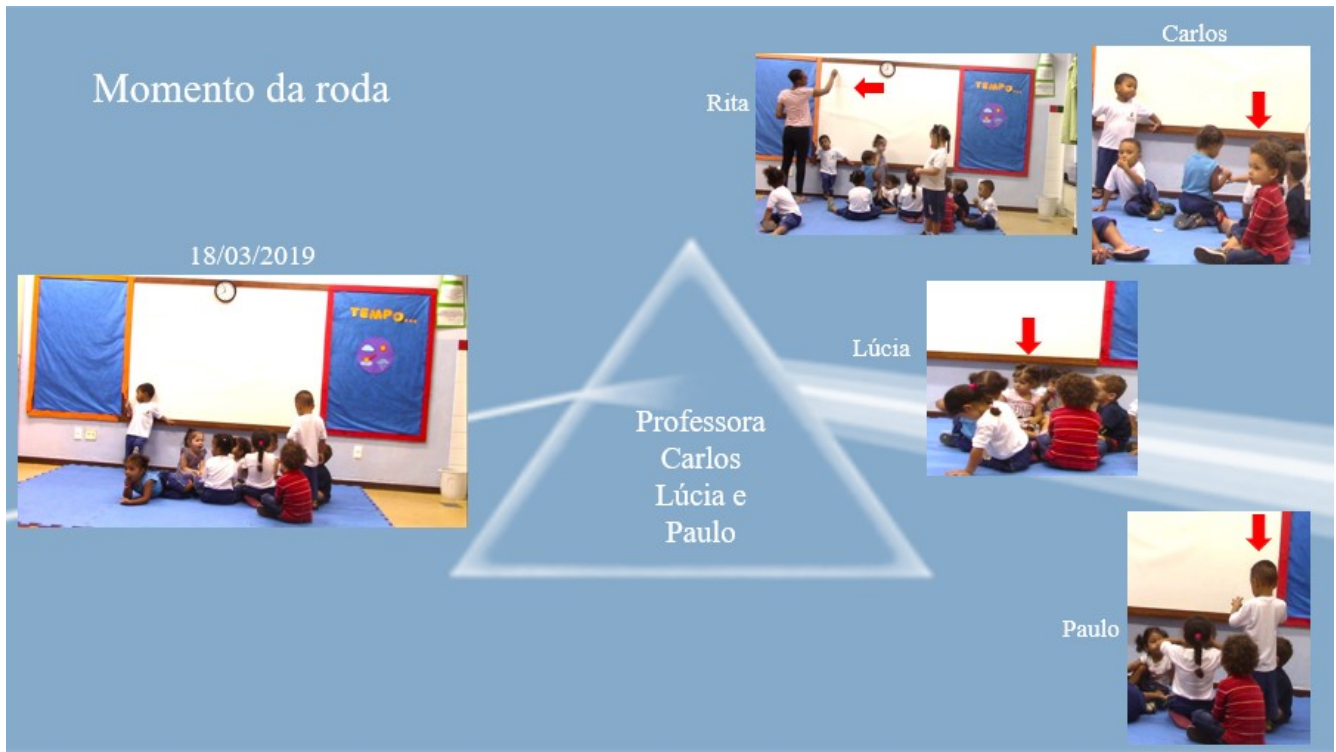
*A lua anda devagar, mas atravessa o mundo.
Mia couto, 2016*

Por onde andamos, ao anoitecer, podemos ver a lua. Se tem chuva, não conseguimos. Se estamos dentro de casa, também não. Mas ela está ali. Assim é com o tempo, assim é com a esperança. Se caminhamos, se estamos felizes, ela está em evidência e não vemos ele (o tempo) passar. Se passamos por momentos difíceis, não a enxergamos e o vemos parar. Mas ambos estão ali. Ainda que não consigamos vê-los. Assim é com a lua, assim é com a esperança, assim é com o tempo. Neste capítulo, discutiremos como as vivências no tempo social escola, vistas a partir do momento da roda, analisadas no capítulo anterior, foram sendo atualizadas a cada novo presente (tempo presente). Para tanto, apresentaremos a construção analítica das vivências de três crianças (Paulo, Lúcia e Carlos) a partir da roda do dia 18/03/2019, ao longo de três anos: 2017, 2018 e 2019.

Partindo da roda como unidade analítica, percebemos como as canções estiveram presentes no contexto da EMEI nos três anos e, como veremos nas análises das vivências de Paulo, marcaram a turma e seu tempo. Elas tiveram início logo no primeiro dia de frequência dos/as bebês em 2017 e se tornaram parte da rotina cultural da turma. Como afirmamos isso? Porque a música esteve presente por quase 300 eventos durante os 3 anos que acompanhamos a turma. Por isso dizemos que essa atividade é uma **rotina** cultural, pois o fato de ela ser rotineira, quase cotidiana, também constitui as subjetividades das pessoas que dela participam, como veremos no caso de Paulo e observaremos com Lúcia.

A fim de apresentar e analisar as vivências das crianças a partir da roda, elaboramos um esquema ilustrativo que representa o prisma dessas vivências na roda de 2019 (Figura 22). É importante salientar que, para a construção analítica do evento, faremos um movimento de *zoom in* e *zoom out*, na roda iniciada pelas crianças sozinhas. A partir da análise microgenética, buscaremos as minúcias do evento, sua história e seu contexto de acontecimentos. Nesse sentido, ao fazer o movimento de *zoom in*, analisaremos o que a criança faz no evento da roda e, em seguida, focalizaremos o que aconteceu antes. Para alcançar tal objetivo, faço o *zoom out*, voltando nos eventos de 2017, 2018 e 2019 e analiso sua história.

Figura 22 – Representação do prisma das vivências das crianças e professoras na roda



Fonte: Elaboração própria baseada no esquema elaborado pela pesquisadora Vanessa Neves.

A representação acima nos ajuda a compreender, como, em um mesmo evento, no mesmo tempo *khronológico*, as pessoas podem ter distintas vivências. Importante lembrar que as vivências são a unidade entre individual e social, entre pessoa e meio, entre afeto e intelecto, ação e imaginação etc. Dessa relação dialética, são constituídas as vivências refratadas por um prisma, como Vigotski (2018) salienta.

Começaremos as análises com Paulo, ao darmos um *zoom in* no evento da roda, por exemplo, vemos que ele está em pé coreografando a canção, imitando o gavião. Ele levanta as mãos sobre as crianças e faz o movimento de abrir a boca, emitindo um barulho, como se estivesse imitando o gavião. Observamos que sua atenção e participação na roda se deu por meio da coreografia e foco à Larissa¹⁰⁹, condutora da roda. Também traremos as análises das vivências de Lúcia nessa roda e sua história, bem como as de Carlos. Focalizaremos nessas 3

¹⁰⁹ É digno de nota mencionarmos a importante participação de Larissa na Roda. Ela se assenta com as pernas cruzadas, como as professoras, de frente para os/as colegas e conduz a roda, acatando as solicitações de Lúcia, por exemplo, cantando em um tom de voz mais alto que as outras crianças e até gesticulando, coreografando-as como das professoras faziam. Ao assumir esse papel na roda, percebemos que os/as próprios colegas permitiram que Larissa ocupasse esse lugar, ao não recusar sua coordenação e ao solicitar a ela as músicas que prefeririam ouvir. Sua participação nessa roda é interessante porque tem relação com às brincadeiras que aconteceram em 2018 e 2019, onde Larissa, muitas vezes, assumia o papel de mãe e também de professora. Contudo, informamos que não conseguimos, em tempo hábil, traçar a história de Larissa que culmina nessa roda, em 2019.

crianças porque foram as que mais chamaram a nossa atenção durante a participação na roda de 2019 e também porque tiveram um aparecimento recorrente durante o primeiro visionamento das videograções do ano de 2017 (como mencionado no capítulo 3 da metodologia) e por isso, suas histórias de desenvolvimento foram acompanhadas ao longo dos três anos e traçadas em um mapa de eventos. Por essa razão, consigo contá-las aqui, neste capítulo.

Vemos como a música foi um elemento importante nessa roda, pois ao nos atentarmos ao ritmo das crianças e sua entonação, percebemos que elas sabiam cantar as músicas, sabiam escolhê-las, e tinham um repertório para tal ação. Diante disso, ficamos nos perguntando, como, quando, onde, com quem, com quais consequências isso começou? (Green *et al.*, 2005).

5.1 Paulo e a canção no/do tempo

Na roda do dia 19/03/2019, Paulo ao observar os/as colegas cantarem, coreografa a música do “Pintinho amarelinho” imitando o próprio gavião e isso nos chamou atenção. Segundo relato da mãe de Paulo em entrevista, o bebê, na época da conversa, em 2017, gostava muito de cantar e dançar. Ao ser questionada como foi o processo de inserção de Paulo na EMEI Tupi a mãe responde:

Ana Luiza: Isso:::/ O João [irmão de Paulo] já::: demorou mais pra andar:::/ ele (da idade do Paulo) não tava na EMEI e já demorou mais pra andar. **O Paulo:: já andou rápido::: Música:::/ (por exemplo) ele canta música:::/ dança:::**

Pesquisadora: Eu quero que cê me fala::/ que cê me conta::/ como que foi o processo de adaptação do Paulo.

Ana Luiza: O desenvolvimento que você fala?

Pesquisadora: É/ assim/ como que foi em casa:::

Ana Luiza: O Paulo ficou muito mais desenvolvido::/ as palavras::: que ele fala::/ pra andar::/ ele andou mais rápido que o João/ que nem::: O João ele num...

Pesquisadora interrompe: Ele tem um irmãozinho/ né? Quantos anos que o irmãozinho dele tem?

Ana Luiza: Ele tem seis::: anos/ O João veio:: pra EMEI com dois::: ano::::::

Pesquisadora: E o irmão dele [João] estuda nessa EMEI também?

Ana Luiza: Isso:::/ O João já::: demorou mais pra andar:::/ ele (da idade do Paulo) não tava na EMEI e já demorou mais pra andar. **O Paulo:: já andou rápido::: Música:::/ (por exemplo) ele canta música:::/ dança:::**

Pesquisadora: Ele é bonitinho demais ((Risos))

Ana Luiza: **Ele canta::/ dança::: Achei que ele desenvolveu mu:::ito:::**

(Entrevista feita com Ana Luiza, Mãe de Paulo. Pesquisadora Virgínia. 22/11/2017. grifos nossos).

Nesse trecho da entrevista, observamos na fala da mãe de Paulo, sobretudo, um tom positivo a respeito do desenvolvimento do filho durante a permanência no primeiro ano na EMEI. Além disso, um fato que nos chama atenção são as suas afirmações, por três momentos, sobre o filho cantar e dançar músicas. Ana Luiza, ao dizer que “o filho desenvolveu muito”

por isso ele canta e dança, nos aponta para a relevância das músicas tocadas, cantadas durante os anos anteriores à roda de 2019. O desenvolvimento de Paulo fica visível, para sua mãe, a partir do cantar e dançar. Nesse sentido, essas ações, no contexto da escola, marcaram e impulsionaram o desenvolvimento de Paulo.

Na busca nas videograções sobre as músicas, principalmente a do “*Pintinho amarelinho*” (que é a coreografada por Paulo em 2019 na roda), vimos que as crianças estão dando continuidade a uma maneira de fazer roda que se iniciou no berçário. Elas cantam a canção do “*Pintinho amarelinho*” bastante utilizada pelas professoras nos anos de 2017¹¹⁰ e 2018¹¹¹; fazem movimentos corporais tais quais as professoras faziam e imitam os/as colegas e as professoras. Vimos que Paulo tem uma participação efetiva nesses momentos musicais, principalmente no início do ano de 2017:

¹¹⁰ Como nos dias: 16/02; 06/03; 07/03; 10/03; 07/04; 24/04; 25/05; 29/05; 19/06; 10/08; 11/09; 04/10.

¹¹¹ Como nos dias: 21/02; 27/02; 15/06; 16/07; 18/09.

Figura 23 – Participações de Paulo em alguns momentos de música em 2017



07/02/2017 – professoras cantando “Tralalá”, “Gulegule” e “Pintinho amarelinho” porque Paulo estava chorando



08/02/2017 – Soraia cantando pintinho amarelinho porque Paulo estava chorando. O bebê assim que escuta a música, se acalma.



09/02/2017 – Paulo está chorando e Cristina o coloca em um bebê conforto. Telma liga o som e toca “Xokxok”.



13/02/2017 – Paulo esboça um choro e Verônica diz cantando “olha:::/ Paulo/ ele está com sede/ olha:::”.



16/02/2017 – Breno está chorando e Soraia tenta distraí-lo com algumas bolas. Ela canta “Pintinho amarelinho” e chama Paulo “vamos cantar/ Paulo/ essa você gosta”.



06/03/2017 – Valéria está chorando, Soraia começa a cantar “Pintinho amarelinho”, Paulo que estava mexendo no nicho do armário ouve e começa a bater palmas.



07/03/2017 – Está quase na hora do almoço, Maria chora porque Paulo tentou pegar seu bico. Verônica começa a bater palmas e cantar “eu sei que você tá com Sono”. Paulo se levanta e começa a bater palma.



10/03/2017 – A professora Ivana e a professora Luciola cantam para as crianças após a fruta. Elas batem palma e cantam “mexam/mexam a cabeça..”, Paulo ergue o corpinho e dança.

Fonte: Elaborado pela autora. Banco de dados da pesquisa, 2017.

Os movimentos coreografados da música em questão foram gravados, pela primeira vez, no ano de 2017, no dia 7 de fevereiro, quando a professora Cristina começou a cantar algumas músicas para distrair Paulo porque ele estava chorando. O bebê abre um sorriso e interrompe o choro imediatamente quando a professora bate palma, canta “Pintinho amarelinho” e a música “Tralalalalá”. Por meio de seu olhar para a professora, Paulo parece reconhecer a música. É interessante dizer que este era o quarto dia de frequência dos/as bebês na EMEI Tupi e, como tratado por mim (Oliveira, 2019), as crianças estavam em processo de inserção e, por esse e por outros motivos, diversos choros aconteceram nesse início do ano. Em outro evento, no dia 16/02/2017, por exemplo, a professora Ivana canta a música “Pintinho Amarelinho” para a bebê Simone enquanto oferece sua mamadeira. Paulo, que brincava com um bichinho de pelúcia, observa a professora cantar, começa a bater palminhas e a se balançar, como podemos observar na Figura 24 a seguir. Paulo olha para a professora e com uma expressão facial de alegria, acompanha a música com palmas e sorrisos. A professora percebe que o bebê a observa e continua cantando, com uma voz suave, e fazendo a coreografia da música por 3 minutos e 12 segundos. É possível ouvi-la batendo palma e batendo os pés no chão.

Figura 24 – Paulo observando a professora cantar “Pintinho Amarelinho”.



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 16/02/2017.

Não é possível afirmar que os/as bebês escutaram a música do “Pintinho amarelinho” pela primeira vez no contexto da escola (em 2017), pois na época circulavam bastante músicas de alguns grupos infantis como “Galinha Pintadinha” e “Patati Patatá”. Por esse motivo muitos/as bebês pareciam ter familiaridade com tais músicas. Paulo, por exemplo, na expressão de sua felicidade ao ouvir a canção nos evidencia que ele, possivelmente, escutou a música fora do ambiente da escola. Ao ser afetado por este som que lhe parece familiar, esboçou um sorriso, uma calma, uma alegria, em um contexto no qual ele ainda não estava familiarizado, onde ele não conhecia as pessoas, o espaço, os colegas, as comidas, os cheiros. E tal canção pode ter auxiliado no seu processo de construção de senso de pertencimento e de bem-estar (Brooker, 2014; Sumsion *et al.*, 2018) logo no quarto e no décimo dia de frequência na EMEI, pois no “tempo de transição” (Costa, Dentz e Amorim, 2022) entre as práticas culturais de casa e as novas, da escola, ouvir um som familiar/conhecido é um recurso interessante para o processo de significações construídos pelo/a bebê sobre esse “novo lugar”.

Gomes e Neves (2021, p. 10) salientam que para compreender o desenvolvimento cultural dos bebês é preciso “considerar que é por meio das afecções corporais (emoções, desejos, imaginação, querer, vontade) que o ser humano se mobiliza em direção a alguém ou a algo desde os primeiros dias de vida, uma vez que depende essencialmente do outro para sobreviver”. Paulo, ao se afetar pelas canções tocadas no berçário e atribuir significações a elas, nos evidencia como “o processo de tomada de consciência de si e do mundo advém da produção de sentidos e significados, por meio das linguagens falada, escrita, do corpo, do olhar, dos símbolos e signos culturais¹¹²” (Gomes e Neves, 2021, p. 11). Isto é, na regularidade da rotina cultural da escola onde a música esteve presente (seja porque o ato de Paulo coreografar as canções moveu as professoras a cantar ou porque estas próprias tinham como planejamento cantar), o afeto, a cognição de Paulo foram se constituindo, por meio das linguagens em uso presentes nesse contexto cultural. Escutar música, na EMEI Tupi, como veremos, envolve dançá-la, coreografá-la com determinados gestos. E a música, como uma linguagem em uso nesse contexto cultural, envolveu afetivamente as pessoas presentes ali, principalmente Paulo, como vimos.

¹¹² Gomes e Neves (2021) apontam que para estudar o desenvolvimento cultural dos/as bebês é necessário pensá-lo a partir da unidade de análise [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL) proposta por Gomes 2020.

Despender um certo tempo *khonológico* nesse berçário pode ter sido importante para que Paulo, no momento oportuno, fosse afetado pela música e afetasse também as professoras com sua coreografia, e por isso mesmo começasse a construir seu “senso de pertencimento” nesse este contexto. Não apenas isso, tal mobilização, sendo aparentemente significativa para o bebê, compôs suas vivências temporais na EMEI Tupi que de maneira articulada com os tempos *khronos*, *kairós* e *aión*, se manifestaram e transformaram sua relação com a música no mesmo ano, em 2017 e também nos anos seguintes: 2018 e 2019.

Nos eventos posteriores a esse dia (07/07/2017), por exemplo, Paulo segue cantando e se alegra com as músicas trazidas pelas professoras. Na figura 25, abaixo, também é possível observar alguns momentos em que Paulo coreografa alguma canção no ano de 2018. Neste ano, já com a oralidade um pouco mais desenvolvida, Paulo além de coreografar também canta as músicas:

Figura 25 - Participações de Paulo em alguns momentos de música (gravados) em 2018



16/02/2018 – Após o café da manhã, as crianças estão na sala e as professoras disponibilizam alguns brinquedos variados no chão. Em um determinado momento, a professora Elena entrega algumas garrafas vazias para as crianças e coloca uma música bem animada. Paulo se encosta no canto da sala, ao lado da cortina e observa tudo com o bico na boca. Ele não balança as garrafas e também não dança. Após algum tempo, com a som ainda ligado e tocando uma música da cantora Anitta, Paulo começa a dançar. Ele mexe o corpinho e olha para a professora.



27/02/2018 – Após o lanche da tarde, por volta das 13:40, a professora Camila propõe uma rodinha e começa a cantar a música da Baleia. Paulo canta junto com a professora e observa sua coreografia. Em seguida a professora canta “seu lobato”. Paulo canta com a professora e coreografa a parte do pintinho “era piu/piu/piu para cá”. Paulo coloca as mãos entre as axilas e faz “piu/piu/piu”. Ele bate palmas e sorri.



26/03/2018 – Quase no horário do almoço, as professoras solicitam que as crianças guardem os brinquedos. Todos ajudam. Enquanto isso, há uma música de fundo, colocada no início da manhã, após o café. Paulo parece feliz, ajuda a guardar os brinquedos e dança quando toca a música do “seu lobato”.

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2018.

Diferentemente do que acontecia em 2017, as formas de participação de Paulo nas rodas e/ou momentos de música mudaram um pouco. Em 2017, Paulo participava já coreografando,

como vimos, batendo palmas, sorrindo, balbuciando. Em 2018, Paulo começa a participar das rodas cantando oralmente, como no evento do dia 27/02/2018, quando ele canta a música com a professora Camila e dança. Ou, no evento de 26/03/2018, quando ele efetivamente dança a música do “*Seu lobato*” porque aproveitou a oportunidade. Vemos com esse evento como a unidade temporal de *khrónos*, *aión* e *kairós* moveram sua coreografia. No transcorrer do tempo *khronológico* de 2017 até aquele momento (2018), Paulo teve vivências musicais na escola. Tais vivências constituíram a sua memória de maneira que, ao ouvir uma música que o mobiliza afetivamente, ele imediatamente dança, coreografando e cantando a canção (enquanto fazia outra atividade, não necessariamente relacionada à música). Ou seja, Paulo na regularidade do tempo *khronológico* viveu a intensidade do tempo *aiônico* durante um momento oportuno. A música estava tocando no som, o momento organizado pelas professoras era o de guardar os brinquedos para ir almoçar (regularidade da rotina), mas Paulo, no momento em que ouve a música do “*Seu lobato*”, começa a dançar (singularidade diante da regularidade). Nesse evento, em específico, seus/suas colegas presentes no momento musical, não dançaram tal qual Paulo fez. Eles/elas continuaram auxiliando as professoras a guardarem os brinquedos e apenas Paulo coreografou a música. Por esse motivo acreditamos que Paulo era afetado pela música de maneira singular sendo movido então, pela unidade [regularidade/singularidade] fazendo com que Paulo [percebesse/agisse]; [agisse/imaginasse] no momento oportuno.

Sabemos que a imitação é imprescindível no desenvolvimento cultural da criança (Vigotski, 1997). Além disso, ela possibilita que as crianças criem e recriem papéis se apropriando da cultura a sua volta, transformando e sendo transformadas por ela. De acordo com Ribeiro (2022, p. 9), a imitação é parte constituinte das vivências das crianças, por isso, “possibilita ações no campo perceptivo e imaginário, nas interações estabelecidas nas práticas sociais (entre pares, adultos e materialidades)”. Paulo, sendo mobilizado afetivamente pelas canções e pelas coreografias das professoras, as imita constituindo suas vivências e também sua percepção (ação), imaginação, memória, entre outros. Silva (2021) diz que a brincadeira das crianças é movida pela unidade [ação/imaginação] pois estas agem e imaginam, imaginam e agem no momento da brincadeira, a partir de suas vivências anteriores no contexto cultural a qual estão inseridas. E por isso mesmo tal unidade amplia a capacidade das crianças de agir e se relacionar afetivamente com determinada situação (Silva, 2021). Nesse sentido, Paulo, ao imitar o Gavião na roda de 2019, age sobre o tempo presente (da análise do evento, em 2019), criando algo novo, lembrando e atualizando as vivências do tempo passado (2017 e 2018). Ele o faz porque na oportunidade do momento (*kairós*), onde, coletivamente, ele e seus/suas colegas iniciaram uma roda sozinhas (porque essa era uma rotina cultural daquela turma) e a

música que o mobilizava afetivamente (canção essa, que como vimos, também esteve presente nos anos anteriores) foi cantada, ele pôde perceber e agir no momento coreografando o gavião. Não apenas ele, mas seus colegas também. Como Lúcia que solicitou a música que a afetava, Larissa que acabou conduzindo a roda, acatando as solicitações dos/as colegas, Valéria que participou ativamente do momento, cantando com os/as colegas, Carlos que observava a roda como fazia nos anos anteriores. Tais fatos nos revelam que o tempo, ou os tempos, são uma unidade temporal, integrada pelo momento presente e, no caso das nossas análises, integradas, entrelaçadas, pelo tempo social da roda. Paulo então, estaria mesmo trazendo elementos das vivências dos anos anteriores? Uma vez que essa era uma música presente nas práticas culturais das professoras? É o que veremos.

Figura 26 - Alguns momentos de Paulo dançando músicas em 2017.



29/05/2017 - Logo no início da manhã, na sala do sono, as professoras estão com o som ligado. Toca a música da joaninha e a professora Telma começa a bater palmas no ritmo da música. Paulo, que estava próximo à professora a observa e também bate palma, dançando com a música. Em seguida, já no solário, Soraia tenta distrair Valéria que tentava pegar um objeto que não podia, ela bate palma e canta meu “Pintinho amarelinho”. Telma, que está próxima da professora, vê Henrique batendo palma e diz “a lá:::/ o outro batendo palma” e começa a cantar e bater palmas também. Paulo que via o colega Henrique de frente, imediatamente bate palmas e sorri.



12/06/2017 – No período da tarde, após a mamadeira de leite, Ivana e a pesquisadora conversam sobre aniversário de um ano dos gêmeos (Lúcia e Danilo) ter acontecido no sábado anterior. Nesse momento a professora começa a cantar parabéns e bater palmas. Lúcia e Simone batem palma como a professora e em seguida, Ivana continua cantando, “Tralalá”, “De um lado para o outro” e “Samba lelé”, Paulo se levanta e canta coreografando junto com a professora. e Larissa também.

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017. Elaboração própria.

Nos dias 25/05/17 e 12/06/17, Paulo, ao escutar a música do “Pintinho amarelinho” esboça seu conhecimento sobre a música batendo palma e sorrindo. No dia 19/05/2017, por exemplo, ele balança o corpinho parecendo dançar, demonstrando o seu contentamento ao escutar a canção. Ao observarmos esses eventos e os outros 15 (entre 2017 e 2018), percebemos que as professoras iniciavam as músicas para as crianças por motivos diversos, em 2017, por

exemplo, em alguns momentos, as canções eram uma maneira de distrair os/as bebês, seja porque pegaram algum objeto que poderia ser perigoso, porque subiram em algum lugar ou porque esboçaram um choro¹¹³ ou um desconforto. Como no evento descrito acima em que Soraia canta para distrair Valéria, ou naquele do dia 09/02/2017 em que Breno e Paulo estão chorando bastante e Verônica coloca uma música tranquila (músicas instrumentais de ninar) no som para as crianças se acalmarem e, também, no dia 08/02/2017, em que Soraia canta porque vários bebês estão chorando ao mesmo tempo. Além disso, é digno de nota o dia 02/03/2017, logo na chegada das crianças, quando Paulo ameaça um choro e a professora Soraia oferece sua mamadeira e ele recusa. Ela diz “*ele é o único que ainda não tomou a mamadeira/ o Paulo é nervoso, se ele tá estressado, não vai (ele não come)*”. A professora então coloca o bebê no carrinho e tenta oferecer a mamadeira novamente e o bebê a recusa. A professora então diz “*Aqui é lugar de relaxar*” e começa a cantar uma música e a balançar o carrinho e Paulo se acalma. As canções também eram iniciadas, em outros momentos, por um planejamento à priori das professoras, isto é, “no momento da música”, como aconteceu nos dias 10/03/2017 e 22/02/2017 quando as professoras chegaram na sala, com o som, colocaram o CD de sua escolha, cantaram e dançaram com as crianças. Ou também nos momentos de roda, como no 02/08/2017, quando a professora Letícia organizou pela primeira vez a roda com as crianças, e pela primeira vez também registramos tal ação.

A música enquanto um elemento importante no entrelaçamento dos tempos *khrónos*, *kairós* e *aión* na turma do berçário, na regularidade da rotina e no uso das canções pelas professoras, por motivos singulares das crianças ou das próprias professoras, foram sendo apropriadas como uma rotina cultural onde seus usos estavam associados ao bem-estar das crianças. Com o passar do tempo, foi acrescido aos seus usos tarefas que as crianças deveriam realizar (como guardar os brinquedos, escovar os dentes, assentar em roda e etc). Como no evento do dia 23/03/2018 (Figura 25) onde as professoras guardavam os brinquedos e solicitavam a ajuda das crianças com a música “Quem ajuda a guardar”. A mudança no uso da música em 2018, ou melhor, a transformação na maneira como as crianças são afetadas pela música revela a transformação tanto das crianças quanto do contexto no que diz respeito ao transcorrer do tempo *khronológico*. Pois como Vigotski (2018, p. 74) salienta “qualquer elemento do meio é distinto em diferentes degraus etários”, ou seja, a relação de Paulo com a música mudou porque ele mudou e seus usos também mudaram. As vivências de Paulo e das

¹¹³ Ver: OLIVEIRA, Virgínia Souza; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. "Aqui é lugar da gente ser feliz": o choro dos bebês e o enlaçamento do outro. In: Levindo Diniz Carvalho; Vanessa Ferraz Almeida Neves. (Org.). **Infâncias, Crianças e Educação: discussões contemporâneas**. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 93-110, 2018.

crianças na turma modificaram “o papel e o significado dos momentos do meio” (Vigotski, 2018, p. 75) a partir de suas vivências nesse contexto.

Por isso, as professoras ao começarem a reconhecer a individualidade das crianças, acolhendo suas necessidades, logo nos primeiros dias de ingresso na EMEI, possibilitaram que as canções fizessem parte desse afeto construído pelas crianças ao longo dos três anos. Quando a professora Soraia, por exemplo, reconhece que o bebê Paulo, lá no início de março de 2017, estava nervoso e que, portanto, não se alimentaria, nos evidencia um cuidado em conhecer aquele bebê e seu tempo. Isto é, nos mostra que a negociação temporal individual/coletivo começou ali, em 2017, e se reverberou nos anos seguintes. Ao focalizarmos a história de Paulo com as músicas, vemos que por meio desse reconhecimento das professoras, de que ele e as outras crianças gostavam de ouvir músicas, principalmente a música do “*Pintinho amarelinho*”, traz um elemento para as crianças vivenciarem seu *aión* em um contexto em que o *khronos* impera. Tanto que em 2019, quando Paulo imita o gavião, ele nos mostra que sua imitação tem algo novo. Ele não tampou os olhos como nas músicas coreografadas pelas professoras nos anos anteriores (Figura 27).

Figura 27 – Professoras imitando o gavião na durante a música “*Pintinho amarelinho*”



29/05/2017



07/02/2017

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017. Elaboração própria.

Na coreografia em 2019, ele faz o papel do próprio gavião e não de “*quem tem medo do gavião*”. Como as professoras, na figura 27 acima. Isso nos mostra que ele tem repertório para escolher qual papel desempenharia na brincadeira de roda. Nesse sentido, por meio das

vivências de Paulo na roda de 2019, podemos observar como os tempos *aiônico*, *kairórico* e *khronológico* foram articulados e articularam tais vivências. Paulo, por meio do *aión* (sua subjetividade + oportunidade + passagem *khronológica* do tempo), coreografou a música, à sua maneira, em pé, com os olhos nos colegas, as mãos erguidas e o corpo um pouco curvado. Ele trouxe para o tempo social da roda, elementos vivenciados nos anos anteriores no contexto da escola. E tal roda nos permite ver tais elementos e identificá-los por meio da história de desenvolvimento de Paulo ao longo dos anos, tempo *khronológico*, dessa instituição. Na Figura 28, a seguir, temos Paulo coreografando o Gavião:

Figura 28 – Paulo coreografando o gavião na roda de 2019



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019.

Vigotski (2018, p. 13) diz que a atividade criadora é “aquela em que se cria algo novo”. e esse novo sempre está imbuído de “impressões precedentes”, ou seja, da memória do que foi e está sendo, da experiência anterior que se reproduz de maneira criativa, ou seja, das vivências pois “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que volta para o futuro, erigindo-se e modificando o seu presente” (Vigotski, 2018, p. 16). Por isso afirmamos: (i) que as vivências das crianças, e seus processos de significações construídos sobre as canções, ao longo dos três anos, culminaram no evento de 2019; (ii) que o tempo presente de 2017, com a primeira música, se atualizou em 2019, com Paulo coreografando o gavião.

Ao fazer tal afirmação, nos posicionamos contrariamente aos trabalhos que trataram do tempo da escola apenas, ou prioritariamente, enquanto um tempo de preparação (Lightfoot e

Lyra, 2000; Tomas, 2006; Lemos, 2009; Prado, 2012; Carvalho, 2015; Bocchetti, 2015; Pinho e Souza, 2017; Rodrigues, 2019; Filho, Mello, Magalhães, 2021; Santos e Murillo, 2022). A noção de tempo enquanto algo apenas “preparador” é problemática na medida em que não considera a ação da pessoa, da criança, na possibilidade de transformar tal tempo, de agir sobre ele. Pensar no tempo juntamente com o conceito de vivência nos ajuda a fazer tal movimento, pois a escola traz elementos riquíssimos da especificidade de seu tempo, ou tempos. Nesse sentido, o olhar dialético para o tempo nos faz pensar na escola como contexto que possibilita que os tempos e suas dimensões, articulem as vivências das crianças e vice-versa. Como?

Ao fazermos um *zoom in* no evento da roda de 2019, vemos que Paulo, imitando o gavião, fica em pé, se atentando aos colegas que cantam. Ao se atentar às manifestações dos colegas, coreografar a música do “Pintinho amarelinho” e algum tempo depois fazer o mesmo com a música da borboleta, Paulo nos informa que no momento oportuno, onde não foi ele quem escolheu a música, ele pôde ser no coletivo alguém individual, onde sua subjetividade se constrói/reconstrói a partir do tempo que já passou (2017 e 2018) e também no exato momento do acontecimento, em 2019. Na Figura 29 abaixo, tentamos exemplificar o que vimos dizendo.

Figura 29 – Representação da vivência de tempo de Paulo a partir da roda de 2019



Fonte: Elaboração da autora baseada em August Ferdinand Möbius.

Na Figura 29 acima, vemos algumas capturas de tela de alguns eventos de Paulo em 2017, 2018 e 2019 formando uma unidade temporal, ou uma *roda do tempo*. A regularidade de uma rotina muitas vezes dita como “linear” possibilitou que Paulo expressasse sua subjetividade nos momentos de músicas oportunizados pelas professoras. Mas também evidenciou a contradição do tempo, pois a pessoa e o próprio tempo tornam [evidente/ocultam] questões relativas à singularidade da pessoa, uma vez que este é um contexto coletivo. Tal fato fica evidente, por exemplo no evento em que Paulo chorou por quase 50 minutos, no dia 06/02/2017, e as professoras, na tentativa de compreender e tentar cessar o seu choro, não oferecem mamadeira para o bebê porque estaria “perto” do horário do almoço. Ou quando Paulo está dormindo e é acordado por Graça (2018) e por Cristina (2019) porque estava no “horário de acordar”.

Figura 30 – Paulo e as crianças sendo acordadas ¹¹⁴

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018 e 2019. Elaboração própria.

Ser no coletivo, alguém individual, exige uma certa “ocultação” da sua subjetividade porque o tempo nesse contexto pede uma “pressa”, uma certa regularidade. Paulo, seja por um sorriso, em demonstrar que gostou da música, seja pela interrupção de um choro, transformou o tempo do contexto em que estava: em 2017, 2018 e em 2019. A sua singularidade foi ouvida, mas também foi “ocultada” em alguns momentos. Isto é, os tempos sociais integram e também se opõem. Compõem as vivências de Paulo, são compostos por ela, mas também as tensionam. E tal tensionamento moveu o desenvolvimento de Paulo. Portanto a unidade [regularidade/singularidade] compõe o que vamos chamar de *roda do tempo*. Tal roda não é apenas linear, e também não tem início, meio e fim. Ela deve ser encarada como a fita de Möbius que propusemos. A sua extensão é um todo completo de apenas um lado, em que não se sabe onde é o seu início e seu fim, como a roda de 2019. Nesse sentido, o *zoom in* em Paulo, no evento da roda em 2019, permitiu-nos perceber que sua história é complexa e composta por um emaranhado de acontecimentos onde todos são entrelaçados pelos diversos tempos presentes no contexto da escola: das outras crianças (motivos pelos quais as professoras muitas vezes cantavam), das professoras (seu planejamento), famílias (rotina cultural de casa que reverberava na escola) e o seus próprios. A roda do tempo nos evidencia que o tempo atualiza as vivências das crianças e estas atualizam o tempo também, em um movimento dialético. A reelaboração criativa do que passou, com o que é, e com a possibilidade do vir a ser, ou não, nos demonstra, mais uma vez, como o tempo social é um elemento importante de ser focalizado no contexto da escola.

¹¹⁴ É possível ver nas imagens, que, no momento em que são acordadas, algumas crianças ainda estão sonolentas e deitadas no tatame. As professoras retiravam os colchonetes e pediam, cuidadosamente, que as crianças ficassem no tatame porque logo em seguida, cerca de 20min depois, elas precisariam ir para o refeitório para o horário do lanche.

O tempo das possibilidades, do futuro, que no momento do seu acontecimento será presente, nos traz mais elementos sobre a maneira como a roda do tempo é atualizada e atualiza as vivências das crianças. Por exemplo, em 2017, quando Paulo bate as palminhas, canta e dança as músicas propostas pelas professoras, era um tempo presente que trouxe elementos para a vivência de Paulo com a música do “Seu lobato” em 2018. E este último, fez o mesmo para o evento de 2019, com a roda, que culminou em um outro evento de Paulo no dia 16/09/2019 em que ele brinca de faz de conta com os/as colegas e interpreta o papel do lobo mau.

Era uma manhã tranquila de setembro de 2019 e, logo após o café, a professora Rita estava organizando as demandas do tempo institucional (arrumando agendas, fazendo chamada, preenchendo o horário do café, quem comeu tudo ou não etc.) e na sala havia uma estrutura de cano PVC em formato de casa. Rita estava preparando tal estrutura para o dia da mostra cultural da escola. O vídeo já se inicia com Paulo assentado dentro da casinha quando ouve os/as colegas:

Figura 31 – Paulo imitando o lobo



Láís, Valéria, Lúcia, Henrique, Yara e Simone estão debaixo da mesa. Ivan e Paulo estão debaixo da estrutura da casa. Láís vê Ivan e diz “o lobo:”. Ivan imediatamente diz “EU NÃO SOU O LOBO/ Eu sou o Ivan”. Paulo, nesse momento, se levanta, se assenta novamente e diz “eu sou o lobo” em seguida ergue os braços e faz um movimento com a boca, como o de assoprar.

00:01:02



É possível ouvir Valéria dizer para Paulo “o lobo mau: / minha casa é de Pedra:”. Paulo então diz “sua casa não tem porta:”. Ele ergue os braços como se fosse fazer força. Ivan, que nesse momento já estava debaixo da mesa com as crianças se levanta e vai em direção a Paulo.

00:01:36



Paulo sai andando pela sala, como se estivesse marchando. E diz “eu vou te pegar:”. Yara diz “ah: / sai daqui:”. Yara diz “olha Láís/ vamo para a casa:”. Ela e Láís se assentam na casa. Ivan se aproxima engatinhando e Yara diz “sai: / da/ minha/ casa:”. Rita ouve e diz imediatamente “não: / ah/ahn/ a casa é de todo mundo”. Paulo continua andando pela sala coreografando o lobo. Ivan se levanta, aproxima de Paulo correndo e diz “eu sou o flecha:”. Paulo responde andando devagar, ainda como se estivesse marchando, colocando um pé, devagar na frente do outro “e eu: / sou o lobo:”.

00:03:42



Yara vê os dois, e ainda debaixo da casa diz “eu sou uma gatinha”. Não é possível ouvir Láís. Isaura se aproxima rapidamente de Yara e Láís diz “eu sou a *Ladybug*”. Paulo começa a correr pela sala junto com Ivan. Paulo diz “é aqui:?” Ivan diz “ele foi por ali”. Eles não estão correndo atrás de ninguém, correm um atrás do outro. Yara e Láís saem debaixo da estrutura da casa. Paulo e Ivan param na frente delas. Paula então diz “puf: / ei/ ei: / eu sou o super foca/ eu (inaudível)/ destruir sua casa”.

00:05:40



Após esse momento, Paulo e Ivan brincam atrás da câmera no tatame. Láís e Yara vão para da pia com uma boneca, ao lado da pesquisadora. Láís diz “Virgínia: / o Paulo era o foca e virou o lobo:”. Eu digo “ele virou o lobo: / ah: é: / çês tão com medo:?” Láís balança a cabeça que sim, complementa dizendo “é de verdade (que ele é o lobo!)” e sai correndo.

00:08:02

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 16/09/2019. Elaboração própria. Duração total do evento: 12 min¹¹⁵.

¹¹⁵ Evento filmado por Virgínia Souza.

Paulo assumiu o papel do lobo após Ivan se recusar a exercer tal papel na brincadeira proposta por Laís. Ele percebe a recusa do colega e diz “*eu sou o lobo:::*” agarrando a oportunidade que se estendia ali, ou seja, o tempo *kairós* (Kohan, 2004), Paulo deixa explícito que queria brincar com as crianças ao afirmar que ele é o lobo. E o aceite dos/as colegas vem juntamente com suas ações de esconder, correr de Paulo. Percebemos também na fala de Simone “*a casa é de todo mundo*” um elemento para inferirmos que a própria criança reconhece o contexto da escola enquanto um lugar “coletivo” que é de “todo mundo”, ou seja, de todos/as que estão presentes ali. Mas não apenas isso, evidencia que até mesmo em um momento de brincadeira, imaginação, onde a casa (no caso a escola) poderia ser hipoteticamente de alguém em específico, é algo coletivo. De todos/as.

Ao fazermos um entrecruzamento entre alguns momentos do tempo oportuno que Paulo esteve presente durante os três anos, vemos: as músicas cantadas logo no início do ano de 2017; os momentos de choro que oportunizaram tais músicas; as brincadeiras, como a roda de 2019 (pois Paulo, encenando o Lobo, tem em seus gestos, traços do gavião, encenado na roda do dia 18/03/2019) e canções tocadas no som, como nos eventos de 2018. Percebemos também que, com a história dos três porquinhos, contada pela professora Rita no dia 22/02/2019 (ao regressar nas videografações e nas anotações no diário de campo, essa foi a única vez, em que estivemos presente e gravamos, a história dos três porquinhos contada para as crianças) a minuciosa relação proposta por Vigotski (2018) sobre “o desenvolvimento ter uma organização complexa no tempo” pois as vivências no tempo da escola marcam tanto a idade *khronológica* de Paulo como sua fase no desenvolvimento. Como assim?

Paulo em 2017, por exemplo, não falava oralmente. Para Vigotski (2018), nas etapas iniciais de desenvolvimento, algumas funções se desenvolvem primeiro que outras, uma fica em evidência enquanto a outra na periferia, mas todas estão ali, a ponto de se desenvolver, ou não (Vigotski, 2018, p. 26). Nesse sentido, Paulo com menos de um ano de idade, antes de abril de 2017, não se expressava verbalmente tal como um adulto porque ainda não possuía aparatos biológicos/culturais/sociais desenvolvidos adequadamente para tal ação, seu aparelho fonador ainda não estava completamente desenvolvido. Mas, ao fazer parte de um contexto coletivo, onde há a fala oral, ele possui elementos do meio como fonte de seu desenvolvimento, uma vez que, “no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio. E não simplesmente é dado desde o início, mas influencia os primeiros passos do desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018, p. 85). Por exemplo o andar, o falar, o se alimentar, se desafiar, cantar, subir nas coisas e etc. As vivências de Paulo em 2017, 2018 e 2019 atualizaram o tempo social da instituição, pois no último ano, ele se valia já da

oralidade, do seu caminhar, da sua dança ritmada. Ele traz elementos de sua memória percebida em 2017, que foi um tempo que se atualizou mais rapidamente pois as mudanças do meio eram mais rápidas. No início de 2017 Paulo não andava, mas caminhava, engatinhando. Já em 2019, o seu tempo se impunha também por ações que na idade etária de 3 anos não é possível desconhecer o que conheceu, o andar, a canção que escutou em 2017, por exemplo. Pois “a memória surge quando a criança já sabe perceber” (Vigotski, 2018, p. 26) e Paulo, já com a percepção em processo de desenvolvimento em 2017, nos evidencia que sua memória está em vias de se desenvolver também.

Nesse sentido, com a percepção desenvolvida e a oralidade em evidência (em vias de se desenvolver – crianças já falam as primeiras palavras, formam frases), inferiríamos que por causa dessa última, as crianças “participariam” mais do tempo da oportunidade que em outros momentos (porque já falam algumas palavras oralmente). Isto é, por conta da fala oral, seriam mais ouvidas pelos/as adultos/as. Em tempos líquidos, pontilhados (Bauman, 2021), onde a pressa e a falta de atenção plena (Han, 2021) reinam, a escuta atenta seria um atributo de pessoas que dispõem dos sentidos para ouvirem (se atentar a pessoa, suas demandas): principalmente da visão, audição, tato e olfato. E, em uma rotina linear, em um tempo de preparação, como vimos no capítulo de revisão de literatura, não há muito espaço para a escuta do outro, do seu tempo, da sua demanda. Mas, ao olharmos para a escola em uma perspectiva paradoxal, do [coletivo/individual], procuramos enxergar o que as pessoas dizem com o foco nos outros sentidos. O que seus gestos dizem? Seu olhar? E é o que aconteceu com as crianças em 2017. As professoras, desde o início, escutavam essas crianças (como no caso em que Paulo manifesta interesse pelas músicas cantadas pelas professoras, ou quando elas escolhem uma música, porque ele gosta, como a do “Pintinho Amarelinho”). Em todos os momentos eles/elas foram ouvidos? Não. Mas em muitos momentos. Por isso mesmo afirmamos que o tempo é cíclico, mesmo dentro de uma instituição escolar, linear e “engessada”. Há possibilidades. O fato de Rita (2019) deixar o tempo “livre” para as crianças brincarem com os artefatos dispostos por ela no tatame, permitiu que Paulo, Laís, Ivan e Yara brincassem de lobo mau.

O lobo, coreografado por Paulo na roda de 2019 e na brincadeira com Laís e Yara, traz evidências da ação do tempo e das vivências e suas transformações pois o meio, enquanto fonte de desenvolvimento, possibilita que as pessoas, na relação com ele, se desenvolvam cada uma à sua maneira (Vigotski, 2018).

Ao fazermos o movimento de *zoom in* novamente no evento da roda de 2019, vemos que Lúcia solicita que Larissa cante a música “brilha/brilha/estrelinha”. Já evidenciamos como

as canções foram importantes nas vivências de tempo dessa turma de crianças na EMEI Tupi. Mas como isso aconteceu? Por que ela solicitou tal música? É o que trataremos a seguir.

5.2 Lúcia e a música “Brilha, brilha”

Vamos relembrar um pouco da participação de Lúcia na roda do dia 18/03/2019. No início do vídeo, Larissa está cantando “*meu pintinho amarelinho:::/ cabe aqui na minha mão:::*”. (Larissa faz o movimento do com as duas mãos, uma aberta e a outra com o dedinho apontando para ela). Paulo coreografa o gavião, Lúcia, Larissa, Danilo, Laís e Yara prestam atenção e colocam as mãos no rosto. Enquanto Larissa ainda canta a música do pintinho, Lúcia, que está assentada em frente a Larissa, olha para a colega e diz “*a gente quer cantar brilha-brilha estrelinha*”. Larissa então começa “*brilha:::/ brilha:::/ estrelinha:::/ quero ver você:::/ brilhar:::/ lá no céu:::* ((ela levanta as mãos para o céu e aponta os dedos indicadores)) *têm uma coi:::sas:::* ((ela parece não lembrar a letra)). Larissa então volta para o início da música “*brilha/ brilha:::/ estrelinha:::*”. Lúcia canta junto com ela e Laís, Danilo, Carlos, Paulo e Diego prestam atenção na cantoria das colegas.

Figura 32 – Lúcia participando da roda em 2019



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 18/03/2019.

Cada criança se desenvolve à sua maneira e em seu próprio ritmo. Por isso, Alfredo Hoyelos (2020, p. 23) argumenta que as crianças exigem de nós o direito de serem esperadas, ou seja, elas precisam de uma disponibilidade temporal que uma organização institucional baseada na linearidade não comportaria, nem seu ritmo de desenvolvimento nem seu próprio

tempo (singular). A EMEI pesquisada, por exemplo, possui momentos em que tal tempo linear é percebido, mas também abre espaço para o tempo de a escola incluir as crianças. Se nos atentarmos a Lúcia e fizermos um contraste com o seu irmão gêmeo, Danilo, perceberemos evidentemente a diferença que Hoyelos (2020) e Vigotski (2018) salientam.

Lúcia (7m, 22d¹¹⁶ - idade relativa ao primeiro dia letivo na EMEI Tupi) e seu irmão gêmeo Danilo (7m, 22d) chegaram na EMEI bem pequenininhos, eles nasceram prematuros e por isso eram bem hipotônicos. Lúcia e Danilo não começaram a engatinhar, andar, falar ao mesmo tempo (*khronológico*). Ambos, nascidos no mesmo dia, ano, na mesma hora (minutos diferentes) tiveram processos de desenvolvimentos distintos. Vigotski (2018) ao argumentar que o ritmo de desenvolvimento humano não coincide com o ritmo de passagem de tempo *khronológico* nos evidencia o que acabamos de expor sobre os irmãos gêmeos. Na vivência de tempo dos dois irmãos EMEI pudemos perceber isso. O que desafiava Danilo na escola eram os movimentos psicomotores¹¹⁷. Já Lúcia, eram os momentos com canções e letramentos¹¹⁸. Então, percebemos que as distintas vivências no contexto da escola, constituem diferentes processos de significações, em pessoas distintas. Ainda que essas pessoas estejam presentes no mesmo espaço, ao mesmo tempo: casa e escola, e tenham sido matriculadas pelo mesmo motivo. Na entrevista com a família de Lúcia e Danilo, fica evidente como o tempo de desenvolvimento dos dois foi distinto:

Pesquisadora: (eles, os gêmeos) Deram um salto qualitativo imenso::/ e a gente se surpreendeu com o Danilo::/ porque eu pensei que Lúcia::/ como já engatinhava::/ eu falei a ela vai andar primeiro::/ na hora que eu cheguei::/ **a gente falou assim “que que isso::” (Danilo já estava andando) ele deu um salto assim/ imenso::** ((o pai fala algo relacionado a Lúcia)). [...]

Pesquisadora responde: E Ela (Lúcia) sentava as vezes pra comer::: e ele não conseguia se sentar:::/ ai por isso gente falou assim “não/ Lúcia vai andar primeiro”.

Flávia (mãe): **E ela já tava bem::/ na frente/ bem na frente:**

Dante (pai): **foi uma surpresa até pra gente::/ porque a gente não esperava que ele fosse::: (andar)/ do je:::ito que ele fez::: (Entrevista com os familiares de Lúcia e Danilo. Pesquisadora Virgínia, 29/11/2017 – grifos nossos).**

Tanto a pesquisadora, quanto a família dos irmãos, acreditavam que porque Lúcia já engatinhava e possuía uma certa “maturidade” motora, andaria primeiro que Danilo. Isso, pensando, é claro, no fato de eles serem irmãos gêmeos, por isso, talvez, esta necessidade dos/as adultos/as em contrastar o desenvolvimento dos dois. O fato de a pesquisadora e a família acreditarem que porque Lúcia já assentava e engatinhava e por isso andaria primeiro que Danilo

¹¹⁶ Idade em “m” (meses) e “d” (dias) relativa à data do evento analisado.

¹¹⁷ Ver Ribeiro (2021).

¹¹⁸ Ver Panafiel (2023).

(que ainda não assentava sozinho para comer) nos mostra como as habilidades motoras ainda são vistas de maneira etapista. Pensar nas habilidades de maneira isolada é pensar em um tempo que se findou: “*aprendeu a engatinhar, pronto, agora já começará a andar*”. E não é assim que se dá o desenvolvimento. Ele é complexo, contém evolução, involução e revolução, como Vigotski salienta, seu tempo não é linear. Por isso, ao fazermos o movimento de contraste entre o desenvolvimento motor de Lúcia e Danilo, observarmos como os mistérios do tempo e do desenvolvimento humano revelam também as suas possibilidades. Ribeiro (2021) afirma que o par dialético [ação psicomotora/cognição social situada] constitui “o processo da autonomia dos movimentos psicomotores (rolar, arrastar, engatinhar, ficar de pé, andar, correr, etc)” uma vez que:

a cognição não é algo que acontece simplesmente dentro da mente das pessoas individualmente, ela não existe sem o afeto e sem as relações entre os corpos, ela é social, está entre nós e é situada nos contextos (familiares e escolares), nos meios em que a criança vive. Envolve as emoções, as culturas e as linguagens em uso (os discursos que produzimos - falas, gestos etc...), que se modificam o tempo todo, daí o uso do termo “cognição social situada”. Não é algo que está pronto e acabado, mas é um sistema aberto em construção (Ribeiro, 2021, p. 55).

No campo temporal da escola, os momentos oportunos revelaram as subjetividades das crianças. Lúcia andou no seu tempo. Danilo também. As condições do meio (contexto coletivo) podem ter ajudado? Sim, pois como Ribeiro salienta, baseada em Vigotski, se a cognição é social e situada, o fato de as crianças estarem em um contexto coletivo possibilita que elas tenham vivências distintas daquelas de casa. Possibilita que elas se apropriem de processos de significações pensados para uma autonomia psicomotora. Como o caso do irmão de Lúcia, analisado por Ribeiro, em que sua autonomia psicomotora se deu, também, por atividades coletivas no escorregador da escola.

Em outra parte da entrevista, com a mãe e o pai de Danilo e Lúcia, percebemos a importância desse contexto coletivo na vida da família. Os familiares relatam que a matrícula das crianças na EMEI foi necessária para eles pudessem voltar a trabalhar:

Flávia: [...] a gente precisava mesmo olhar uma escolinha:::/ a gente já tava olhando:::/ e a gente precisava que fosse uma EMEI/ assim:::/ né:::/ porque eram dois:::/ e eu tinha que voltar a trabalhar:::/ e eles eram prematurinhos:::/ estavam muito:::/pequeninhos:::/ a gente tinha que ter uma escolinha de qualidade/ e que financeiramente:::/ né:::/ [...] mas ai:::/ eles conseguiram:::/ a gente ficou super feliz:::/ porque a gente já tinha indicação que aqui:::/ é porque assim / claro:::/ que a gente precisava que uma escolinha pública e tudo:::/ mas se fosse uma coisa ruim:::/ a gente eia ficar com muito rece:::/io:::/ porque eles eram muito pequenininhos ainda:::/ tinham muitos cuidados ainda:::/ **pra você ver que até hoje::: a gente traz o leite:::/ que a médica pede que eles continuem por um tempo ainda:::/** então assim/ tem os

cuidados que tinham que ter/ ficava doentinho demais:::/ eles foram mu:::to::: prematuros:::/ então::: a gente tinha esse cuidado::: também:::/ que fosse um lugar bom:::/ né:::/ como a gente tinha indicação e a gente pode conhecer/ eles tiveram uma reunião no início:::/ mostraram:::/ tudo:::/ então a gente ficou ... **assim:::/ confia muito:::/** a gente gostou demais::: da estrutura:::/ das professo:::ras::: então a gente::/ eu fico tranquila:::/ eu trago eles pra cá:::/ vou trabalhar e eu não fico pensando::: ((risos)) “ái meu Deus:::será que vai acontecer”.

Pesquisadora: (você fica pensando) O que que será que eles tão fazem:::do:::?

Fernanda continua: Não fico::: (pensando)/ às vezes a gente tem notícias assim::: de coisas que acontecem::: / ai cê fica/ né/ pensando/ mas no geral a gente::: não pensa:::/ nossa/ tratam super bem:::/ a gente confia assim:::/ **eu não fico preocupada não:::**

Pesquisadora: Ai:::/ que bom:::/ e quando eles entraram/ como que cês viram esse processo em ca:::sa::: assim:::/ nos primeiros mês:::/ deles aqui na instituição:::

Fernanda: Olha:::/ assim:::/ bate::: aquela consciência pesa:::da:::/ mas por:::/ eu::/ igual::/ eu ficava o dia inteiro fo:::ra:::/ ai eles o dia inteiro aqui::/ muito pequeninhos:::/ e começa o pessoal a falar:::/ você::: ler::: coisas::: que::/ ne:::/ que::: tem que ficar um tempo ainda com a mãe::/ aquela coisa/ mais isso::/ mais essa parte sentimental de ficar com a consciência pesada:::/ **até hoje:::/ eu fico muito fora/ o dia inteiro/ eu chego em casa eles já estão quase dormindo:::/ então assim/ eu fico muito tempo fora:::/ então tem essa parte da consciência/** mas em relação a eles aqui::/ nunca::/ que a gente teve problema nenhum:::/ desde o início/ tudo::: que acontece::: com eles::: elas (as professoras) ligam::: (Entrevista com os familiares de Lúcia e Danilo. Pesquisadora Virgínia. 29/11/2017 – grifos nossos).

Constatamos, a partir das falas dos pais de Lúcia, que o trabalho dos familiares dos gêmeos se impõe tanto nas suas condições de vida quanto nas condições institucionais (tanto no trabalho quanto na escola que essas crianças frequentam). Isto é, o tempo das crianças com a família é dividido com o tempo da escola¹¹⁹. Isso fica claro quando a mãe reitera, por duas vezes, que teve que deixar os/as filhos/as na escola, ainda que prematuros, para trabalhar. Por isso, percebemos como as práticas de cuidado são compartilhadas e negociadas entre famílias e escola. Há uma tensão: a necessidade de deixar os/as filhos/as aos cuidados de outrem, e o desejo de que seu/sua filho/a seja bem “tratado”. No relato da mãe de Lúcia e Danilo vemos como sua confiança na escola possibilita que ela não fique preocupada com os filhos enquanto trabalha.

Esse ajustamento social se impõe tanto pela vida moderna (Bauman, 2021) quanto por nossa cultura. No Brasil, uma das soluções encontradas, para que o tempo do trabalho seja possível, são as creches. Em outros países, como já dissemos, o recurso é a licença, onde a figura materna permanece no espaço doméstico, com auxílio e etc. Nesse sentido, como Cristina Gouvêa argumentou na ocasião da qualificação, a categoria tempo informa, também, as subjetividades contemporâneas. Isto é, o tempo social, nessa perspectiva, “imprime uma negociação entre um tempo individual formulado no espaço de uma vida privada, para um espaço coletivo na vida na creche”¹²⁰. Tal contexto coletivo enquanto um espaço que abraça a

¹¹⁹ Essa reflexão foi trazida pelas integrantes da minha banca de qualificação no dia 16/02/2023.

¹²⁰ Fala da Cristina Gouvêa.

regularidade da rotina, da vida cotidiana, do tempo *khronológico*, entrelaça as vivências singulares das pessoas de modo a [evidenciar/ocultar] a maneira como essa [regularidade/singularidade] se manifesta nesse contexto. Por isso, ao focarmos em Lúcia, por exemplo, poderemos identificar como essa tensão se constitui ao longo do tempo e se transforma, informando as suas vivências no tempo da EMEI Tupi.

Ao voltarmos na participação de Lúcia na roda, vemos que Lúcia, assim como Paulo, foi participante ativa na roda, mas de uma maneira diferente. Ela solicitou uma música, “*brilha, brilha, estrelinha*”, que, através da sua oralidade, expressou um desejo, uma solicitação, que foi atendida por Larissa. Ao regressarmos nas filmagens, na busca dos momentos musicais das crianças, encontramos nas formas de participação de Paulo durante as canções uma exteriorização da sua subjetividade evidenciada na roda em 2019 por meio da representação de um animal que traz medo (como o lobo e o gavião). Por sua vez, as vivências de Lúcia, foram marcadas, interessantemente, pela música “*brilha, brilha, estrelinha*” durante o ano de 2018¹²¹.

¹²¹ Não encontramos eventos em 2017 onde há a música “*Brilha, brilha*”.

Quadro 10 – Eventos com Lúcia e a canção “Brilha, brilha estrelinha”

Fevereiro	Março	Abril	Junho	Setembro	Outubro
<p>16/02/2018 – o vídeo começa com Lúcia dizendo “<i>bilha, brilha</i>” e isso chama atenção da pesquisadora que pergunta para professora “<i>o que ela tá dizendo?</i>”. A professora diz “<i>ela tá cantando/ é uma música do patati patatá</i>”.</p> <p>21/02/2018 – Lúcia está cantando “<i>brilha, brilha</i>” em frente ao espelho da sala. A professora Carla canta diversas músicas com as crianças. Em um determinado momento diz “<i>ixi/ esqueci/ tem uma que eles gostam muito/ qual é?</i>”. Fabíola, a auxiliar, diz “<i>não sei/ mas a Lúcia gosta da brilha/brilha</i>”. A professora começa a cantar, Lúcia corre até ela, a observa e vai brincar com Simone que está entre os colchonetes.</p> <p>27/02/2018 – Lúcia e a pesquisadora no solário cantando “<i>brilha/brilha</i>”.</p>	<p>26/03/2018 - No período da tarde, a professora Verônica diz “<i>quem vai querer ouvir música::?</i>” Lúcia imediatamente começa a cantar “<i>Brilha/brilha</i>”. Verônica liga o som e Lúcia pede “<i>brilha, brilha</i>” novamente. Ela insiste nesse pedido durante algum tempo. Paulo e Lúcia reconhecem muitas tocadãs e dançam. “<i>Brilha, brilha</i>” não toca e Lúcia pede novamente. A professora Kamila percebe e coloca a música em seu celular. Lúcia fica eufórica quando ouve a música.</p>	<p>19/04/2018 - Maria pega uma bateria de brinquedo e se senta no tatame. Verônica pede para ela tocar uma música e ela diz: baleia. A professora Verônica canta com ela. Lúcia então pede pra cantar “<i>brilha, brilha</i>”.</p>	<p>11/06/2018 - Lúcia folheia um livro com estrelinhas e começa a cantar “<i>brilha, brilha/ estrelinha</i>”.</p>	<p>04/09/2018 - Valéria e Henrique estão na casinha e ficam brincando em cima de duas bolas. Eles conversam e dizem que há um lobo mau lá fora. A professora Verônica chega e coloca a babete neles dizendo “<i>daqui a pouco é hora de comer</i>”. Eles cantam a música “<i>comer comer</i>” e, em seguida, cantam “<i>brilha, brilha estrelinha</i>”.</p>	<p>23/10/2018 - Danilo, Lúcia, Bruno e Carlos parecem discutir quais peças se encaixam enquanto montam algum objeto com as peças dispostas no chão pela professora. Enquanto isso, eles/as cantam “<i>brilha, brilha/ estrelinha::?</i>”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos eventos descritos no Quadro 10, acima, vemos que Lúcia, ao estar presente em alguns momentos musicais, solicita a música “*brilha, brilha estrelinha*”. Por várias vezes, ao ouvir a palavra “música” ela diz “*brilha/brilha*”, evidenciando na oportunidade do momento, uma música que demonstra conhecer e gostar. Além disso, vemos como a música, assim como aconteceu com Paulo, afetou Lúcia de maneira singular constituindo seu afeto/cognição. Na fala da auxiliar, no início do ano de 2018, dia 21/02/2018, vimos que já há uma atribuição a um gosto de Lúcia por tal música. Nos eventos seguintes também há uma evidência deste gostar, como no mês de março, quando Lúcia solicita a música para a professora Verônica.

Como já mencionado por nós, a rotina faz parte de uma regularidade do tempo que nos informa o que se repete (retoma/recomeça) (planejamento, horário, dias, semanas), cotidianamente. O fato de Lúcia, durante alguns momentos musicais, solicitar uma canção específica, nos evidencia que essas retomadas (“repetições”) do que foi (primeiro dia de canções na escola e Lúcia estava presente), está imbuída de processos de significações do que foi (aconteceu), é (presente) e será (futuro). Por exemplo, logo no início do ano de 2018, no evento descrito a seguir, é possível observar que uma das professoras atribui a Lúcia a identidade de “*brilha, brilha*”, pelo fato de a criança, à época, estar sempre cantando tal canção:

Logo no início da tarde, após acordarem da soneca, a professora Graça chama Lúcia “*Ei/ Lúcia/ cadê o lençol/ traz para mim/ brilha/brilha:::/ traz*”. Lúcia continua assentada no tatame, próxima a Carlos, e começa a cantar uma música parecida com “*acorda dona maria e cocococó*”. Ela ergue os bracinhos e a professora diz “*e aí/ brilha/ brilha/ o que você está tentando conversar aí?*” Em seguida diz “*vem cá brilha/ brilha, vem cá lulu/ vem cá me ensinar o brilha/ brilha*”. Nas anotações do diário de campo da pesquisadora Isabela, às 12:50, ela escreve o seguinte: “Lúcia está em frente ao espelho cantando “*Brilha, brilha estrelinha*” (Videogravação. Evento filmado por Isabela Dominici. Data: 21/02/2018).

Logo no dia 16 de fevereiro, antes do evento acima, a mesma professora, Graça, comenta com a pesquisadora sobre a criança gostar da música do “Patati Patatá” (grupo infantil cuja música “*Brilha, brilha*” estrelinha também foi regravada). Após alguns dias, 21/02/2018, poucas horas antes do evento acima, a auxiliar Fabíola diz para a professora Carla, que Lúcia gosta da música “*Brilha, brilha*”. Naquele momento, vários indícios apontavam para o fato de Lúcia cantar a música e por isso mesmo “gostar” dela, como afirma a auxiliar. Observamos que o fato de a professora atribuir a Lúcia o nome de “*Brilha, brilha*” também informa como tal música afeta a criança que, por sua vez, afeta os/as adultos à sua volta. Daí constatamos, então, a transformação na maneira como os tempos *khronos*, *kairós* e *aión* se manifestam no contexto da escola a partir da vivência de Lúcia. Ela gosta de ouvir a música “*Brilha, brilha*”. As professoras percebem. Escutam a demanda da bebê e a cada momento oportuno,

cantam/colocam a música para Lúcia que faz o mesmo (a cada momento oportuno, pede, canta tal canção) modificando o tempo *kronológico* e o tempo presente (*aiônico*).

No evento abaixo (Figura 33), Lúcia está no parquinho da escola e tem um encontro interessante com a pesquisadora Luíza Cortezzi:

Figura 33 - Lúcia cantando com a pesquisadora Luíza



27/02/2018 – Pela manhã, após a fruta, as crianças estão no parquinho com as professoras e a auxiliar. Lúcia corre, brinca no parquinho e em um determinado momento se aproxima da pesquisadora. Ela parece ver a porta do solário aberta. Assim que ela chega, começa a cantar próxima a pesquisadora “a *balea/ a balea*” (a baleia) ((Lúcia canta e olha para Luíza)). A pesquisadora compreende a música e canta com ela. Em seguida, Lúcia diz “*bilha/ bilha*” a pesquisadora também canta “*brilha:::/ brilha:::/ estrelinha/ é essa* ((que você quer que eu cante?)). Lúcia continua: “*brilha/ bilha:::*”

00:57:00

Lúcia e a pesquisadora Luíza Cortezzi permanecem 5 minutos e 17 segundos cantando. Lúcia canta “*Bila/ bilha estrelinha:::/ quero ver você bilhar*”. A pesquisadora continua cantando, e Lúcia bate palma. Ela quer continuar a canção mas parece não saber a letra e balbucia. Em seguida ela diz “*ê:::*”, batendo palma e a pesquisadora também bate dizendo “*ê:::/*”. A pesquisadora diz “*Lúcia/ ó/ meu::: pintinho::: amarelinho:::*”. E Lúcia faz o movimento do pintinho nas mãos. Ela balbucia e coloca as mãozinhas sobre os olhos, como na coreografia onde o medo do gavião é comumente expressado assim pelas professoras. A pesquisadora Luíza então pergunta “*qual música você quer agora?*” Lúcia diz algo inaudível, balbucia e fica correndo próxima da pesquisadora. Após parar de correr ela faz “*ê:::*” e bate palmas. A pesquisadora então diz “*qual mais (música) que tem?/ tem essa aqui ‘seu lobato tinha um sitio *iaiaô**”. Lúcia parece não conhecer e só observa a pesquisadora, se aproximando dela. Em seguida ela pega um livro de tecido no chão e bate nele com as mãozinhas e a pesquisadora diz “*Lúcia/ canta uma música*” e Lúcia começa “*brilha/ bilha/ estrelinha*”. A pesquisadora a ajuda “*quero ver você brilhar*”. Lúcia bate palmas e canta pintinho amarelinho fazendo a coreografia. Em seguida bate palmas dizendo “*ê:::*”. A filmagem termina.



00:05:00



00:06:03



00:07:48

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração própria, 27/02/2018. Duração: 8min¹²².

Neste evento, percebemos algo interessante: Lúcia estava no parquinho, com os/as colegas, com brinquedos e um espaço para correr, mas se aproxima da pesquisadora aparentemente porque quer cantar. A professora e a auxiliar estão no parquinho, estão em pé,

¹²² Evento filmado por Luíza Cortezzi.

atendendo demandas e observando as crianças. Já Luiza Cortezzi (pesquisadora) está assentada no chão, com a filmadora, acompanhando a turma. Lúcia então se aproxima de Luiza e começa a cantar, olhando na direção da pesquisadora, parecendo esperar alguma resposta à sua cantoria. Luiza, atenta à criança, canta junto com ela. Há duas inferências interessantes para tal ação de Lúcia. A primeira delas é em relação a sua cantoria, direcionada à pesquisadora, estar ligada com o fato de Luiza portar uma filmadora (Em alguns momentos, em 2018 e também em 2017, nós deixamos as crianças se verem no visor da filmadora). Por sua vez, a segunda é em relação, também, ao fato Luiza portar a filmadora, mas com o acréscimo de que ela, enquanto uma adulta atípica (Corsaro, 1985), presente naquele contexto que não é a professora e também não é sua colega de turma e estar convivendo com Lúcia desde o ano anterior (2017), possibilitou que a criança se aproximasse, em um momento “livre” no parquinho, para cantar, para *ser* no coletivo, o que ela queria naquele momento oportuno. Lúcia, viu na oportunidade de, junto a Luiza, uma adulta atípica, poder cantar.

Percebemos, assim, um movimento de uma regularidade no tempo no sentido das horas que passam, dos meses, da rotina da instituição, na qual tanto Lúcia, quanto Luiza, estão presentes, não pelo mesmo objetivo, mas pelo mesmo tempo *khronológico*. Nesse sentido, a regularidade da frequência de Lúcia e Luiza à EMEI, juntamente com a regularidade de uma rotina que possibilita, ou não, que as crianças façam escolhas (sejam em momentos mais rígidos com uma regulação temporal, como nos momentos no refeitório, por exemplo, ou em outro tempo mais tranquilo, como no parquinho) [evidenciou/ocultou] o tempo de Lúcia no momento do parquinho. Ali ela, Lúcia, encontrou a oportunidade de expressar sua singularidade em um tempo, momento, em que há uma certa “ocultação” da mesma. Pois mesmo em uma rotina rígida, ou não, as crianças podem *ser/estar* no tempo *aiônico*, do agora (entrelaçado, é claro pelas temporalidades de *kairós* e *khronos* e movidas pela unidade [regularidade/singularidade]) ainda que de maneira não muito evidente.

Lúcia, neste evento com a pesquisadora Luiza e também nos outros com a música “*Brilha, brilha*”, nos evidencia como os encontros musicais desde o berçário foram importantes na constituição das suas vivências durante sua frequência nesse contexto social. Porque a partir destas vivências, Lúcia, no momento oportuno no parquinho (presente), no dia 27/02/2018, reelabora criativamente o passado, cantando, por exemplo a música do “Pintinho amarelinho”, coreografando-a. Aqui, é importante ponderar que Lúcia já canta as músicas com entonação e ritmo. Isto é, as vivências atualizadas em 2018 por Lúcia, e articuladas pelos tempos ali presentes, fizeram com que Lúcia se apropriasse de ritmos, entonações e repertório musical e por isso, pôde solicitar uma música por meio do tempo da oportunidade no encontro com a

pesquisadora. A contradição temporal presente neste evento nos ajuda a fazer a afirmação de que por meio da unidade [regularidade/singularidade] Lúcia reelaborou criativamente o passado, atualizando suas vivências nesse contexto. Porém, qual contradição seria essa? A de que o tempo de planejamento das professoras, da rotina da instituição tensiona o tempo de Lúcia: o momento do encontro de Lúcia e Luiza era o momento do parquinho, das brincadeiras de correr, subir no escorrega, entrar na casinha... (dentro da rotina da instituição) não se espera que as crianças cantem ou solicitem músicas no parquinho, o que, de fato não vimos em nenhum evento. O tempo da música acontecia, sobretudo em 2018, durante as rodas, diferentemente do que acontecia no berçário. A singularidade de Lúcia também fica em evidência quando a professora Graça e a auxiliar reconhecem que é Lúcia a criança que gosta da música “*Brilha, brilha*” por isso, na regularidade do tempo da escola, a sua subjetividade chama atenção das professoras, que estão atentas a ela e respeitam sua escolha, a acolhendo. Vemos então que o tempo da qualidade (Teixeira, 2022), intenso, *aiônico* também está presente na escola e não apenas o tempo da quantidade.

Nessa perspectiva, quando Tomás (2006) diz, por exemplo, que a escola é um espaço de preparação, e por isso mesmo, tenta a todo momento anular o sujeito, nós não concordamos. Pois olhar para o contexto da escola exige que olhemos para a contradição. Além disso, fazer afirmações em que a contradição não está em evidência é anular, de fato, a pessoa que está ali presente, que tensiona o tempo todo o que está posto, o coletivo, a cultura, a sociedade. Daí o paradoxo, daí pensar na escola enquanto um contexto em que várias temporalidades estão presentes é importante. Por exemplo, em outro evento, vemos Lúcia, no berçário, com 10 meses e 8 dias vivenciando também um tempo *aiônico*. Nele, a bebê, mais uma vez, no tempo *khronológico*, pôde ser, no contexto coletivo, alguém individual, estabeleceu no tempo “rígido” da escola, uma oportunidade para descobertas.

Em uma manhã bastante tranquila no dia 17 de abril de 2017, na EMEI Tupi, havia apenas quatro bebês na sala do berçário. Samantha, a auxiliar da turma, já havia disposto brinquedos variados no tatame. As crianças já haviam se alimentado com uma mamadeira de leite e, posteriormente, com uma fruta e alguns bebês estavam de banho tomado. Por volta das 10h da manhã Lúcia, após tomar banho, começa a engatinhar pela sala de atividades. No momento em que a porta do solário é aberta pelas professoras, a bebê engatinha e faz balbucios indo em direção à porta. Ela parece parar ao lado da pesquisadora. Esta, por sua vez, conversa com a bebê e acaba conduzindo-a até o solário. Lá, a auxiliar Samanta coloca à disposição das crianças os brinquedos variados já dispostos no tatame mais cedo e Carlos (10m, 14d), Lúcia (10m, 8d) e Isaura (8m, 9d) brincam com estes objetos. Desse modo, esse é um evento interessante para

quem assiste, pois Lúcia parece estar em outro tempo. Enquanto eu analisava a videogravação, fui transportada para o solário. Ouvir os pássaros, ver o sol que entrava tímido pelas folhas da árvore, observar os movimentos lentos e certos de Lúcia me fizeram ver que aquele transcorrer de tempo era intenso, sendo qualitativo e não apenas quantitativo.

Figura 34 – Lúcia e o tempo da intensidade



00:00:50



00:03:28



00:05:00



00:06:07

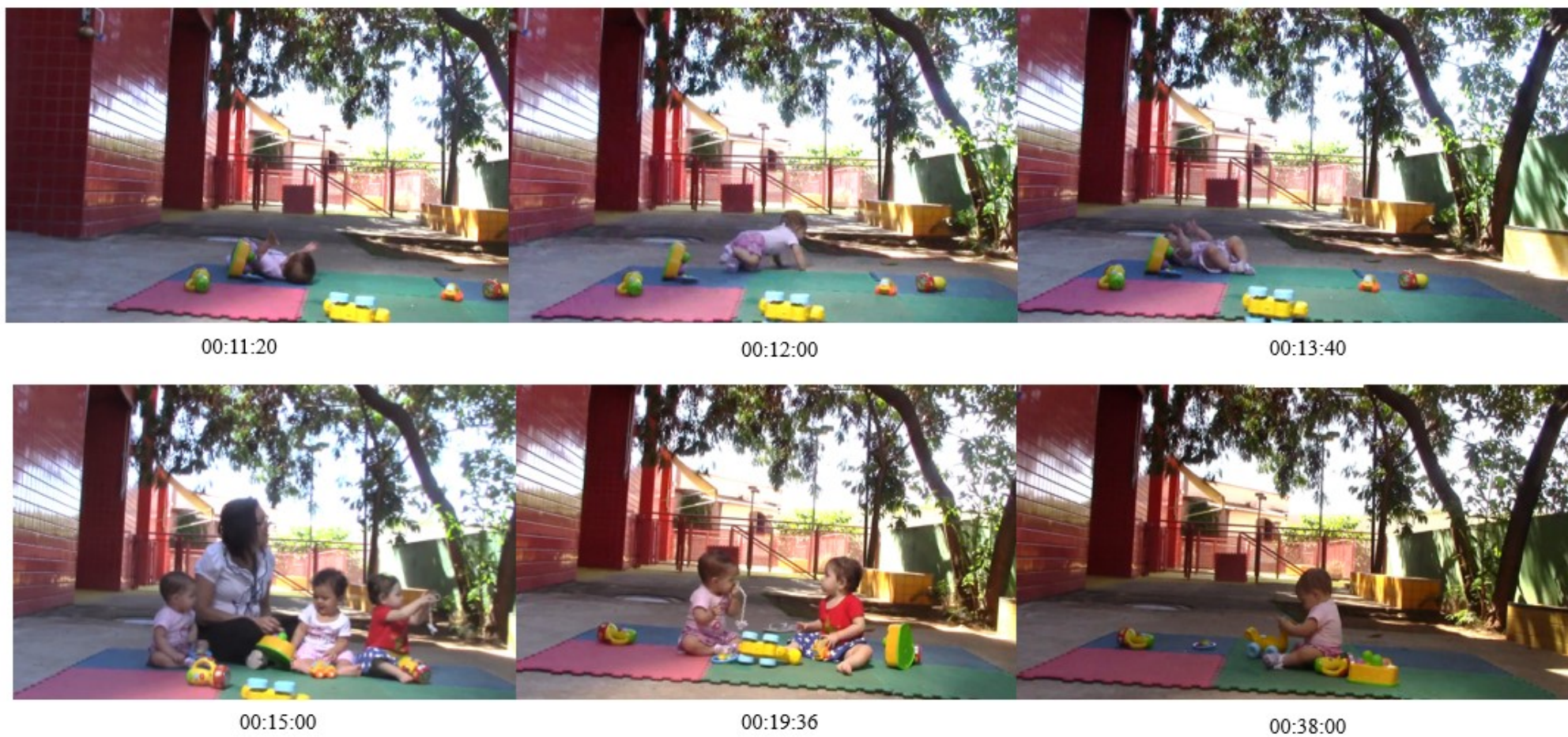


00:07:50



00:10:28

Figura 34 – Lúcia e o tempo da intensidade



Fonte: Banco de dados da pesquisa. Duração 41 min e 3s.

Nas capturas de tela do evento acima (Figura 34), é possível ver algumas ações de Lúcia durante os 41 minutos que ela esteve no solário. Nas primeiras imagens, a bebê se interessa por um brinquedo amarelo, no qual, ao apertar e abaixar uma das “minhocas”, a outra sobe, e assim sucessivamente:

Lúcia se interessa por esse objeto, o toca, aperta as minhocas, observa, em seguida carrega o objeto, colocando as duas mãozinhas na parte de baixo como se estivesse sentindo seu peso. Ao carregar, ela o levanta, em frente ao seu rosto e o leva até a boca. Enquanto faz isso, Isaura, que está do seu lado, começa a chorar. A professora próxima a ela se abaixa e pega a bebê no colo. Lúcia continua com o brinquedo em sua boca. Ao colocar o brinquedo ao seu lado, ela olha para a professora que pegou Isaura, se deita de costas e pega outro brinquedo que está bem ao seu lado no tatame: uma lanterna amarela. Ela levanta a lanterna até seu rosto, a observa, a movimentam, gira, enquanto faz isso, suas perninhas também se movimentam, de maneira intercalada. Em um destes movimentos, Lúcia gira seu corpinho e fica com a barriga encostada no tatame. Na ação de virar, é possível observar o esforço que Lúcia faz para erguer o corpinho com as mãos. Nesse momento, Lúcia regurgita um pouco (ela havia tomado o leite mais cedo e comido a fruta). A auxiliar Samantha vê, limpa e assenta Lúcia que continua explorando os brinquedos do tatame. Ela vê um chocalho, pega e balança. Em seguida ela engatinha até o brinquedo das minhocas, o aperta várias vezes, observa, calmamente as minhocas levantarem e abaixarem com seu movimento das mãos e se deita, levantando novamente o objeto. Desta vez, Lúcia, com o objeto nas mãos, olha para cima, como se estivesse olhando para o céu. Ela fica parada por quase um minuto olhando para o céu com o objeto em suas mãos. Após levantar o objeto, mais uma vez, Lúcia o coloca do seu lado esquerdo e olha novamente para cima. Nesse movimento, levanta suas mãozinhas, as olha, toca uma mão na outra, balança os pezinhos, para por alguns segundos e olha novamente as mãos, e faz um movimento de bater uma mão na outra, como se estivesse batendo palmas, mas de uma maneira mais devagar. Novamente ela gira seu corpinho, mostrando um esforço em se virar, ergue o peitoral com os bracinhos, faz o movimento de engatinhar, levanta as pernas, ainda com os braços no chão, se abaixa novamente, passa as mãozinhas no chão de cimento do solário, gira o corpinho com as mãos e se inclina, com a cabeça para o lado esquerdo. Nesse momento ela se deita, devagar no chão e a professora Soraia, que estava assentada no banco do solário, diz para a pesquisadora surpresa “*você viu ela tentando virar?*”. A pesquisadora responde “*e ela virou a cabeça para deitar devagarzinho/ para não bater a cabeça, eu imagino*”. A professora diz “*olha:::*”. Lúcia ao se deitar de lado, vira seu corpo devagar para cima novamente e coloca a mãozinha na boca. Ao fazer esse movimento, a professora Soraia se levanta e vai até a bebê, olha sua boquinha e diz “*não tem nada aí não, né*” (já aconteceram episódios, no solário, dos/as bebês colocarem folhas na boca e engasgarem). A professora se levanta e Lúcia continua deitada de barriguinha para cima. Nesse momento, a professora Telma chega com Valéria no colo dizendo “*olha quem chegou/ tomou 4 vacinas hoje, tadinha*”. A professora se assenta próxima de Lúcia no tatame com Valéria, que estava com um bico (chupeta) pendurado na roupa. Uma outra professora se aproxima com Isaura e diz “*gente/ tenho que ir/ tchau*”. Isaura fica próxima de Telma também. Nesse momento, Lúcia observa as professoras e olha para Valéria, que estava com os olhos em direção a porta da sala. Valéria tira o bico da blusa e o coloca na boca, Lúcia, engatinha até a professora Telma, que a acolhe. Isaura começa a chorar, Telma se levanta e pega a bebê no colo. Ficam no solário Valéria e Lúcia. Esta última, engatinha até as costas de Valéria e toca seu ombro. Valéria se assusta e começa a chorar, deixando seu bico cair sobre o tatame. Lúcia, imediatamente pega o bico¹²³ de Valéria e começa a manuseá-lo. Telma

¹²³ Este artefato era bastante utilizado pelos/as bebês no berçário. Inclusive sendo explorados durante as interações dos/as bebês entre si, como acalento para o choro e para os momentos de sono. Sobre o assunto ver: NEVES, Vanessa F. Almeida. KATZ, Laurie. GOULART, Maria I. Mafra. GOMES, Maria F. Cardoso. Dancing with the

volta para o tatame, se assenta atrás de Valéria fazendo carinho em sua cabeça. Lúcia permanece com o bico de Valéria por 16 minutos. Ela o balança, várias vezes, o leva até a boca, morde suas laterais, balança novamente, gira sua cordinha, o coloca no tatame, bate, levanta, coloca na boca, morde, balança as perninhas, olha para a professora que conversa com a pesquisadora. Nesse movimento, vê um carrinho amarelo em formato de girafa, o carrega, ainda com o bico nas mãos, levanta, morde uma de suas rodinhas, bate no chão, morde novamente, troca uma de suas mãos de posição e morde a parte de cima do brinquedo. Nesse momento, começa a resmungar, Telma se abaixa, se assenta e coloca a bebê no colo e, em seguida, a leva para tomar banho (Videogravação 17/04/2017. Evento filmado por Vanessa Neves. Duração: 41 min e 3s).

No evento descrito acima, podemos ver o tempo *aiônico* presente no contexto da escola. Lúcia, em um dia tranquilo na EMEI, tem a oportunidade de “[perceber/agir] sobre os artefatos que mobilizava afetivamente sua atenção” (Oliveira *et al.*, 2023, p. 12) no seu próprio tempo. Ela os explora, os sente, toca, levanta, balança. Parece querer conhecer seus cheiros, seus gostos quando faz o movimento de os levar à boca. Lúcia permanece 41 minutos nesse movimento de exploração. Ao nos atentarmos para as capturas de tela e a videogravação do evento, percebemos que o tempo vivenciado por Lúcia é distinto do desenrolar do tempo *khronológico*. Há uma organização temporal mansa, silenciosa, relaxante para quem assiste e, possivelmente, também para quem a experimenta. Há sons de pássaros ao fundo. Lúcia contempla o céu. Observa cuidadosamente suas mãos, os artefatos. Lúcia, em alguns momentos, demonstra atenção às ações dos/as adultos/as à sua volta, mas de maneira geral, a nosso ver, seu foco está em si própria, nas suas ações. E, por isso mesmo, este evento é tão expressivo para nós, pois claramente, seu ritmo temporal é outro. Enquanto Lúcia está nesse momento intenso, uma das professoras e a auxiliar estão dando banho nas outras crianças. Soraia é a professora que permanece com Lúcia no solário e a “permite” experienciar e vivenciar tal momento. A professora não a interrompe e a observa, atenta. Como pudemos ver quando ela achou que a bebê havia colocado uma folha na boca e foi verificar.

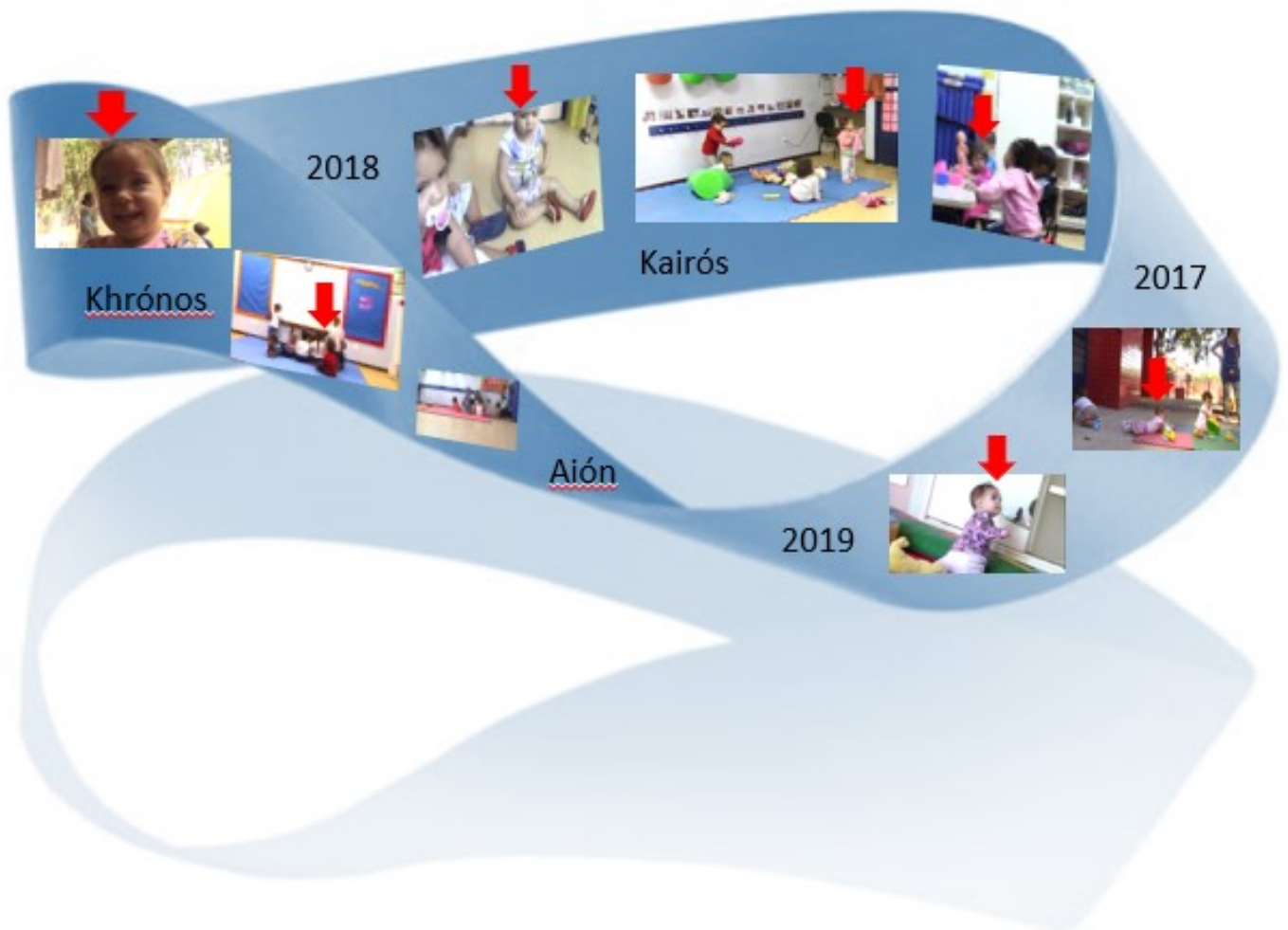
Percebemos também, com este evento que a “incompletude motora” (Anjos *et al.*, 2004) de Lúcia não a impediu de explorar os artefatos, inclusive tal fato possibilitou que seus esforços visíveis para nós, adultos (deitar devagar para não bater a cabeça, girar o corpo devagar para ficar de barriga para cima, esticar os braços para pegar um objeto e balançar o bico de Valéria) fossem lidos como um momento necessário para a bebê realizar tais ações: girar, erguer a cabeça e etc. Nesse sentido, a escola, enquanto um contexto social, cultural, que transforma e é

transformada pelas pessoas ali inseridas, possibilita que as crianças tenham uma vivência de tempo que marcam suas subjetividades.

Ao analisarmos o evento pensando na escola enquanto um campo multitemporal e na unidade [regularidade/singularidade], vemos nos gestos, movimentos e ações motoras da bebê uma certa **regularidade**, no sentido que o desenvolvimento infantil, como Vigotski salienta “tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim” (Vigotski, 2018, p. 18). Mas, essas “etapas” não cabem no ritmo de tempo do relógio ou em uma noção linear de tempo e desenvolvimento. Isso significa que, mesmo havendo uma certa regularidade no desenvolvimento infantil e nas rotinas da escola, há algo que é próprio da pessoa que tensiona tal regularidade. Como o caso de Lúcia que, durante o tempo *khronológico* de 41 minutos, vivenciou um tempo intenso e duradouro que parece ser bem maior, para quem assiste. Isto é, é na passagem do tempo *khonológico* e institucional (sua duração) que a singularidade de Lúcia é acolhida. Por isso, Severino diz da importância do diálogo entre “tempo e espaço e experiência humana” (Severino, 2018, p. 29). Uma vez que, como Ribeiro salienta (2021, p. 120), “o vínculo afetivo e os cuidados do adulto são fundamentais para o desenvolvimento do/a bebê e da criança. Com segurança afetiva e estando em um ambiente seguro, a criança pode se movimentar e brincar por longos períodos, possibilitando desenvolver a autonomia de seus movimentos com equilíbrio e alegria”.

Tal espaço coletivo possibilitou que Lúcia se “detivesse” (Han, 2021) em suas ações no solário. E nesse movimento há uma imputação temporal no que se refere às noções passado, presente e futuro, pois o tempo intenso, duradouro e oportuno, que contém o que é (Lúcia e suas descoberta no solário, 17/04/2017), o que foi (primeiros dias de Lúcia no berçário), o que será (Lúcia no evento da roda em 2019, solicitando a música “brilha, brilha), o que pode ser (possibilidades de desenvolvimentos – Zona de desenvolvimento Iminente) e o que se espera que seja (razão porque as famílias matricularam Lúcia e Danilo na escola e planejamento das professoras em irem para o solário) onde tal movimento é apropriado por Lúcia e articula suas vivências nesse contexto. Evidenciamos tal unidade temporal representando as vivências de Lúcia ao longo dos três anos na fita de Möbius a seguir (Figura 35):

Figura 35 – Representação das vivências de Lúcia em retrospectiva à roda de 2019



Fonte: Elaboração própria, baseada em August Ferdinand Möbius.

Na unidade temporal representada acima, temos alguns eventos que nos ajudam a contar a história do desenvolvimento de Lúcia no tempo social da escola. A partir da roda de 2019, em que Lúcia solicitou a música “Brilha, brilha” fizemos um *zoom out* a fim de compreendermos de onde vinha essa solicitação. Neste regresso, percebemos que Lúcia era afetada por essa música de maneira que uma professora atribuía a sua identidade o nome “Brilha, brilha”. Não apenas isso, vimos que nos momentos oportunos no berçário, quando estava [percebendo/agindo] compuseram, também, a sua vivência na roda de 2019. Percebemos, então, que a singularidade de Lúcia esteve em evidência não só quando ela pediu a música, em 2018, ou na roda de 2019, mas desde o berçário, quando sua singularidade foi respeitada pelas professoras. Tal fato nos leva a inferir que as transformações ocorridas, tanto no contexto como em Lúcia, modificaram sua relação com o meio, transformando sua maneira de ser/estar na turma ao longo do tempo. Como vimos na roda de 2019 e veremos no evento que será

apresentado abaixo, quando Lúcia evidencia que se apropriou de uma espera/esperança, muito significativa para um contexto coletivo.

Voltando na roda de 18/03/2019, nos questionamos: como Lúcia sabia que deveria esperar Larissa parar de cantar para solicitar uma música? Ela se apropriou, a partir dos momentos musicais, e tantos outros, desde o berçário, de uma maneira de ser, de uma identidade da espera. Mas não é qualquer espera, é aquela da ação, da esperança, como Paulo Freire (1992) diz. O tempo da espera é muitas vezes tido como um tempo em descompasso com o tempo *khronológico*, uma vez que ele é o que não “cabe” na cadência neste último. Entretanto, *khronos*, sendo um tempo social, vivido, experienciado, formado também por pessoas, acaba sendo “esculpido” por momentos de espera. Por isso, a nosso ver, tal tempo da espera, nada mais é que o tempo da intensidade, *aiônico*, tomando forma em vias de evidenciar a subjetividade da pessoa durante a passagem linear de tempo.

Nesse sentido, as vivências de Lúcia, no contexto da escola, pensadas a partir da unidade [regularidade/singularidade] e dos tempos *khronológico*, *kairótico* e *aiônico* contém na espera, a transformação do seu presente (18/03/2019), logo do seu futuro. Que logo será presente também. E foi: no evento apresentado a seguir, onde as crianças, em uma disputa de brinquedo, a solucionam quando uma das colegas, Yara, diz para Lúcia esperar. Este evento aconteceu no período da manhã, no dia 14/05/2019, após o café.

Lúcia, Yara e Laís se assentaram atrás da porta da sala, que estava fechada, e brincavam de panelinha. Ali, Simone e Lúcia brincavam com a panelinha colocando uma bolinha dentro dela e a jogando no chão. Lúcia, quando fazia isso, segurava com uma mão a panelinha e com a outra uma colherzinha. Simone tenta pegar a colherzinha de Lúcia que disse “*não/ é meu*”. Simone não insistiu e voltou a brincar com a panelinha e a bola. Yara, que estava ao lado de Lúcia, consegue pegar a colherzinha da mão de Lúcia que diz tentando puxá-la de volta “*Me dá:::..*”. Yara diz rapidamente “*(espera) pera:::/ eu vou te dar:::*”. Lúcia não insiste e observa o que Yara faz com a colherzinha: ela a coloca dentro da panelinha e mexe, fazendo sua comida e em seguida coloca-a na boca. Lúcia tenta pegar a colher e Yara entrega para a colega. Lúcia então diz “*obrigada*”. Em seguida Danilo se aproxima da irmã, se assentando próxima a ela e Yara. Ali, Lúcia oferece comida e Danilo recusa. Imediatamente Lúcia diz para Yara “*ele não quer/ você quer/ né Yara?*” Ela ergue a colher em direção a colega. Laís, observando a cena diz “*eu quero*”. Lúcia diz “*espera/ eu vou te dar daqui a pouco*”. O evento é finalizado quando Rita solicita que as crianças guardem os brinquedos para fazerem a roda (Videogravação. 14/05/2019. Duração: 8min e 10s Evento filmado por Débora Reis).

O tempo da espera também contém o tempo *aiônico* e o tempo da oportunidade, não apenas o *khronológico*. Como esperar sem saber o que significa esperar? Como esperar sem saber se a espera será em vão? Lúcia atendeu o pedido de espera de Yara porque sabia o que era esperar. Ela também compreende que esperar é ser “participante”, é ação, uma vez que essa

palavra carrega consigo uma ação que não é imediata. Se há a palavra espera, a ação não será feita exatamente naquele momento. Isso fica claro quando ela pede para Laís esperar porque “*daqui a pouco*” daria a comida para ela. E Lúcia faz isso, a nosso ver, porque suas vivências nesse contexto coletivo possibilitaram tal apropriação do contexto da espera. Ao mesmo tempo que Lúcia estava em um contexto coletivo (tempo de cuidado e espaço compartilhado), sendo solicitada a compartilhar os brinquedos (que são coletivos) e seu tempo de brincadeira com os colegas, ela também podia ser singularidade. Então o movimento dialético [expressar-se/ocultar-se] compõem o contexto da espera nessa turma. Ou seja, a espera, lida como esperança, é o ocultamento do agora, dos desejos e querer para um “daqui a pouco”.

Lúcia, desde o berçário, na sua vivência de tempo, foi esperada pelas professoras. Foi ouvida. A espera tem uma pitada grande de escuta. Os tempos de roda, ao longo dos três anos; seu momento de escuta com a professora, de ser escutada; seus momentos de solicitação de música, de ser atendida, ou de esperar que a música que um/uma colega pediu fosse cantada/tocada; sua possibilidade de [perceber/agir] com os artefatos, pessoas, tempo; sua inserção na escola por motivo pessoal dos/as familiares, permitiram que Lúcia, no evento da roda, do dia 18/03/2019, esperasse Larissa terminar de Cantar a música “Pintinho amarelinho” para solicitar, então, a canção “Brilha, brilha”; possibilitaram também que ela, já neste evento de maio de 2019, reelaborasse criativamente suas vivências anteriores a essa; propiciou que tanto Lúcia, quanto Yara, vivenciassem sua singularidade em um contexto coletivo, onde a regularidade do tempo *khronológico*, muitas vezes, dificulta tais encontros singulares.

Concordamos então com a afirmação de Costa, Dentz e Amorim (2022) sobre o tempo da escola, principalmente no “tempo de transição”, haver um compartilhamento do tempo e espaço entre as crianças, professoras, famílias. Acreditamos que o tempo de todas essas pessoas se entrecruzam nesse mesmo espaço e, por isso, há a necessidade de uma organização para que um tempo não oprima o outro. Sabemos que o tempo institucional é, infelizmente, o balizador temporal da escola, mas não é o único, como temos tentado mostrar. Sua regularidade é perpassada pela singularidade das pessoas e vice-versa. Nesse sentido, tais temporalidades se entrecruzam. Há momentos em que uma se sobrepõe a outra, como no caso da rotina, ou das demandas das professoras. Ou no caso de um choro de uma criança que precisa ser acolhido. Mas, não é apenas o tempo institucional, o preparador, padronizador. Há um paradoxo entre a regularidade do tempo e a singularidade das pessoas, entre o coletivo e individual. Vejamos o exemplo de Lúcia, em 2017, no solário; seu encontro com a pesquisadora Luíza em 2018, sua disputa de brinquedo com Yara, em 2019. A contradição no seu processo de desenvolvimento, em contraste com seu irmão gêmeo – uma vez que essa “contradição”, segundo Vigotski (2018),

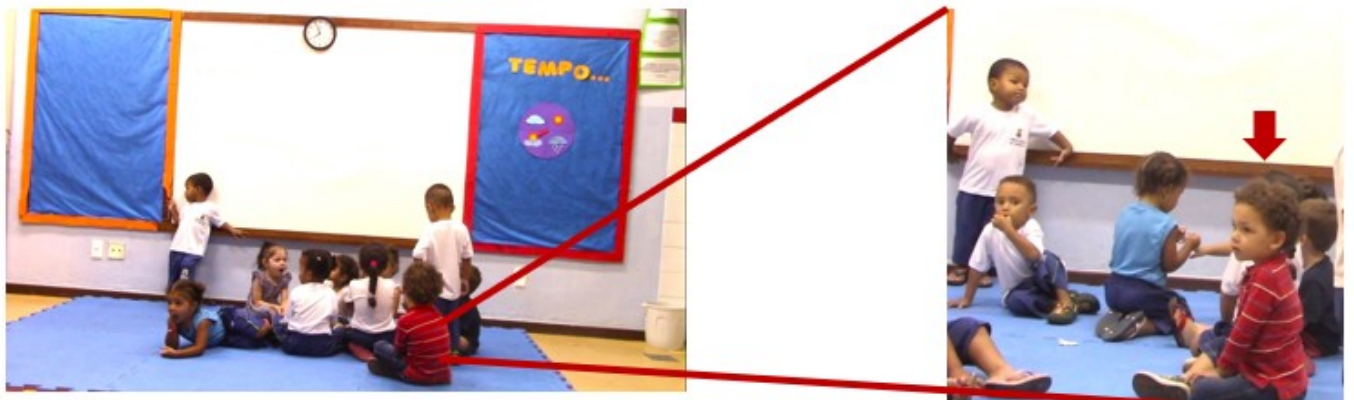
faz parte da constituição humana: ainda que eles tenham tido o mesmo meio de desenvolvimento, tenham nascido no mesmo dia, hora, tiveram seu tempo de desenvolvimento, no tempo *khronológico*, diferentes – e em tantos outros eventos em que Lúcia é acolhida em sua singularidade pelas professoras, auxiliares, pelo tempo institucional. E acolhe (se apropria) tais tempos também.

Para compreendermos melhor tal fato, focaremos agora em Carlos. Uma criança tida, por muitos/as adultos, como sonolenta.

5.3 Carlos: o observador participante

Carlos, diferentemente de Paulo e Lúcia, participou da roda no dia 18/03/2019 por meio da observação. Enquanto Larissa conduzia a roda, Lúcia solicitava a música “Brilha, brilha”, Paulo coreografava o gavião, Isaura brincava com a pulseira, juntamente com Yara. Davi observava em pé a roda, Valéria e Laís, cantavam junto com Danilo as músicas, Carlos observava a roda. Seu olhar estava atento às pessoas a sua volta, às movimentações da professora e da auxiliar e também dos/as colegas. Carlos não cantou junto com as outras crianças, mas também não aceitou brincar de outra coisa, quando foi convidado por Isaura, por exemplo. Ele permaneceu assentado no mesmo lugar, observando seus/suas colegas cantarem. Por esse motivo, nomeamos a sua participação na roda como “observação participante”.

Figura 36 – Carlos participando da roda em 2019



Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração própria, 18/03/2019.

O fato de Carlos permanecer assentado observando a roda, enquanto Lúcia fazia uma coisa, Paulo outra, Larissa, Yara e Laís também, nos chama atenção para as distintas vivências que aconteceram no mesmo evento, ao mesmo tempo *khronológico*. As crianças estão participando da roda, mas cada um/uma à sua maneira. Tal fato nos evidencia como a vivência

de tempo das crianças, no contexto da escola, informa/constitui a sua subjetividade e vice-versa. Lúcia “atualizou” suas vivências, em uma reelaboração criativa das vivências presentes e passadas no contexto da escola, Paulo também. Isto é, o tempo que passou, é, será parte das vivências das crianças e estas, também parte do tempo. Sendo o contexto da escola, articulador de tais tempos, bem como das vivências das crianças e vice-versa.

Carlos, por exemplo, desde o primeiro dia na EMEI Tupi (2017) é lido pelas professoras como uma criança “sonolenta” e “calma”. Em 2018, isso mudou, Carlos era uma criança “calma” - fala das professoras. Em 2017, o bebê, assim que chegava na EMEI, era colocado no carrinho pelas professoras e dormia. Quando acordava, ao ser retirado do carrinho, resmungava e as professoras foram compreendendo, ao longo do tempo, que ele, muitas vezes, gostava de ficar no carrinho para “descansar o corpinho”, como elas (professoras) mesmas afirmavam.

A mãe de Carlos, na ocasião da entrevista, no final do ano de 2017, disse a nós:

Pesquisadora: E aqui:// só a última pergunta:// ele dorme cedo:// como que é::?

Fabiana: **Ele dorme muito:::**/ ele dorme umas nove:: nove e meia:: no máximo::

Pesquisadora: E lembra no outro dia:: de manhã tranquilo::?

Fabiana: Não:// ele quer dormir até no outro dia dez:: horas da manhã::

Pesquisadora: Ai:: meus:: Deus:: do céu:: ((risos))

Fabiana: As meninas (professoras) até falam assim “ não mas é porque ele chega aqui com tanto sono:// ele tá dormindo tarde::?” Eu tô assim “**não::/ ele que dorme muito:: mesmo:::**” se ele ficar o dia inteiro em casa:: igual ontem:// ele dormiu:: de sábado pra domingo:: ele dormiu tarde:: que a gente foi no aniversário da coleguinha:: chegamos em casa era dez:: e meia:: / ai ele chegou:: tomou banho:: e dormiu:: / ele acordou já era quase onze:: horas:: (da manhã)/ aí :: ficou:: brincou:: brincou:: um pouquinho/ almoçou:: / quando foi:: meio dia e::: meia::: quase uma hora:: (da tarde) ele já tava dando chique querendo dormir:: de novo/ e dormiu.

Pesquisadora: Mas você sabe que:// criança:: pequeninha assim:: até dois anos:: / a gente tava vendo que eles tem uma necessidade de dormir muito grande::/ tem criança que dorme até treze:: horas::

Fabiana: Mas o Carlos tá passando disso:: ((risos)) [...] é/ mas é preguiça/ né/ o pai dele também gosta de dormir::

Pesquisadora: mas quem que não gosta:// Fabiana::

Fabiana: Eu também:: ((risos)) [...]

Pesquisadora: Nossa/ se eu pudesse dormir muito::/ nossa eu ia dormir demais:: / eu amo dormir também::

Fabiana: Uma vez:// foi o que::/ foi mês passado que eu trabalhei a noite:: / ai eu chamei a minha mãe pra vim ficar com eles:: (outros irmão de Carlos)/ né:: / e minha mãe com muito medo dele acordar::/ porque ela nunca ficou com ele/ né / ela nunca ficou com ele assim:// durante a noite/ né:: / aí ela tá assim:: “meu Deus:: do céu:// e se o Carlos acordar de noite:: / o que que eu vou fazer::?” / ele foi e dormiu a noite inteira e a Alice (irmã de Carlos) acordou::/ a Alice que lembra/ ele (Carlos) não lembra:: e eu fico impressionada porque ele chega aqui na escola / eu acho que ele chega e dorme:: / porque tem dia lá em casa que a gente lembra mais cedo:: um pouquinho::/ aí do nada quando dá umas nove horas:: ele já tá dormindo de novo::/ eu tô assim “**gente::/ ele deve dormir muito** lá na escola::” ((risos)) (Entrevista com a mãe de Carlos. Pesquisadora Virgínia, 20/11/2017).

Durante o processo de inserção de Carlos na EMEI em 2017, percebemos (pesquisadoras) que o bebê era sonolento. Inclusive uma das questões formuladas para a conversa com as famílias era sobre a rotina noturna da criança em casa. Uma vez que constatávamos que alguns/umas bebês chegavam com bastante sono na escola (Carlos era um desses bebês). Ao ser questionada, a mãe nos relatou a preocupação das professoras sobre o sono do bebê e em resposta a ela e a nossa pergunta afirmou, algumas vezes, que o filho gostava de dormir. Atribuindo essa característica a uma herança do pai (de Carlos). Sua sonolência ficava em evidência principalmente no turno da manhã, quando, no início do ano, a soneca matutina era “parte da rotina” - depois disso mudou, a partir da solicitação da direção da escola salientando que o horário de sono das crianças era após o almoço.

O sono de Carlos nos evidencia como o tempo de transição/inserção entre a casa e a escola afeta as crianças (Amorim *et al.*, 2000; Silva e Müller, 2017 Oliveira, 2019) e como este pode ser uma experiência sociocultural, como afirmam Silva e Müller (2017), pois a sua organização temporal (*khronológica*), muitas vezes, é feita por adultos/as (Silva e Muller, 2017, p. 107) e não a partir da demanda das próprias crianças. Como vimos acontecendo nesse momento na EMEI Tupi. Mas ao ser lido como uma criança sonolenta, Carlos evidencia sua singularidade por meio de seus bocejos, resmungos e sonecas. As professoras, ao acolherem tais demandas, reconhecem sua singularidade, conferindo também, às outras crianças da turma, o mesmo reconhecimento. Ainda que “guardiãs” do tempo institucional, as professoras acolheram/acolhiam o sono dos/as bebês.

No dia 18/08/2017, por exemplo, quando Telma conversava com Letícia (professora novata que estava substituindo Soraia que saiu da escola) sobre Carlos, atribuiu a ele uma característica:

A pesquisadora, Virgínia, ficou um tempo sem frequentar a EMEI e assim que chega comenta sobre o tamanho dos/as bebês. Na hora da fruta ela também comenta surpresa: “*gente::/ eles já tão comendo sozinhos:::! Que isso/ Telma/ todos?*”. Em seguida, as professoras começam a organizar a sala e as crianças para a apresentação do “entre amigos”. Após a apresentação, já na sala de atividades, as crianças estão brincando no tatame com alguns brinquedos variados. Telma comenta: *eê:::/ tá todo mundo com sono/ dia de festa deveriam adiantar tudo*”. Carlos se assenta próximo ao tatame e fica observando a professora Letícia até o fim do vídeo, minuto 11:30. A professora Telma até comenta: *gente/ olha o Carlos/ ele fica pensativo, né/ parece aqueles filósofos* (videogravação. 18/08/2017. Evento filmado por Virgínia Souza).

Figura 37 – Carlos observador no berçário.



00:01:00



00:06:53



00:08:58



00:11:15

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração da autora, 18/08/2017¹²⁴.

Na Figura 37, acima, constatamos que Carlos estava observando as professoras e identificamos que durante os 11 minutos, o bebê permaneceu na mesma posição: assentado, observando a movimentação da sala pelo olhar. Vale lembrar que nesse momento, Carlos já engatinhava. Portanto, inferimos que ele escolheu permanecer nessa posição. Seja porque ele era uma criança “observadora”, como as professoras diziam, ou porque ele estaria com sono. Não saberíamos dizer o motivo. Todavia, a professora Telma, percebendo que o bebê a observava, joga a bola de pelúcia, dizendo pega, pega. Carlos encosta na bola e joga para a professora que a joga novamente. Carlos não devolve a bola para a professora que o olha dizendo “*é/ foi só uma vez mesmo/ né*”, Carlos então olha para a pesquisadora, que está rindo. A professora então comenta que ele é tranquilo e ao dizer que Carlos “*parece um filósofo*” nos faz atentar para as ações do bebê durante aquele ano e também fazer uma relação com a ação de Carlos na roda de 2019 e durante todos os 3 anos de pesquisa na EMEI. O que é um filósofo para essa professora? É uma pessoa pensativa? Parece que sim. Quando ela diz “*ele fica pensativo*” nos evidencia isso. Mas o que Carlos fazia nesse momento? Por que ele observava

¹²⁴ Evento filmado por Virgínia Souza.

a professora Letícia, que estava no berçário pela primeira vez? Por que Carlos era lido como uma criança observadora?

Tentaremos fazer uma *khronologia* para responder essas perguntas. Alfredo Hoyuelos e María Antonia Riera (2019) nos propõem pensar com Edgar Morin a respeito da filosofia da complexidade, pensando numa pedagogia complexa que olha de maneira sensível para o todo e para as partes, para a pessoa e seu desenvolvimento pois tal olhar exige “humildade” e “aceitação do desafio em relação aos limites do nosso conhecimento” (Hoyuelos e Riera, 2019, p. 31). Nesse sentido, olhar para Carlos e a história dos seus processos de desenvolvimento, suas vivências, é olhar para o inesperado, para o mistério, que de maneira humilde tentaremos apresentar até onde conseguimos conceber.

No dia 06 de fevereiro de 2017, Carlos é o primeiro bebê a chegar na sala, por volta das 7h acompanhado da mãe. As professoras o recebem e o colocam em um carrinho de frente para a porta de entrada da sala. Ali, o bebê observa o espaço da sala, a movimentação das professoras e da pesquisadora com a câmera (Figura 38).

Figura 38 - O olhar atento de Carlos 1ª parte¹²⁵



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 06/02/2017. Elaboração da autora.

A professora Telma percebe que o bebê a observava e se aproxima. Nesse momento, é possível ouvir choros que estavam acontecendo em algum lugar da escola. Por isso, ao chegar mais perto de Carlos ela diz “*tá chorando/ cê tá vendo/ que feiura/ né (ela se agacha) / menino bonito não chora não/ né! ((fala com uma voz suave)) não chora não/ né / chora não:::*”. O bebê então começa a sorrir, olhando para a professora que agora passa os dedos em sua bochecha. Nesse momento, ela diz “*que roupa bonita/ da adidas:::/ é:::/ que linda/ sua roupa:::*”. O bebê olha para a frente da sala, talvez para a porta, onde chega a auxiliar e mantém

¹²⁵ Evento filmado por Vanessa Neves.

o olhar ali por alguns segundos. Com essa descrição dos primeiros momentos de Carlos na sala do berçário, vemos como o bebê mostra uma curiosidade em relação ao espaço e àquelas pessoas presentes na sala (Figura 39).

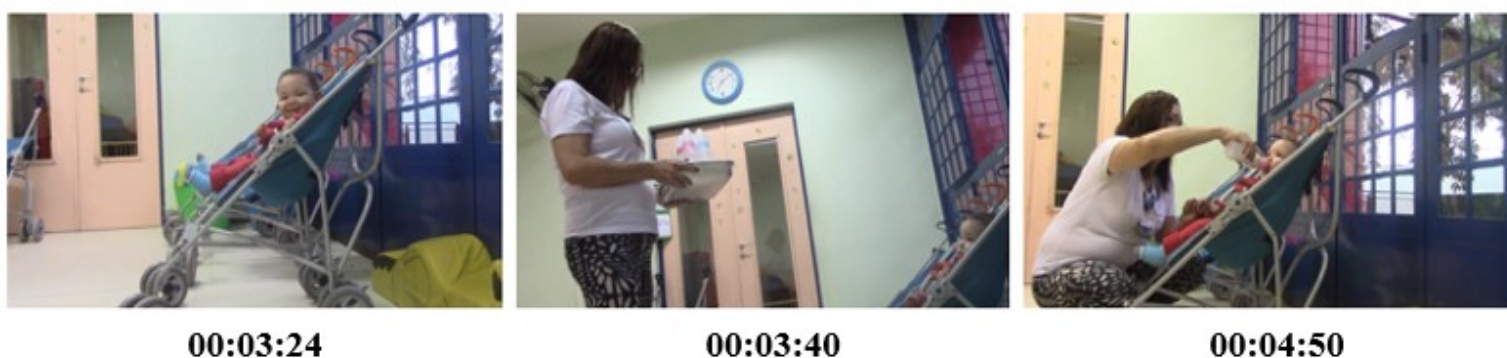
Figura 39 – O olhar atento de Carlos 2ª parte



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 06/02/2017. Elaboração própria.

Nessa segunda sequência de imagens (Figura 39), vemos a atenção de Carlos às professoras, que estão assentadas conversando no tatame em sua frente. Em seguida, o bebê gira a cabeça em direção ao teto, fica por sete segundos, abaixa o olhar e volta a atenção às professoras. A pesquisadora, que estava ao seu lado, comenta algo com as professoras, o que faz com que Carlos, imediatamente, levante a cabeça e olhe em direção a ela. É interessante perceber que mesmo no carrinho, Carlos explora o espaço da sala. Porém, não é um olhar de desconfiança, receoso, que conferiria àquelas adultas presentes um certo desassossego. É um olhar tranquilo, de reconhecimento. De escuta dos sons: das diferentes vozes, das portas de abrindo, dos choros. É uma exploração do cheiro, do tempo e até dos gostos.

Figura 40 – O olhar atento de Carlos 3ª parte



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 06/02/2017. Elaboração própria. Duração do evento: 12min.

Assim que Carlos olha para a pesquisadora, a merendeira da escola chega com a mamadeira dele¹²⁶. Ao entrar na sala, ela diz “*bom dia:::*”. A pesquisadora imediatamente responde, o que faz com que Carlos erga mais seu corpinho no carrinho e olhe para ela. Nesse momento, a pesquisadora percebe e diz com uma voz suave “*bom dia:::/ bom dia:::/ Carlos/ bom dia:::*”. O bebê sorri e olha para a professora que já está na sua frente com a mamadeira nas mãos. Na sequência, a professora, em pé, abaixando um pouco a coluna, oferece mamadeira para o bebê que a recusa. Ela olha a temperatura da mamadeira e se agacha e oferece novamente, quando o bebê aceita. Aqui, Carlos permanece tomando seu leite por mais de 7 minutos. Durante este tempo, a professora se agacha e oferece a mamadeira para o bebê, após 5 minutos nessa posição, a professora se levanta e continua segurando a mamadeira em pé ela diz “*ah/ minha perna doeu*”. Ao finalizar, o bebê encosta a cabeça no carrinho e observa a porta da sala que está aberta. Outro bebê chega na sala, Breno, e Carlos o acompanha com o olhar. A professora o coloca no carrinho ao seu lado, o que faz com que Carlos levante seu corpinho para observá-lo.

Durante esse evento, vemos que o tempo *khronológico* de Carlos para se alimentar é mais longo do que o tempo que a professora consegue permanecer com as pernas dobradas. É importante ressaltar que, segundo o tempo *khronológico*, a idade da professora era distinta das demais daquela sala: Telma tinha mais de 60 anos em 2017. A professora possuía algumas limitações relativas à idade: ela demonstrava não conseguir assentar e levantar com rapidez, não aguentava carregar os bebês por muito tempo e, como vimos, ficar com as pernas na mesma posição por um período longo. Com Carlos, acontece algo parecido no que se refere às limitações do seu corpo. Aqui, contrastando essas duas temporalidades, vemos como professora e bebê estão em limiares opostos da vida. Telma, se fazendo e sendo, com um tempo de mais de 60 anos que já foi, e algumas décadas, se tudo der certo, que estão por vir. Carlos, com alguns meses, e com várias décadas à sua disposição. Vemos que, diante da temporalidade, seja disponível, seja passada, estão sendo, aprendendo a lidar com as possibilidades e limitações dos próprios corpos e também dos tempos que têm à sua disposição. O evento finaliza com Carlos indo para o tatame e alguns minutos depois, sendo ninado pelas professoras e dormindo. Percebemos, então, que logo no primeiro dia de frequência na EMEI Tupi, sem a presença da mãe, Carlos já [percebia/agia] naquele contexto evidenciando sua singularidade para as professoras, principalmente no que diz respeito ao momento de tomar a mamadeira.

¹²⁶ À medida que os/as bebês vão chegando, as merendeiras vão levando suas mamadeiras.

Na figura 41 abaixo podemos observar um pouco da postura de Carlos que nós - pesquisadoras e professoras - interpretamos como “observadora” durante os três anos.

Figura 41 – Postura observadora de Carlos



Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração própria.

Nota-se que, em quase todos os eventos acima (Figura 41), Carlos está sentado, como no dia 18/03/2019, com as pernas cruzadas. No dia 10/06/2019, diferentemente, ele se deita sobre o banco do parquinho, observando os colegas e brincando com um brinquedo (um brinquedo em formato de cavalo confeccionado em plástico). Em todos esses eventos, e em vários outros, Carlos permanece em silêncio, observando o que acontece à sua volta. Sua singularidade diante dos/as demais colegas da sala ficava em evidência. Por isso, ao nos atentarmos para sua postura, diante do coletivo, percebemos uma intensidade contrastante com o tempo coletivo. Para Hoyuelos (2020), por exemplo,

As crianças dão a cada momento sua singularidade [...] “um momento não tem começo nem fim, mas se abre e se fecha; não se define por seus extremos, mas sim, aprofundando-se é cercado por limites e graus: ao contrário do tempo, que é extenso, o momento é intenso; enquanto todo o lapso de tempo é finito, o momento é infinito”¹²⁷ (Hoyuelos, 2020, p. 26).

¹²⁷ (Julien, 2003, p. 136).

Ou seja, percebemos, com Carlos, que o tempo duradouro, intenso, infinito (como Hoyuelos diz) tensiona o tempo *khronológico*, linear. Ele precisa ver, observar, para então participar ativamente. Seu momento de observação não se finda porque ele começou a brincar, a participar com o corpo. O tempo da observação transcorre também ali, na intensidade do movimento e também da observação desse movimento. Portanto, para observar, é preciso despende um tempo *khronológico*. A princípio pode parecer que Carlos está excluído, ou não gosta de interagir. Mas não é o que acontece. Ele observava, fica minutos assim, como no evento do dia 22/02/2018, onde ele permanece por volta de 5 minutos observando a sala para em seguida brincar com os/as colegas. Na outra figura (42) elaborada por nós, é possível ver os momentos decorrentes aos quadros de filmagem acima.

Figura 42 – Continuação da postura de Carlos em relação ao contexto coletivo



Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração própria.

Observamos que a postura de Carlos nos revela como os bebês e crianças [percebem/agem] sobre o espaço e o tempo em que estão inseridos (Oliveira *et al.*, 2023). Há, como Oliveira *et al.* (2023) salienta, “uma ativa busca, por parte dos/as bebês, de um conhecimento/reconhecimento do espaço”, do tempo, “das pessoas para que, talvez, pudessem se sentir pertencentes a esse meio social” (Oliveira *et al.*, 2023, p. 17). Percebemos, com Carlos, que tal busca não se finda no primeiro ano de frequência na EMEI. Ela é contínua, faz parte da tensão [coletivo/individual]. Portanto, a dimensão corporal (Buss-Simão, 2012) de Carlos, sua postura, suas vivências, seus processos de significações apropriados durante os três anos de

frequência na EMEI existem, são assim, a partir da “totalidade dos elementos que o compõem” (Le Breton, 2021, p. 9). Sua frequência na EMEI, suas vivências em casa e na escola, sua relação com o sono, a rotina da escola, as atividades propostas pelas professoras, as horas da soneca, de alimentação, as brincadeiras no parquinho, bem como os momentos de roda, músicas, têm influência na sua maneira de portar-se, assentar, cruzar as pernas, observar. Nesse sentido, os tempos também compõem a dimensão corporal. Se aprende a ser também com o corpo. A agir com ele, nele. No caso de Carlos, percebemos isso com sua maneira de participar. Quanto a Lúcia e Paulo, vemos o mesmo. Há uma maneira correta de se assentar na roda, de se alimentar e de se deitar para dormir. E tal apropriação está relacionada às vivências, pois estas, vale lembrar, são a unidade [pessoa/meio] que, numa relação dialética, transformam um e outro. Por isso, vivenciar uma situação, uma experiência, é vivenciá-la também com o corpo pois este é parte da pessoa. É a pessoa.

Sabemos que na singularidade da pessoa está enlaçada a cultura, o meio, as vivências. Isto é, nela está também o tempo presente, o agora, a eternidade, o *aión*. Nesse sentido, falar em tempo da pessoa, é falar do ser que dura, do ser em ato, da duração. Como vimos nos eventos apresentados acima. Tais eventos nos evidenciam a pessoa na sua apropriação de distintos tempos, como no caso de Carlos, Paulo e Lúcia, ao se inserirem em um contexto novo e no caso das professoras, ao lidarem com a chegada de novas crianças, e também com a chegada do tempo, como no caso da professora Telma.

O transcorrer do tempo *khronológico* no contexto da escola, além de nos revelar a singularidade da pessoa, sua individualidade, autonomia, que são desenvolvidas ali mesmo, nos anuncia também um contraste entre o que a instituição “pede”, “deseja” para essas crianças e o que de fato ela faz para que esse desejo aconteça. Em 2017, como vimos no evento em que Telma oferece mamadeira para Carlos, a “incompletude motora” (Anjos *et al.*, 2004) do bebê não permitia que ele segurasse a mamadeira sozinho. Com o passar do tempo, Carlos passa a segurar a mamadeira sozinho e até a se alimentar sozinho com talheres (Figura 43):

Figura 43 – Carlos se alimentando sozinho



Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração própria¹²⁸.

O dia 29/05/2017 foi uma das primeiras vezes em que gravamos Carlos tomando a mamadeira sozinho, assentado, como na captura de tela. Maria, Paulo e Valéria estavam próximos a ele e faziam o mesmo. Percebam que eles estavam assentados no lugar em que a professora os/as havia colocado. E estavam tomando a mamadeira ao mesmo tempo, como um contexto coletivo “pede”. No dia 30/11/2017, temos a primeira vez que Carlos assenta em uma mesinha para se alimentar e o faz sozinho. Algumas vezes, não de maneira aleatória, as professoras colocavam algumas crianças assentadas nessas mesinhas para almoçarem ou jantarem, pois haviam alguns cadeirões na sala, mas não o suficiente para todos/as bebês se alimentarem ao mesmo tempo. Tal escolha não era aleatória porque elas selecionavam as crianças que “conseguiram” comer sozinhas, como Valéria, Maria, Simone, Henrique e Larissa. Por isso, muitas vezes no momento da alimentação alguns/mas bebês ficavam nos carrinhos ou até mesmo no tatame esperando um/uma ou outro/a colega finalizar a refeição. É interessante ressaltar que, no berçário, as crianças eram alimentadas e raramente comiam sozinhas. Tal fato se iniciou após o mês de outubro de 2017.

¹²⁸ No dia 29/05/2017, no horário da fruta (mamadeira), as crianças **escolheram** este espaço para se alimentar, pois havia uma piscina de bolinhas e alguns brinquedos variados na sala do sono. Dito isso, é importante salientar que elas não foram “colocadas” ali pelas professoras, mas permaneceram ali porque, a nosso ver, queriam continuar com a brincadeira na piscina de bolinhas.

Carlos, em contraste com os/as demais colegas da turma, levou mais tempo *khronológico* para começar a se alimentar sozinho com a colher. Não porque ele não “conseguiu”, ou não sabia usar a colher, mas porque ele “demorava” para comer. Como no evento da mamadeira, descrito mais acima, Carlos demorava para se alimentar. E era uma demora atenta aos detalhes, cheiros, gostos, como vimos em sua observação, logo no primeiro dia de frequência na escola. No evento do dia 30/11/2017, por exemplo, a auxiliar Samantha assenta Carlos e Maria na cadeira de uma mesinha pequena para as crianças almoçarem:

Lúcia estava andando no tatame e ela disse “*eu vou arriscar (assentar) você/ lulu*”. Ela assentou Lúcia na cadeira de frente para Carlos, e a bebê imediatamente se levantou. Então a auxiliar assenta Simone no lugar de Lúcia. Carlos, já assentado, começou a bater as mãozinhas na mesa, junto com Simone. Maria, que apenas observava os dois com as mãos no rosto, começou a bater as mãozinhas também. A auxiliar Samantha chega com os pratos de comida, se ajoelha de frente para as crianças e amassa a comida dos três. Enquanto isso ela diz “*Calma/ Simone:::/ eu vou te dar/ aqui o seu:::*”. Carlos começa a se alimentar com as mãos levando arroz na boca. Samantha pega a colher do bebê, amassa mais a sua comida dizendo “*aqui Carlos/ com a colher:::*”. Ele pega a colher da mão auxiliar e começa a levar até a boca. Samantha se assenta ao lado de Carlos e diz “*come tudo:::/ Carlos:::/ que delícia esse papa:::*”. Carlos leva a colher na boca, olha para Samantha e continua comendo com bastante destreza (a meu ver - pesquisadora). Já no final da comida, Samantha diz para Carlos “*deixa eu te ajudar*” ela junta o arroz que sobrou no prato do bebê com a colher e lhe oferece. Ao final, ela pega o prato do bebê, de Simone e Maria, e lhes oferece água. (Videogravação. 30/11/2017. Evento filmado por Luiza Cortezzi. Duração: 10min e 34s).

Podemos fazer algumas inferências com o fato de Carlos começar a comer sozinho na mesinha no mês de novembro, final do ano letivo. A primeira delas é relativa ao fato de o ano estar acabando e Carlos, no ano seguinte, ter que comer no refeitório durante quase todas as refeições (as frutas eram servidas na sala). Então, as experiências do bebê, de se assentar na mesa, seriam importantes para que ele “aprendesse” uma habilidade a fim de utilizá-la no ano seguinte.

Outra suposição é relativa ao fato de Carlos já possuir certa destreza motora e conseguir se alimentar sozinho, permitindo que as professoras se dedicassem a auxiliar as crianças que não dispunham tal “habilidade” ainda. Vale lembrar que a destreza de pegar uma colher, levar até a boca, sozinho, é uma prática social da nossa cultura em que o artefato *colher* faz a função de segurar/pegar uma quantidade de comida para que ela seja levada até a boca e tal artefato cultural é apresentado para as crianças desde o primeiro dia na escola, assim como a mamadeira, os pratos e copos. O fato de esses artefatos terem apenas uma cor, cinza, serem todos confeccionados no mesmo material, alumínio, evidencia para nós, bebês, professoras, famílias, que este é um contexto coletivo, onde, a subjetividade da pessoa não é uma opção de estar/ser

nos artefatos utilizados por ela, que pertencem a escola. Quanto mais homogêneo, melhor. Fazendo com que aconteça uma “ocultação da singularidade” ou como André Bocchetti (2015) propõe uma “sincronização das existências”, pelo menos no que diz respeito aos artefatos do refeitório.

No dia 22/02/2018, Carlos, já no refeitório da escola, após o horário da soneca, por volta de 13h e 10min, começa a comer uma metade de laranja. O momento de refeição de Carlos dura 8min e 26secs. Nesse evento, percebemos que mesmo em um ambiente regulador, lido como linear, organizado de maneira a homogeneizar ações, como as mesas em formato alongado, todas brancas, os pratos cinzas de alumínio, as laranjas descascadas, o espaço grande para comportar mais pessoas, integra a singularidade de Carlos. Ele come a sua laranja de maneira demorada. Olha, sente sua textura, aperta... sem ser interrompido por nenhum/a adulto/a. Observamos que o contexto homogeneiza objetos e ações, no sentido do tempo em que essas pessoas devem permanecer ali. O argumento é: é preciso ser/estar rápido no refeitório uma vez que outras pessoas o utilizarão daí a alguns minutos; é preciso que os pratos sejam assim para melhor higienizá-los. O mesmo é dito sobre as mesas brancas, que “mostrariam” sujeira mais fácil. Mas, por que tem que ser assim? Para ser/estar em um ambiente coletivo é preciso ser igual? Por que não questionar a “a hegemonia das verdades que recebemos” (Farquhar, 2016, p. 416). Por que não pensar na singularidade como constitutiva do coletivo e daí pensar em uma unidade coletiva?

No evento do dia 13/04/2018, o próprio Carlos questiona o tempo institucional ao recusar que a professora o alimente. Durante 9 min e 30s. Carlos se alimenta sozinho. Enquanto isso, as professoras ajudam as outras crianças dando-lhes colheradas na boca. Essa ajuda não acontecia porque as crianças apresentavam dificuldade para se alimentar, mas sim porque o tempo que elas permaneciam no refeitório era de mais ou menos 15 minutos. Nas nossas análises, durante os dois anos em que essas crianças frequentarem o refeitório, não vimos, em nenhuma videogravação assistida, um momento em que as crianças permaneceram por mais de 20 minutos no refeitório. Mas também não vimos ou escutamos alguma regra que não “autorizava” que as professoras permanecessem com as crianças em tal espaço. É interessante pois tal regra parece ser “oculta” por uma organização da rotina, uma vez que permanecer mais que 20 minutos nesse local atrasaria as outras turmas que também precisariam usá-lo. Nesse sentido, constatamos que a “ajuda” das professoras e auxiliares é relativa ao tempo que as crianças levam para se alimentar, ou seja, há que se alimentar mais rápido para que outras pessoas utilizem o mesmo espaço. Daí que quando Carlos recusa tal ajuda, ele informa para as professoras, para o tempo institucional, que ele quer se alimentar no tempo dele. Inclusive

pedindo mais refeição. Fato que era “tarefa” executada pelas professoras. Elas ajudavam nas últimas colheradas e perguntavam “*mais?*”, a criança respondia “*sim ou não*” e a professora então buscava mais comida. No caso de Carlos, no dia 13/04/2018 ele mesmo finalizou sua comida sozinho e disse para a professora Graça “*quero mais*”. Nesse sentido, o refeitório enquanto uma “estação da educação do corpo” e do “controle” como Ritcher e Vaz (2007, p. 4) salientam, foi também uma estação da singularidade onde Carlos, diante da homogeneidade do refeitório, regulou o tempo institucional revelando sua singularidade. Unindo os tempos *khronológico*, *kairótico* e *aiônico* por meio da articulação de suas vivências passadas com as daquele momento presente e oportuno.

Em outro evento, Carlos faz o mesmo, ao recusar por duas vezes a ajuda de Graça e da auxiliar Fabíola.

No horário do almoço, Carlos está na ponta da mesa do refeitório almoçando sozinho. Graça e Fabíola passam auxiliando as crianças a comerem. Novamente, como aconteceu outro dia, Carlos recusa a ajuda da professora Graça: assim que ela coloca as mãos sobre a colher dele, ele fala “*não*” e balança a cabeça. Ela diz “*não?*” e vai até Lúcia, que está próxima de Carlos. Quando está quase finalizando a comida, ele pega o prato nas mãos, assim como algumas professoras faziam, erguendo-o da mesa para pegar o restante de arroz. A auxiliar Fabíola está na sua frente, se aproxima, pega o prato de suas mãos e diz “*pera/ Carlos/ você vai derramar*”. Ele permite que ela dê a última colherada para ele e pede mais comida “*quero mais*”. Já com o prato da repetição, a professora tenta novamente auxiliar Carlos, que recusa, erguendo os braços encostando na professora. O vídeo finaliza com as professoras entregando a garrafinha de água para as crianças e as chamando para a sala (Videogravação. 25/06/2018. Evento filmado por Luiza Cortezzi. Duração 7min e 58s).

Figura 44 – Carlos recusando ajuda



25/06/2018

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração própria.

Carlos aceita a ajuda da auxiliar quando ela diz que ele iria derramar a comida, mas o auxílio para se alimentar sem um motivo aparente foi recusado por ele. Fato esse que nos evidencia como o próprio Carlos aceita ou recusa interposições dos adultos/as e do tempo institucional, transgredindo às imposições de tempo e espaço propostas pela instituição

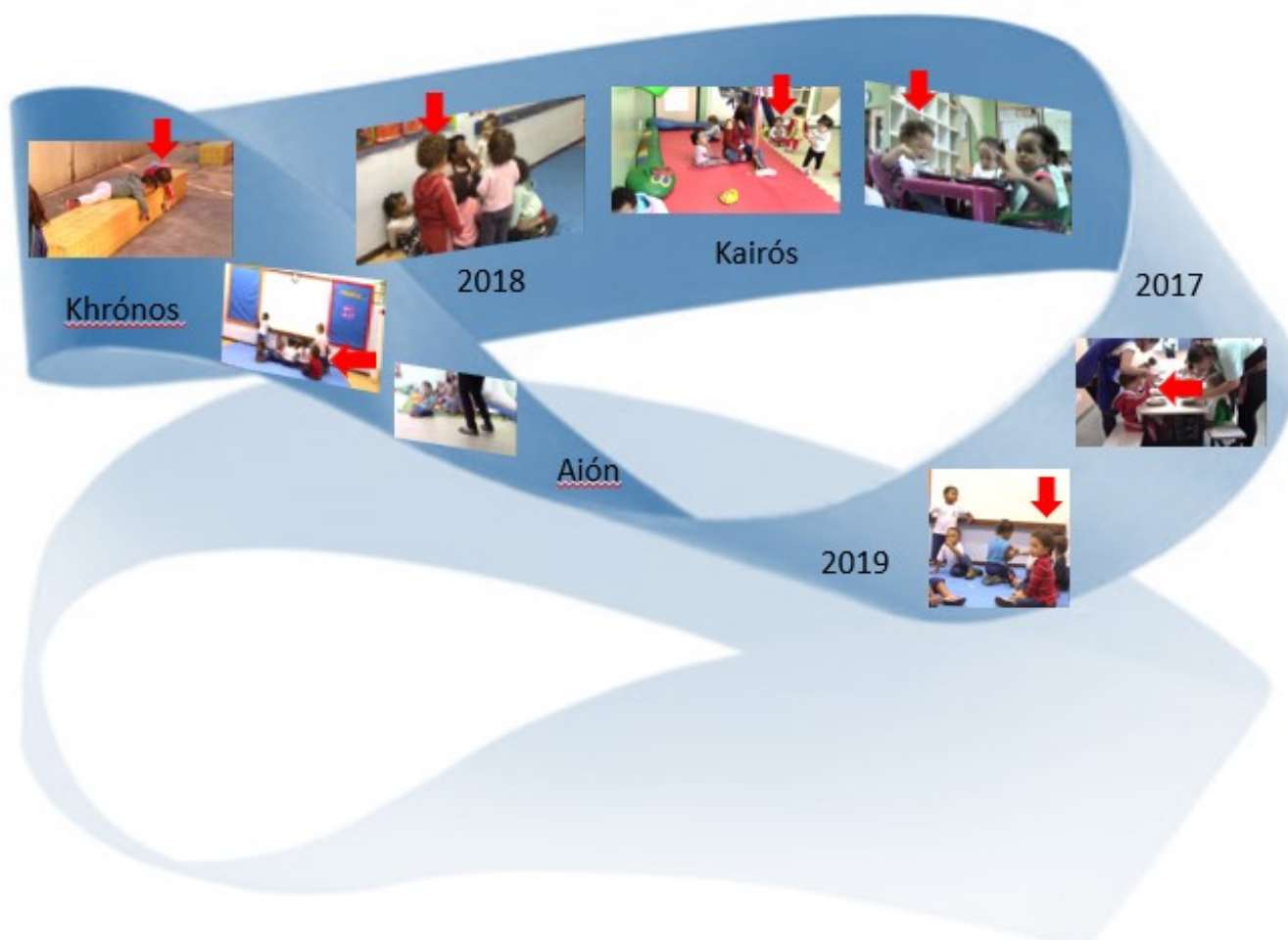
(Correia, 2005; Parente, 2006; Carvalho, 2015; Padawer, 2016; Severino, 2018; Oliveira, 2019). Tal ação, vista de maneira isolada, não nos revelaria muita coisa. Mas, como Cabanellas *et al.* (2020, p. 82) salienta, em pesquisas “sobre”, “com”, “no” tempo, analisamos “múltiplos processos temporais que, como ondas que cruzam, ecoam ou desaparecem de várias maneiras; eles se sobrepõem, interagem e se contaminam, em seus múltiplos aspectos”. Nesse sentido, observando um pouco da história do desenvolvimento de Carlos nesse contexto coletivo, suas vivências nesse tempo, vemos como o que era, é e será muda conforme cada nova experiência no tempo. Carlos era lido como um bebê sonolento. Com o passar do tempo foi atribuída a ele (pelas professoras) a característica de “observador”, que como vimos era à sua maneira de portar, principalmente corporalmente, diante do dia a dia na escola. Inclusive, já em 2019, com dois anos de convivência com os/as colegas, no primeiro dia letivo (05/02/2019), Carlos se recusa a brincar e prefere observar a brincadeira. A professora propõe uma roda de música, logo no início da manhã, Carlos se recusa a brincar, ficando assentado observando a roda. Valéria, que já convivia com o colega desde 2017, aproxima-se dele, oferecendo sua mão. Carlos recusa novamente e se mantém assentado observando a brincadeira. Sua mãe¹²⁹ então diz “*é o sono/ ele de manhã não funciona*”. Ainda que lido pela mãe como “sonolento”, a postura de Carlos nos revela sua singularidade diante daquela turma. Ele [percebia/agia] sobre o tempo da escola se recusando ou aceitando a participar de brincadeiras e de momentos prescritivos da rotina.

Então, as crianças se apropriam de uma maneira de ser na escola, que é coletiva, não deixando de ser subjetiva, singular. Carlos, nos eventos supracitados, nos evidencia como, em um momento oportuno, pôde recusar a imposição do tempo [revelador/ocultador] de subjetividades. No momento oportuno, Carlos revelou sua subjetividade recusando ajuda para comer e/ou a participar de alguma brincadeira. Ou seja, ocultado o tempo impositivo naquele momento presente ou mesmo evidenciando em sua recusa, o tempo oportuno da brincadeira expresso pelos/as próprios/as colegas, como no caso de Isaura quando, no momento da roda em 18/03/2019, começa a brincar de passar anel e convida Carlos e ele se recusa. E no caso da roda em que a professora convida Carlos e ele também se recusa e Valéria, vendo a oportunidade de se aproximar do colega, tenta incluí-lo na brincadeira recebendo um “*não quero*” do colega em resposta. E também quando ele aceita no dia 10/06/2019 que Ivan se aproxime e eles brinquem de cavalo (Figuras 41 e 42).

¹²⁹ Nos dois primeiros dias letivos na EMEI Tupi, durante os 3 anos, houve a participação das famílias das crianças.

A fim de apresentarmos a unidade temporal das vivências de Carlos elaboramos a representação de suas vivências na fita de Möbius (Figura 45):

Figura 45 – Representação das vivências de Carlos em retrospectiva à roda de 2019



Fonte: Elaboração própria, baseada em August Ferdinand Möbius.

Na unidade temporal representada acima, temos Carlos, em suas vivências durante os três anos na EMEI Tupi em retrospectiva a roda de 2019. Ele, uma criança “observadora”, que age, se recusando a regressar no tempo (passado, em 2017, quando possuía aparatos para comer sozinho) é uma criança que deu um “salto qualitativo”. Atualizando suas vivências, que, no processo dialético do seu desenvolvimento com/no meio, se fez, refez, transformou a si e o meio num processo contínuo, em que suas “neoformações” foram consequência desse processo.

Para Vigotski, neoformações são “o novo tipo de estrutura da personalidade e da sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, a sua relação

com o meio, suas vidas interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um determinado período” (Vigotski, 1996, p. 172, tradução nossa¹³⁰). Nesse sentido, as possibilidades de desenvolvimento da pessoa, a partir do par dialético [pessoa/meio], nessa EMEI, contribuíram, qualitativamente, para uma nova maneira de ser/estar no tempo.

Carlos [percebe/age], [recusa/permite] ações prescritivas no/do tempo sobre suas próprias ações. Por isso, mais uma vez, afirmamos que pensar no tempo da escola apenas como um tempo de preparação é não levar em consideração a pessoa. Carlos age/permite/recusa/ as ações, muitas vezes, “opressoras” do tempo e de quem guarda tal tempo.

5.4 O Entrelaçar das vivências de Paulo, Lúcia e Carlos

As vivências das crianças no tempo social da escola foram ressignificadas a partir da unidade [regularidade/singularidade] uma vez que na regularidade do tempo *khronológico*, cotidiano, da escola, as vivências, únicas, das crianças, tensionam tal tempo, atualizando-o e se transformando também. Seja pela [evidência/ocultação] das singularidades pelas próprias crianças, como vimos no caso do Carlos no refeitório quando ele mesmo recusou a “imposição” do tempo; ou no caso de Paulo quando ele na ação de coreografar as canções trazidas pelas professoras, articula as temporalidades movendo as professoras (no que diz respeito a seu reconhecimento de ele gostava de dançar por isso deveriam cantar/colocar mais músicas), isto é, modificando seu planejamento a partir da demanda da criança; e no caso Lúcia que aconteceu o mesmo. Ela, solicitando, de maneira verbal a música “Brilha, brilha” articulou os tempos da turma em 2018 nos momentos oportunos que encontrava. Nesse sentido, observamos como as vivências dos bebês e crianças na creche carregam evidências multitemporais (Costa, Dentz e Amorim, 2022) em que o surgimento do algo novo (neoformações) é um aspecto importante da relação dessa pessoa com o meio, como Vigotski salienta. É o que move seu desenvolvimento.

Ao focalizarmos as vivências de Carlos, Lúcia e Paulo no tempo social da escola, percebemos que, estas não são lineares e não acontecem da mesma maneira, a todas as crianças, ainda que o espaço e o tempo *khronológico* sejam os mesmos. Ficou evidente para nós, que por meio do observar, do transcorrer no tempo, *khronológico*, das ações intensas do tempo *aiônico*, do reconhecimento da singularidade, por parte das professoras, dos momentos contraditórios

¹³⁰ “Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado” (Vigotski, 1996, p. 172 e 173).

dos tempos de “transição”, “inserção” as crianças esperaram e foram esperadas em suas durações, nas suas ações no tempo. Elas aprenderam a esperar? Não. O aprender, a nosso ver, traz uma ideia de fim, aconteceu e pronto. A partir do nosso referencial teórico, faz mais sentido falar que as crianças, em seus processos de significações, se apropriam da espera. Que, em nada, é uma espera passiva. Ela foi, é e será, um tempo único, para cada um/uma dessas crianças e professoras. Um encontro entre o ontem, o hoje e o amanhã. Expressas por uma regularidade realizável e uma singularidade possível/ uma regularidade imperativa e uma singularidade categórica.

A seguir apresentaremos as nossas conclusões a fim de reforçar a tese defendida por nós de que os tempos no contexto da escola, articulam as vivências das crianças e vice-versa. E nesse movimento as crianças reelaboram criativamente o passado, atualizando suas vivências e criando algo novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é tempo?

Algo que acontece para lembrar.

(Jorge Armando, 8 anos)

Javier Naranjo.

O professor e escritor Javier Naranjo, ao longo da sua vida na escola, pedia para que seus/suas alunos/as escrevessem definições de coisas, pessoas e sentimentos. No livro *Casa das Estrelas: o universo pelo olhar das crianças* ele faz um compilado dessas definições e, para as considerações finais deste relatório de pesquisa, eu trouxe o que é tempo para Jorge, uma criança de oito anos. Para ele tempo é “*algo que acontece para lembrar*”. É o que passou e ficou. Marcou. O que fica embrulhado na gente revelando-se a cada momento oportuno, nos lembrando que para ser, não basta ficar. Que se for apenas para vê-lo passar, é melhor nem parar. Que é com ele que caminhamos e, por isso mesmo, temos que caminhar, olhar, sentir, parar, escutar. Ao final desses 4 anos de doutorado, eu não apenas olhei. Eu vivi, vi e senti. Fui feliz, triste. Amei, chorei. Mas sobretudo eu caminhei. Andei. Consegui finalizar a caminhada do doutorado, tarefa que não foi fácil. Principalmente, quando o tempo parecia parar, como aconteceu na pandemia da COVID-19. Mas eu, escrevendo essas considerações, lembro-me da complexidade daqueles tempos e tentando esquecê-los, embrulho-me no presente sendo grata por ter conseguido chegar até aqui. E foi na esperança de esperar um futuro melhor que caminhei e caminho!

Lembrar-me de tempos passados me faz refletir sobre como o tempo é complexo. Seja como conceito, seja como vivência, sentimento ou como memória. Tal pensamento me faz olhar para este trabalho com a prudência de saber que, diante do desafio de escrever uma tese sobre o tempo, argumentando que ele não é linear valendo-me de uma escrita que é linear, eu tentei. Se eu consegui? Não sei. Finalizo este trabalho com essa sensação, de ter tentado e espero ter conseguido.

Para lembrar sobre o tempo que discutimos nesse trabalho, trarei nessas considerações, que em nada são finais, a teoria com a qual dialogamos, a tese que defendemos e suas contribuições para campo da Educação Infantil e da formação de professoras/es.

A partir do diálogo entre Teoria Histórico-Cultural, a Filosofia, a Sociologia e a Etnografia em Educação vimos que o tempo é um conceito complexo, difícil de explicar e de

entender além de ser bastante fugidio, principalmente quando analisado em interação com a empiria. Nas nossas buscas, vimos que o conceito de tempo, tal qual nos apropriamos ao longo da vida, enquanto um transcorrer de sucessões de acontecimentos, que compreende presente, passado e futuro, é social. Ele muda conforme a década, a cultura e a sociedade. Ele pode ser compreendido como *khronológico* (*khronos*), intenso e duradouro (*aión*), oportuno (*kairós*). Como o ontem, o hoje e o amanhã. Como presente, passado e futuro. Mas não apenas isso. Ele pode ser pensado como o *ser*, ou *ser-tempo* como Comte-Sponville (2000) defende. Como uma *duração* (Bergson, 2021) da pessoa *sendo*, vivendo e acontecendo. Por isso, fez/faz sentido trabalhar o conceito de tempo em diálogo com o conceito de vivência de Vigotski (2010, 2018). A análise da unidade [pessoa/meio] nos evidencia as particularidades das pessoas que marcam o meio e o quê deste meio marca a pessoa. Diante disso, investigar como crianças de 0 a 3 anos vivenciaram o tempo social no contexto da escola foi frutífero na medida em que o tempo é parte do meio e da pessoa e por isso mesmo se apresenta (não de maneira objetiva) tanto na pessoa, quanto no contexto pesquisado ao longo dos três anos analisados (2017, 2018 e 2019).

Vimos, com a nossa revisão de literatura, como a pesquisa sobre o tempo, no contexto da escola, revela várias faces da hegemonia do tempo *khronológico* sobre as crianças. Principalmente quando tal tempo é “protegido” pelos/as adultos/as. Nas pesquisas encontradas, tal denúncia é feita, sobretudo para informar de um tempo escolar padronizador, linear que acaba homogeneizando as ações das crianças em um contexto onde suas singularidades não seriam “escutadas”. O tempo padronizador não é só encarado como rotina, ele é algo maior, que a contém: o tempo institucional. Este último, como propusemos, foi revelador do paradoxo da escola [coletivo/individual] que é a tensão que também move o desenvolvimento humano, uma vez que para ser no coletivo, há que ser individual e, para ser individual, há que se coletivizar pois, como Vigotski (2018) diz, “eu me individualizo no coletivo”.

Dessa feita, a busca das vivências das crianças no/do tempo na EMEI Tupi aconteceu a partir das idas ao campo, com a observação participante, das anotações do diário de campo e também do visionamento das videograções. A nossa lógica de investigação foi elaborada a fim de possibilitar a construção analítica das vivências das crianças ao longo do tempo, e tornou visível que elas, nesse contexto, são articuladas pela unidade temporal *khronos*, *kairós* e *aión*, bem como pelo presente, passado e futuro. Tais vivências, se constituíram, ao longo dos três anos, pelas unidades [individual/coletivo], [regularidade/singularidade] e [evidenciação/ocultação], tornando evidente que as crianças transformam e são transformadas pelo tempo institucional. Nesse sentido, a escola ou o tempo social visto a partir dela, institui e é instituída pelas vivências das pessoas presentes em seu contexto. Ou seja, a unidade das

temporalidades presentes no contexto da escola, em diálogo, em tensão, se transformará em outra coisa, a cada novo presente. O que era, é e será, se transforma e se atualiza a cada nova vivência das crianças.

Por isso, defendemos ao longo deste trabalho a tese de que **os tempos sociais presentes no contexto da Escola de Educação Infantil, articulam as vivências das crianças e estas atualizam, transformam e são transformadas pelas maneiras como esses tempos se manifestam no cotidiano institucional.** Nesse sentido, propomos pensar no tempo enquanto uma totalidade que contempla o que foi, o que é e o que será, mas também o que há de novo, o que é criação, levando em consideração as vivências das pessoas.

Começamos a construção analítica deste relatório de pesquisa a partir de uma roda iniciada pelas crianças no ano de 2019, analisada no Capítulo 4. Ali, vimos como os tempos sociais estavam presentes em uma unidade temporal, entrelaçando as distintas vivências das crianças. Isto é, as vivências naquele tempo da roda (18/03/2019) expressaram uma reelaboração criativa (Vigotski, 2018) de um tempo que foi (passado), é (presente) e será (futuro). Vimos que as rodas na EMEI pesquisada, para além de um elemento apenas “regulador” ou “possibilitador” foram uma rotina cultural, estabelecida desde 2017 e que perdurou até 2019, sendo um recurso singularizador e também sincronizador das ações das crianças e das professoras. Sendo constituída por diferentes dimensões (respeito, escuta, atenção, corpo e rotina), a roda sincronizou o corpo, a escuta e até mesmo a atenção das crianças. Mas simultaneamente, ela singularizou as ações das crianças uma vez que a escuta e o respeito estiveram entrelaçados em seu desenrolar. Na roda e no tempo institucional da escola, as crianças esperaram e foram esperadas. Mas como isso aconteceu?

Na regularidade do tempo da escola, vimos como as distintas vivências de Paulo, Lúcia e Carlos marcaram tal tempo e foram sendo constituídas por ele. A marca da singularidade das crianças no tempo social da escola nos permitiu olhar para tal contexto de maneira que pudemos ver, nas minúcias do entrecruzamento dos diversos tempos sociais, a tensão entre o coletivo e o individual. Onde um constituiu o outro. Como no caso de Paulo, em que a música foi uma linguagem em uso que afetou a sua vivência temporal no contexto da EMEI e ele na ação de coreografar as canções trazidas pelas professoras, articulou as temporalidades presentes naquele contexto (*khrónos*, *kairós* e *aión*) movendo as professoras no que diz respeito a seu reconhecimento de que o bebê gostava de dançar – por isso, elas colocavam/cantavam tais músicas, isto é, atendiam a uma demanda da criança, modificando o tempo institucional.

Ou no caso de Lúcia, que, como vimos na roda de 18/03/2019, ao solicitar a música “Brilha, brilha” estaria revelando a canção que constituiu e marcou suas vivências passadas

naquele contexto (2018). Tal música marcou a subjetividade de Lúcia de tal maneira que as próprias professoras nomearam a criança, algumas vezes, como “Brilha, brilha” e ao ser afetada por tal música, vimos como sua singularidade marcou e foi marcada pelo tempo institucional, assim como aconteceu com Paulo.

Já Carlos, nas suas vivências durante os três anos na EMEI Tupi, a partir da roda, nos revelou uma criança “observadora”, que agia, e que se recusava a regressar no tempo e atualizando suas vivências a partir do momento oportuno, como quando observava uma brincadeira em um primeiro momento para em seguida fazer parte dela. Assim, ele tornou evidente que [percebe/age], [recusa/permite] ações prescritivas no/do tempo sobre suas próprias ações.

Paulo, Carlos e Lúcia, em uma turma de mais ou menos 14 crianças, foram afetados de maneira singular pelas canções tocadas/cantadas no contexto da escola. E as professoras, reconhecendo tal singularidade, evidenciaram por meio de seu acolhimento como a regularidade da rotina pôde [ocultar/evidenciar] a singularidade das pessoas. Nesse caso, houve a evidência. Mas houve aqueles momentos em que ocultar a subjetividade foi uma imposição do tempo e não das próprias professoras, como no caso do uso do espaço do refeitório, dos horários de sono e de alimentação bem como na própria maneira das crianças se organizarem em roda, por exemplo. A regularidade na maneira de se assentar, falar, prestar atenção, ouvir, participar, portar-se na roda foi sendo apropriada pelas crianças ao longo dos 3 anos marcando sua singularidade. As crianças tornam tal singularidade evidente quando, coletivamente, organizaram uma roda sozinhas e se portaram, corporalmente, da maneira como as professoras faziam nos anos anteriores, mas, à sua própria maneira também, trazendo à tona sua singularidade e as distintas vivências de tempo presentes no momento da roda.

O tempo institucional, como uma unidade que contém diversos tempos, afeta e é afetado pelas maneiras como as crianças, professoras e famílias vivenciam tal tempo: no momento de transição do tempo de casa para a instituição, quando as famílias, no processo de compartilhar o cuidado e a educação dos/as filhos/as com a instituição procuram também compartilhar parte de sua rotina e cuidado com o alimento do/a filho/a, por exemplo, como vimos no caso da mãe de Carlos; ou até mesmo quando essa família intenta compartilhar sobre o que é permitido ou não fazer no espaço/tempo da escola, como vimos nos dois primeiros dias letivos de 2017 — como bater no colega, compartilhar a chupeta, colocar a boca no chão etc. Nesse sentido, a partir também da participação das famílias no compartilhamento do cuidado e educação dos/as filhos/as, vimos como o tempo institucional produz e é produzido a partir das relações sociais do seu contexto, ou seja, das vivências presentes ali. Dessa forma, temos as professoras como

parte importante dessa articulação ao reconhecerem e acolherem a singularidade das crianças, uma vez que a partir de seu planejamento, e atividades propostas, alguns padrões culturais foram sendo construídos, constituindo as vivências das crianças. Como o caso dos momentos musicais, da roda, dos pedidos de espera, de alimentação, de sono e parquinho. Suas ações, em unísono com as da instituição [ocultaram/revelaram] subjetividades; [regularizaram/singularizaram] as ações das crianças no tempo. Pois as professoras, ao assumirem o papel de “guardiãs” do tempo institucional, ainda que de maneira não objetiva, e acordar a criança para se alimentar, por exemplo, ou não permitir que elas dormissem com fome, nos revela a tensão presente em ser/estar professora nesse contexto. Além de nos mostrar como a sua própria singularidade (de professora ou pessoal) marca a regularidade do tempo institucional, uma vez que há o cuidado em não permitir que a criança fique sem se alimentar, mas há também a necessidade de seguir os horários propostos pela instituição.

Percebemos, então, como a tensão da regularidade do tempo *khronológico*, do desenvolvimento humano e também das rotinas da instituição em questão atravessam e são atravessadas pela singularidade da pessoa, seu desenvolvimento, suas vivências. Tal tensão move o desenvolvimento das crianças no contexto da escola bem como suas vivências de tempo que revelaram, então, como passado, presente e futuro se articulam de maneira qualitativa, possibilitando que a cada novo presente (*khronos*, *kairós* e *aión*) das crianças haja a possibilidade de desenvolvimentos ou neoformações.

Inferimos então, que o tempo institucional não deve ser encarado apenas como padronizador, mas deve ser visto de maneira dialética onde as unidades [individual/coletivo], [regularidade/singularidade] e [evidenciação/ocultação] estejam presentes, pois tal tempo também abraça as singularidades. Ele as regulariza, mas também as humaniza. Ele é uma unidade, representada por nós por meio da fita de Möbius, que articula e é articulada pelas vivências das crianças no contexto da escola.

O tempo institucional, então, enquanto um aspecto importante da vida social e uma dimensão fundamental da vida profissional das professoras deve ser foco de estudos e análises aprofundadas, uma vez que, a nosso ver, ele não deve ser confundido com a rotina, que como bem vimos é aquilo que se repete, cotidianamente, acolhendo ou não as subjetividades. Já o tempo institucional ao qual nos referimos, é aquele que contempla a rotina, mas mais que ela. É o todo da escola, marcado pelas políticas públicas, pelas subjetividades das professoras, pelas demandas das famílias, pelas ações, subjetividades e demandas das crianças e etc., é o que acontece no dia a dia. É o hoje, o ontem e o amanhã. É o encontro com o outro (Pinho, 2012, 2017). E, para que esse encontro com o outro seja fecundo, há que se pensar nas crianças

enquanto pessoas e não como um *vir a ser*. Que são hoje o que tem que ser. Que necessitam de um planejamento que as acolham com este foco: no hoje, que obviamente inclui o ontem e incluirá o amanhã. Que contemple encontro, mas também desencontros.

Em nossa pesquisa vimos como o tempo de qualidade e não da quantidade se apresentou enquanto um “lugar” onde a oportunidade pôde entrar. Ainda que em momentos rígidos da rotina, as crianças vivenciaram o tempo de qualidade. Nesse sentido, refletir sobre as ações prescritivas do tempo faz parte dos encontros e desencontros a que referimos acima. Como podemos amenizar as ações prescritivas do tempo institucional e também da rotina? Como organizar uma rotina que caiba a pluralidade de ritmos das crianças? A pluralidade de vivências? No berçário, os momentos de sono, necessariamente, precisam acontecer da mesma forma para todas as crianças? Ao mesmo tempo? E a alimentação também? Por que não esperar a criança acordar para alimentá-la? Por que não guardar o alimento de maneira segura, e assim não o contaminar, para oferecer para a criança depois? Por que não permitir que as crianças durmam quando sentem vontade? O que fazemos para acolher a diversidade? Nós a ocultamos ou a evidenciamos? Nós a acolhemos ou a excluimos? Temos respostas diante de tantas perguntas? Sim. E como respondê-las? Com ação! Que deve ser pensada e executada por nós, professoras, em nosso dia a dia na escola.

O tempo tal como propusemos nesse trabalho traz a dimensão do imponderável para o nosso planejamento. Nesse sentido, manter uma rotina engessada não faz sentido. Organizar atividades em que a dimensão da oportunidade (*kairós*) não seja contemplada não é frutífera. Por isso, há que se pensar na escola e nos encontros com as crianças enquanto um lugar de possibilidade. De ação. Do encontro entre o hoje, o ontem e o amanhã. Que caiba o educar, o cuidado, a ética, o posicionamento crítico diante da realidade, a escuta, as brincadeiras, o sono, diversidade de artefatos, com texturas, cores, temperaturas diferentes. Porque diante das vivências no tempo social da escola temos crianças singulares que se apropriam de distintas maneiras sobre como esse tempo se manifesta para elas. Então por que não apresentar um tempo abrandado para as crianças? Sem pressa? Acolhendo suas demandas, sem deixar, é claro, de resguardar as “urgências” da escola? É preciso se acolher enquanto uma pessoa que *é/foi* e será para lembrar. E, a partir disso, pensar: *como serei lembrada? Pelo encontro ou pelo desencontro? Pela alegria de ser e caminhar ou pela tristeza se fazer e ficar?* Diante disso, vemos a importância de olhar o tempo da escola não como algo dado, ali, a ser apreendido pelas pessoas, mas sim como uma unidade de temporalidades distintas em que há que se ter o outro para ele existir. Onde o meu tempo está implicado no seu e o nosso tempo entrelaçado no tempo da escola, da cultura, da sociedade e vice-versa.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. (Tradução: Lorenzo Mammi). São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

ALMEIDA, Leila Sanches de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. **Análise Psicológica**. Lisboa, v.32, n.2, p.173-186, 2014.

ALMEIDA, Valcineide Santos de. DANTAS, Tânia Regina. Experiências formativas no cotidiano de uma escola da rede municipal de ensino de salvador: sujeitos plurais, tempos plurais. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2020.

AMORIM, Marcelo Otávio de. **As Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte**: investigações sobre um padrão arquitetônico. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010.

AMORIM, Katia de Souza. BARRETO, Ângela Maria Rabelo. GOMES, Maria de Fátima Cardoso. MACÁRIO, Alice de Paiva. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. OLIVEIRA, Zilma Maria Ramos. ROSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Continuando o debate sobre cuidado e educação de crianças nos primeiros anos de vida. **Teoria e prática da Educação**. Maringá, v. 23, n.1, 2020, p. 22-35.

ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Kátia de Souza; VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Natal, n.3, v.9, p. 513-522, 2004.

ARAÚJO, Janice Débora A. B. COSTA, Rebeka Rodrigues A. FROTA, Ana Maria Monte C. *Chrónos à aión – onde habitam os tempos da infância?* **Childhood e philosophy**. Rio de janeiro, v. 17, maio 2020, p-01-24.

ARENHART, Deise. LOPES, Jader Janer Moreira. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Trama interdisciplinar**. São Paulo, v. 7, n 2, 2016, p. 18-27.

BARBERAS, Elena. GROS, Begoña. KIRSCHNER, Paul. Paradox of time in research on educational technology. **Time & Society**. Online, v. 24, n. 1, 2014 p. 1-13.

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

BARBOSA, Maria Carmem. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil, Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: teoria & pratica**. Campinas, v.31, n. 61, 2013, p. 213-222.

BASILIO, Priscila de Melo. TIRIBA, Lea. Educação Infantil contracolonial: um currículo dos afetos e do tempo livre. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BERGSON, Henri. **A ideia de tempo**: Curso no Collège de France (1901-1902). (Trad. Débora Morato Pinto) São Paulo: Editora Unifesp, 2022.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil**: aprendendo a roda aprendendo a conversar. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 99f., 2010.

BOCCHETTI, André. As políticas de preparo: liberalizar sujeitos, sincronizar existências. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2015.

BORGES, Luana Ferreira. **Rotinas da Educação Infantil nas instituições municipais de Goiânia**: Um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica: Goiás, 219f., 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. CEB, 2010.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRITO, Josney Mateus Kroll de Prado. VITORINO, Artur José Renda. NUNES, Alexandre Chaves. A escola e sua temporalidade não acelerada. **Anais da reunião da ANPEd**, 2022.

BROOKER, Liz. Making this my space: infants' and toddlers' use of resources to make a day care setting their own. In: HARRISON, Linda J.; SUMSION, Jennifer (ed.). **Lived spaces of infant-toddler education and Care**: exploring diverse perspectives on theory, research and practice. Springer New York: Springer, 2014. p. 29-42.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 312f., 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. MAFRA-RABELO, Aline Helena. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, n. 77, 2019, p. 245-264.

CARIDE, José Antônio. Lo que el tempo esconde, o cuando lo social necessita de la pedagogia. **Revista interuniversitária**. Santiago de Compostela, n. 32, 2018, p. 17-29.

- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista teias**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, 2015, p. 124-141.
- CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, 2002, p. 326-345.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese. Universidade do Minho: Braga, 312f., 2010.
- COELHO, Flavia de Oliveira. **Espaços e Tempos da Educação Infantil**: investigando a ação pedagógica com os bebês. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 183f., 2015.
- COMTE-SPONVILLE, André. **O ser-tempo**: algumas reflexões sobre o tempo da consciência (Tradução: Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CORREIA, Carla Eliane. **Um estudo sobre tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras de Educação Infantil**. Dissertação. Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 97f., 2005.
- CORSARO, William Arnold. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex. 1985.
- CORTEZZI, Luíza de Paula. **As vivências no currículo do berçário**: As possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 153f., 2020.
- COSTA, Andrize Ramires; GONÇALVES, Adriana do Carmo Correa. As crianças e os tempos institucionais (in)sensíveis. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2021.
- COSTA, Andrize Ramires. Da alegria de brincar à pressão para aprender: as crianças e o controle do tempo dos adultos. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2019.
- COSTA, Natália Meireles Santos; DENTZ, Marisa Von; AMORIM, Katia de Souza. Enquanto você (não) dormia: tempos, rotinas e ritmos em negociação no processo de transição do bebê à creche. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.27, 2022.p. 1-18.
- COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. Rio de Janeiro: companhia das letras, 2016.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira; SHARAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019.
- DÁRIO, Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 12, nº1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

DIAZ-DIAZ, Claudia. Against the self-regulated child: Early childhood pedagogies in neoliberal times. **Global Studies of Childhood**. Online, v. 0, n. 0., 2022, p. 1-12.

DOMINICI, Isabela Costa. **Valéria e Henrique**: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 210f., 2021.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

EISENBERG, Zena Winona; LEMOS, Gisele Ribeiro. Minha rotina é o meu relógio. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2009.

ESCOLANO, Augustin. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antônio Viñao. ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 9-17.

ESPERAR. In: MICHAELIS, **Dicionário Online de Português**. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tempo>>. Acesso em: 14/01/2022.

FARQUHAR, Sandy. Time in early childhood: Creative possibilities with different conceptions of time. **Contemporary Issues in Early Childhood**. Online, v. 17, n. 4, 2016, p. 409-420.

FILHO, Armando Marino; MELLO, Suely Amaral; MAGALHÃES, Cassiana. O currículo como antecipação da história da criança: contradições entre educação e escolarização no desenvolvimento de 0 a 6 anos de idade. **Debates em Educação**. Maceió, v. 13, n. 33, 2021, p. 150-167.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**: Documentando as ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação. Universidade Federal do Rio grande do Sul: Porto Alegre, 172f., 2013.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antônio Viñao. ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 59-139.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, Ivanilda; DANTAS, Maraya. Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. **Holos**. Rio Grande do Norte, v. 4, 2012, p. 148-157.

FREITAS, Luiz Carlos. Prefácio. In: BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 9-10.

FURLAN, Susana Angelin. LIMA, José Milton de. LIMA, Maria Canhoto de. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. **Revista zero-a-seis**. Florianópolis, v. 21, n. 39, 2019, p. 81-98.

GABRIEL, Andrea dos Santos. SILVA, Sandra Kretli. SOUZA, Sunamita Astir Doud de. currículos em tempos outros: criação e resistência ou ajuste e submissão? **Anais da reunião da ANPEd**, 2022.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre *L&PM Editores*, 2005.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação E Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 2, 249-261, 2011.

GARCÍA, Guadalupe Valencia. **Entre cronos y kairós: las formas del tiempo sociohistórico**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2007.

GERVASIO, Simoni Costa; OLIVEIRA, Rosane machado de; SANTOS, Chaves; AZANBUJA, Bueno; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva. Entre a teoria e a vivencia: a experiencia de uma instalação de arte a partir do referencial teoria sobre o tempo e o espaço de Zygmunt Bauman. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GREEN, Judith.; DIXON, N. Carol.; ZAHARLICK, Amy. A Etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 42, p. 13 -72, dez., 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20 -29 Mai./Jun. 1995b.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen. Os bebês nos corredores da creche: num espaço entre espaços, explorações e acolhimento. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 3, 2015.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-15, 2021.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém nascidos do oeste da África**. São Paulo: Editora Unifesp, 2012.

GUSMÃO, Luka Carvalho. MARQUES, Luciana Pacheco. A duração em Henri Bergson: fundamento da educação com as diferenças. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 36, n. 77, 2022, p. 861-884.

HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos**: em busca de um outro tempo. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HONORÉ, Carl. **Devagar**: como um movimento mundial está desafiando o culto da velocidade. Rio de Janeiro: Record, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. **Viver os tempos emocionados da infância**. In: CABANELLAS, Maria Isabel. ESLAVA, Clara. ESLAVA, Juan José. POLONIO, Rachel. *Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior*. São Carlos: Pedro & João editores, 2020, p. 17-42.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Tempo, espaço e corpo na representação espacial**: contribuições para a Educação Infantil. Dissertação. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho: Rio Claro, 180f., 2012.

KOHAN, Walter Omar. FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020.

KOHAN, Walter O. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. In: KOHAN, Walter O (org.). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004, p. 51-68.

KOHAN, Walter. A escola como experiência: entrevista com Walter Kohan. [Entrevista concedida a] Ivan Dário Jr. e Luciana Ferreira da Silva. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 12, n. 1, p. 298-304, 2018.

KRAMER, Sônia. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 116, 2002, p.41-59.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Veneta, 2022.

LIEBERHERR, Renaud; DUCREY, François. L'emploi du temps des enfants: leurs activités en regard de leurs contraintes temporelles. **Loisir et société**. London, v. 29, p. 245-269, 2006.

LOUZADA, Fernando; MENNA-BARRETO, Luiz. **O sono na sala de aula**: o tempo escolar e tempo biológico. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007.

LIGHTFOOT, Cynthia; LYRA, Maria. Culture, Self and Time: Prospects for the New Millennium. **Culture & Psychology**. Online, v. 6, n. 22, 2000, p. 99-104.

MACÁRIO, Alice de Paiva. **Descortinando as vivências dos bebês na creche**: a relação com os artefatos culturais. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte. 246f., 2021.

MAFFEI, Lambert. **Elogio da lentidão**. Lisboa: Edições 70, 2018.

MARCARINI, Célia Verônica. **As primeiras experiências das crianças na Educação Infantil**. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 128f., 2012.

MARÇAL, Katrine. **O lado invisível da economia: uma visão feminista**. São Paulo: Alaúde Editorial, 2017.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MELO, Vanessa Galindo Alves de; SALLES, Gislane Nóbrega Lima de. As temporalidades da infância que habitam o território *currículoescola* da educação infantil e os dizerem infantis que invencionam currículos-outros. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2021.

MEULDERS, Danièle; PLASMAN, Robert. DE HENAU, Jérôme. MARON, Leila. O'DORCHAI, Sile. Trabalho e maternidade na Europa, condições de trabalho e políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 132, 2007, p. 611-640.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: planeta Brasil, 2018.

NIGITO, Gabriella. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: editora Cortez, 2004, p. 43-95.

NEVES, Vanessa Ferraz; KATZ, Laurie; SILVA, Elenice Brito Teixeira; MACÁRIO, Alice. Researchers' subjectivities in a study of infants & toddlers, **International Journal of Research & Method in Education**. London, n. 4, vol. 46, 2023, p. 390-407. DOI: 10.1080/1743727X.2023.2167976.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MÜLLER, Fernanda. Ética no encontro com bebês e seus/as cuidadores/as. In: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 2**. Rio de Janeiro: comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd, 2021, p. 94-10.

NEVES, Vanessa F. Almeida. KATZ, Laurie. GOULART, Maria I. Mafra. GOMES, Maria F. Cardoso. Dancing with the pacifiers: infant's *perizhivanyain* a Brazilian early childhood education centre. **Early Child Development and Care**. London. DOI: 10.1080/03004430.2018.1482891, 2018, p. 1-12.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 271f., 2010.

NXUMALO, Fikile; PACINI-KETCHABAW, Veronica. ROWAN, Mary Caroline. Lunch Time at the Child Care Centre: Neoliberal Assemblages in Early Childhood Education. **Journal of Pedagogy**. Trnava, v.2 n.2, p. 195-223 2011.

OCHS, Elinor. **Transcription as theory**. In: OCHS, Elinor, SCHIEFFELIN, Bambi B. *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 43-72, 1979.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Fios de temporalidade na Educação Infantil. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2012.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. **Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação. Universidade de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 150f., 2012.

PADAWER, Ana. Temporal dimensions of childhood, youth, and adolescence experiences: A conceptual discussion. **Global Studies of Childhood**. Online, v. 7, n. 3, 2016, p. 241-254.

OLIVEIRA, Katiane dos Santos. **Perfil de professoras na Educação Infantil**: contribuições para um estudo em duas UMEIs de Belo Horizonte. Monografia. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 68f., 2018.

OLIVEIRA, Virgínia Souza. **O processo de inserção de bebês em uma escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria. VITORIA, Telma. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: editora Vozes, 2011.

PADAWER, Ana. Temporal dimensions of childhood, youth, and adolescence experiences: A conceptual discussion. **Global Studies of Childhood**. Online, v. 7, n. 3, 2016, p. 241-254.

PATTINSON, Cassandra L; STATON, Sally L. SMITH, Simon S. SINCLAIR, Dominique M. THORPE, Karen J. Quarterly Emotional Climate and Behavioral Management during Sleep Time in Early Childhood Education Settings. **Early childhood research quarterly**. Online, v. 29, n. 4, 2014, p. 660-668.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. Tese. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 185f., 2006.

PASSOS, Luiz Augusto. **Tempo**. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 390-391.

PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz. **Letramentos como atividades humanas**: uma investigação sobre a construção de sentidos e significados. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 317f., 2023.

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Alberto Caeiro**. Rio de Janeiro: Companhia de bolso, 2022.

PINHO, Ana Sueli Teixeira; SOUZA, Elizeu Clamentino e. Fios que tecem o tempo escolar: do ritmo padrão a simultaneidade. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 42, n 3., 2017, p.1183-1204.

PINHO, Ana Sueli Teixeira; SOUZA, Elizeu Clamentino e. Fios que tecem o tempo escolar: do ritmo padrão a simultaneidade. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 42, n 3., 2017, p.1183-1204.

PINHO, Ana Sueli Teixeira. **O tempo escolar e o encontro com o outro**: do ritmo a simultaneidade. Tese. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 275f. 2012.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da construção cultural da criança da perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 265f., 2019.

PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Caderno Cedex**. Campinas, v. 32, n. 86, 2012, p. 81-96.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRIETO, Mariana Natal. **A organização do tempo em escolas de Educação Infantil**: contribuições para o processo de humanização da infância. Dissertação. Universidade Estadual Paulista: Marília, 156f., 2016.

PRIGOGINE, Ilya. **O nascimento do tempo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

PUENTE, Fernando Rey. **Ensaio sobre o tempo na filosofia antiga**. São Paulo: Annablume, 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? **Anais da Reunião Anual da ANPEd**. 2011.

REIS, Débora Barbosa dos. **O processo de construção da imitação de uma bebê ao longo de seu primeiro ano na Educação Infantil**. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 120f., 2021.

RIBEIRO, Fabíola Aparecida Faria. **“A alegria da conquista”**: análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de educação infantil. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 203f., 2021.

RIBEIRO, Larissa Monique de Souza Almeida. **Processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês na Educação Infantil**. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte. 248f., 2022.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. **Anais da reunião da ANPEd**, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 80-86, jun. 2006.

RODRIGUES, Marília Villanova. Temporalidade escolar, considerações acerca da escola enquanto espaço-tempo em um contexto pós-moderno. **Anais da Reunião da ANPEd**, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela Finco; GOBBI, Marcia Aparecida Gobbi; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 163-183.

ROVELLI, Carlo. **A ordem do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva editora, 2019.

SANTOS, Carina Ferreira dos. MURILLO, Márcia Vilma. Educação e temporalidade das infâncias: estar sendo criança no mundo comum da escola. **Anais da reunião da ANPEd 2022**.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da Educação Infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 34, p. 1-32, 2018.

SAUL, Ana Maria. **Escutar**. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 159-161.

SÊNECA, Lucius Annaeus. **Sobre a brevidade da vida**. (Tradução: José Eduardo S. Lohner). São Paulo: Penguin Classics Companhia das letras, 2017.

SEVERINO, Edna Soares. “**não tenho tempo para esperar a hora**”: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche. Dissertação. Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão, 104f., 2018.

SILVA, Elenice Brito Teixeira. **Atos de criação**: as origens culturais da brincadeira dos bebês. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 345f., 2021.

SILVA, Isabel de Oliveira. A educação infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, pp. 3-33, jan/mar. 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira; LOMBA, Maria Lúcia de Resende; CAMILO, Rubia da Conceição; SILVA, Eleone Olinda da. O compartilhamento do cuidado e educação de bebês e crianças pequenas entre a UMEI Grajaú e as famílias: visões de pais e mães. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; GOULART, Maria Inês Mafra. **Crianças Professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 158-180.

SILVA, Lucélia de Almeida; MULLER, Fernanda. A construção social do tempo no cotidiano de bebês na família e na creche. **Revista brasileira de Sociologia**. Porto Alegre, vol. 5, n 9, 2017. p. 88-111.

SILVA, Lucélia de Almeida. **O uso do tempo no cotidiano de bebês**. Dissertação. Universidade de Brasília: Brasília, 107f., 2015.

SILVA, Lucélia de Almeida; MULLER, Fernanda. A construção social do tempo no cotidiano de bebês na família e na creche. **Revista brasileira de Sociologia**. Porto Alegre, vol. 5, n 9, 2017. p. 88-111.

SILVA, Maurício Roberto da. Exercícios de ser criança: o corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo-infância: exercícios de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-239.

SILVA, Viviane Tolentino da. **As vivências dos bebês no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**: processos interacionais e a construção de sentidos em suas aproximações. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 182f., 2018.

SILVA, Viviane Tolentino. **O processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara ao longo de três anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte. 212f., 2023.

SPAT, Vanessa da Silva Rocha de Quadros. **O tempo no cotidiano da creche**: desafios e possibilidades. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 164f., 2019.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo. KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar 2013.

STRECK, Danilo R. **Esperança**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 390-391.

SUMSION, Jennifer; HARRISON, Linda J. Harrison. STAPLETON, Matthew. Spatial perspectives on babies' ways of belonging in infant early childhood education and care. **Jornal of pedagogy (Sciendo)**: Trnava (Slováquia), 1/2018, p. 109-131. DOI 10.2478/jped-2018-0006.

SUMSION, Jennifer; HARRISON, Linda J. Introduction: Exploring Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care. In: HARRISON, Linda J. SUMSION, Jennifer (Editors). **Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care: Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice**. Springer New York: Springer, 2014, p. 1-17.

TATEO, Luca; VALSINER, Jaan. Time Breath of Psychological Theories: A Meta-Theoretical Focus. **Review of General Psychology**, online, v. 19, n. 3, 2015, p. 357-364.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, tese, 160f. 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **A moderna noção e disciplina do tempo:** reverberações da escola. In: SOUZA, João Valdir Alves de. TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Educação e modernidade:** contribuições dos clássicos para a Sociologia da Educação (orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. p. 141-169.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Tempos enredados:** teias da condição professor. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo horizonte, 383f., 1998.

TEMPO. In: MICHAELIS, **Dicionário Online de Português.** São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tempo>>. Acesso em: 14/01/2021.

TOMÁS, Catarina Almeida. As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. **Currículo sem fronteiras.** Rio de Janeiro, v.6, n1, p. 41-55, 2006.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **A escola e o tempo.** Londrina: Editora UEL, 2001.

VARGAS, Gardia Maria S. de. **Bebês em suas experiências primeiras:** perspectivas para uma escola da infância. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 226f., 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski:** sobre os fundamentos da pedologia. (Trad. e orgs. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Claudia Santana). Rio de Janeiro: E-Papers, 1. ed., 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP.** São Paulo, v. 21 n.4 p. 681-701, 1933-1934/2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas IV.** Madrid: Visor Distribuciones, 1934/1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. (Tradução de Alexandra Marenitch.) In; SIRGADO, Angel Pino (Org.). **Revista Educação e Sociedade:** revista quadrimestral de ciência da Educação, Campinas (SP): Ed. CEDES, n.71, p. 23-44, 2000b. Versão inglesa V. A. Puzyrei do original russo.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernad e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 33, p.07-47, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 - LEVANTAMENTO DA REVISÃO DE LITERATURA

Tabela contendo a legenda das categorias

Legenda das categorias

Categoria	Marcação na tabela
Tempo preparador, padronizador	1
Tempo de transição	2
Tempo social	3
Tempo paradoxal	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela contendo informações sobre os trabalhos selecionados, a base, autores, ano e categoria

TEXTOS ANPED

Grupo de trabalho	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Categoria
GT 7	Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche	Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz	2007	1 e 2
GT 7	Fios de temporalidade na Educação Infantil	Cristiane Elvira de Assis Oliveira	2012	3
GT 2	A instrução primária no território do acre e a organização do tempo escolar	Maria Aparecida Souza Vangiler e Clícia Rodrigues da Silva	2016	-
GT 7	Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?	Tacyana Karla Gomes Ramos	2011	2
GT 20	Minha rotina é o meu relógio	Zena Winona Eisenberg e Gisele Ribeiro Lemos	2009	1 e 4
GT 17	As políticas de preparo: liberalizar sujeitos, sincronizar existências	André Bocchetti	2015	1 e 4
GT 17	Temporalidade escolar, considerações acerca da escola enquanto espaço-tempo em um contexto pós-moderno	Marília Villanova Rodrigues	2019	4
GT 7	As crianças e os tempos institucionais (in)sensíveis	Andrize Ramires Costa e Adriana do Carmo Correa Golçalves	2021	1

Grupo de trabalho	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Categoria
GT 7	As temporalidades da infância que habitam o território <i>currículoescola</i> da educação infantil e os dizerem infantis que invencionam currículos-outros.	Vanessa Galindo Alves de Melo e Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles	2021	2 e 3
GT 7	Da alegria de brincar à pressão para aprender: as crianças e o controle do tempo dos adultos.	Adrize Ramires Costa	2019	1
Eixo Temático 19 – educação e arte	Entre a teoria e a vivência: a experiência de uma instalação de arte a partir do referencial teoria sobre o tempo e o espaço de Zygmunt Bauman	Simoni Costa Gervasio, Rosane Machado de Oliveira, Chaves Santos, Bueno Azambujao us e Sonia Maria da Silva Junqueira	2018	-
GT 8	Experiências formativas no cotidiano de uma escola da rede municipal de ensino de Salvador: sujeitos plurais, tempos plurais.	Valcineide Santos de Almeida e Tânia Regina Dantas.	2020	2 e 3
Eixo Temático 5 – educação e infância	Educação e temporalidade das infâncias: estar sendo criança no mundo comum da escola	Carina Ferreira dos Santos e Márcia Vilma Murillo	2022	1
GT 12	Currículos em tempos outros: criação e resistência ou ajuste e submissão?	Andrea dos Santos Gabriel, Sandra Kretli da Silva e Sunamita Astir Daud de Souza	2022	1
GT 13	A escola e sua temporalidade não acelerada	Josney Mateus Kroll de Prado Brito, Artur José Renda Vitorino e Alexandre Chaves Nunes	2022	3
GT 7	Educação infantil contracolonial: um currículo dos afetos e do tempo livre	Priscila de Melo Basilio e Lea Tiriba	2022	1

OUTRAS BASES

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação / Tese/ Artigo	Categoria
IBICT	O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades	Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat	2019	Dissertação	3 e 1
	Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche	Luciane Frosi Piva	2019	Dissertação	2 e 3
Incluída	Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas	Márcia Buss-Simão	2012	Tese	2 e 3
IBICT	A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais	Claudia da Mota Darós Parente	2006	Tese	3 e 1
	“não tenho tempo para esperar a hora”: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche	Edna Soares Severino	2018	Dissertação	1 e 3
	O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo a simultaneidade	Ana Sueli Teixeira de Pinho	2012	Tese	3
	Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil	Cristiane Elvira de Assis Oliveira	2012	Dissertação	2
Incluída	Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: Documentando as ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva	Paulo Sérgio Focchi	2013	Dissertação	2 e 3
	A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.	Angêla Scalabrin Coutinho	2010	Tese	2 e 3
Incluída	Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa.	Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	2013	Tese	3

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação / Tese/ Artigo	Categoria
Incluída	Tempos enredados: teias da condição professor	Inês Assunção de Castro Teixeira	1998	Tese	1 e 3
IBICT	Rotinas na escola de Educação Infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar	Maria Cláudia Bombassaro	2010	Dissertação	3
	Rotinas da Educação Infantil nas instituições municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção de identidade	Luana Ferreira Borges	2017	Dissertação	2 e 3
	Um estudo sobre tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras de Educação Infantil	Carla Elaine Correia	2005	Dissertação	3
IBICT	“Zé, tá pertinho de ir pro parque?” o tempo e espaço no parque em uma instituição de Educação Infantil	Zenilda Ferreira de Francisco	2005	Dissertação	1 e 2
	As primeiras experiências das crianças na Educação Infantil	Célia Verônica Marcarini	2012	Dissertação	2
Incluída	O processo de inserção de bebês em uma escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte	Virgínia Souza Oliveira	2019	Dissertação	2
IBICT	A organização do tempo em escolas de Educação Infantil: contribuições para o processo de humanização da infância	Mariana Natal Prieto	2016	Dissertação	2
Incluída	Processo de imitação das ações de cuidado pelos bebês na Educação Infantil	Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro	2022	Tese	4 e 2
	Atos de criação: as origens culturais das brincadeiras dos bebês	Elenice de Brito Teixeira Silva	2021	Tese	4 e 2
	As vivências dos bebês no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: Processos interacionais e a	Viviane Tolentino da Silva	2018	Dissertação	4 e 2

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação / Tese/ Artigo	Categoria
	construção de sentidos em suas aproximações				
	O processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara ao longo de três anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte	Viviane Tolentino da Silva	2023	Tese	4 e 2
Incluída	As vivências no currículo do berçário: As possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas	Luiza de Paula Cortezzi	2020	Dissertação	4 e 2
	Descortinando as vivências dos bebês na creche: a relação com os artefatos culturais	Alice de Paiva Macário	2021	Tese	4 e 2
	O processo de construção da imitação de uma bebê ao longo do seu primeiro ano na Educação Infantil	Débora Barbosa dos Reis	2021	Dissertação	4 e 2
	Letramentos como atividades humanas: uma investigação sobre a construção de sentidos e significados	Kelly Jessie Queiroz Panafiel	2023	Tese	4 e 2
	Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades	Isabela Costa Dominici	2021	Tese	4 e 2
	“A alegria da conquista”: análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil.	Fabíola Aparecida Faria Ribeiro	2021	Dissertação	4 e 2
IBICT	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância	Gardia Maria de Vargas	2014	Tese	2
	Lo que el tempo esconde, o cuando lo social necessita de la pedagogia	José Antonio Caride	2018		3

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação / Tese/ Artigo	Categoria
Google acadêmico	De Chrónos à aión – onde habitam os tempos da infância?	Janice Débora de Alencar Batista Araújo, Rebeka Rodrigues Alves da Costa, Ana Maria Monte Coelho Frota	2020	Artigos nacionais e internacionais	4 e 3
	As crianças como prisioneiras do seu tempo- espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global.	Catarina Almeida Tomás	2006		1
	Enquanto você (não) dormia: tempos, rotinas e ritmos em negociação no processo de transição do bebê à creche.	Natália Meireles Santos Costa, Marisa von Dentz, Katia de Souza Amorim	2022		2
Google acadêmico	Fios que tecem o tempo escolar: do ritmo padrão a simultaneidade	Ana Sueli Teixeira de Pinho, Elizeu Clamentino e Souza	2017		1 e 3
	A construção social do tempo no cotidiano de bebês na família e na creche	Lucélia de Almeida Silva e Fernanda Muller	2017		2
	Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil	Susana Angelin Furlan, José Milton de Lima, Marcia Canhoto de Lima	2019		3
	Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil	Rodrigo Saballa de Carvalho	2015		3
	Os bebês nos corredores da creche: num espaço entre espaços, explorações e acolhimento.	Carolina Gobbato e Maria Carmem Barbosa	2015		2
	O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis.	Deise Arenhart e Jader Janer Moreira Lopes	2016		1 e 3
	Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância	Maria Carmem Barbosa	2013		3 e 1
	Os três porquinhos e as temporalidades da infância	Patrícia Dias Prado	2012	1	

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação / Tese/ Artigo	Categoria
Incluído	Paradox of time in research on educational technology	Elena Barbera, Begoña Gros and Paul Kirschner	2014	Artigos nacionais e internacionais	4
Scopus	Culture, Self and Time: Prospects for the New Millennium	Cynthia Lightfoot and Maria C.D.P. Lyra	2000		4
Incluído	Temporal dimensions of childhood, youth, and adolescence experiences: A conceptual discussion	Ana Padawer	2016		1 e 3
Incluído	Time Breath of Psychological Theories: A Meta-Theoretical Focus	Luca Tateo and Jaan Valsiner	2015		3
Scopus	Cortisol levels and children's orientation in day care	Jyrki Reunamo, Nina Sajaniemi and Eira Suhonen, Elina Kontu	2012		1
Scopus	Against the self-regulated child: Early childhood pedagogies in neoliberal times	Claudia Diaz-Diaz	2022		1
Scopus	Time in early childhood: Creative possibilities with different conceptions of time	Sandy Farquhar	2016		3
Scopus	Lunch Time at the Child Care Centre: Neoliberal Assemblages in Early Childhood Education	Fikile Nxumalo, Veronica Pacini-Ketchabaw and Mary Caroline Rowan	2011		1
Scopus	L'emploi du temps des enfants: leurs activités en regard de leurs contraintes temporelles	Renaud Lieberherr and François Ducrey,	2006		3

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE - 62621316.9.0000.5149

Interessado(a): **Prof. Vanessa Ferraz Almeida Neves**
Depto. Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 17 de fevereiro de 2017, o projeto de pesquisa intitulado “**Infância e escolarização em bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I)**”, bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais e/ou responsáveis,

Realizaremos a pesquisa “**Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)**” na UMEI xxxxx com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Ou seja, acompanharemos uma turma de crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. A primeira fase da pesquisa abrange os três primeiros anos dos bebês na instituição educativa, isto é, até eles completarem dois anos de idade. Temos como objetivo geral, nesta primeira fase, compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em uma instituição pública de educação infantil.

Para atingir esse objetivo realizaremos **observações e filmagens** da rotina que as professoras e as crianças vivenciam nesta instituição, bem como entrevistas com as professoras e os familiares das crianças. As entrevistas e a filmagem dos momentos de interação entre as crianças e entre essas e as professoras serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma.

As filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as filmagens. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto. Todos os dados obtidos por meio das filmagens e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de vídeos educativos, sem fins lucrativos, que serão usados para formação inicial e em serviço de professores. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a UMEI pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta UMEI. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada. Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha

participação na pesquisa: **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”**.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

(Nome completo da criança)

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Maria de Fátima Cardoso Gomes – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou e-mail vfaneves@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais e/ou responsáveis,

Realizaremos a pesquisa “**Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)**” na UMEI xxxxx com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Ou seja, acompanharemos uma turma de crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. A primeira fase da pesquisa abrange os três primeiros anos dos bebês na instituição educativa, isto é, até eles completarem dois anos de idade. Temos como objetivo geral, nesta primeira fase, compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em uma instituição pública de educação infantil.

Para atingir esse objetivo realizaremos entrevistas com os familiares das crianças. As entrevistas serão gravadas em áudio e serão realizadas em espaço previamente acordado com os entrevistados. Conforme Resolução 466/12 não existe pesquisa sem riscos. No caso específico desta pesquisa, as entrevistas não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as perguntas da entrevista. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto e, se for o caso, interromperemos as entrevistas. Todos os dados obtidos por meio das entrevistas serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, sem fins lucrativos. Os áudios das entrevistas feitas serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a UMEI pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta UMEI. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada. Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa: “**Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)**”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Maria de Fátima Cardoso Gomes – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou e-mail vfaneves@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PROFESSORES

Prezado/a Professor/a,

Realizaremos a pesquisa **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”** na UMEI xxxxx com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Ou seja, acompanharemos uma turma de crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. A primeira fase da pesquisa abrange os três primeiros anos dos bebês na instituição educativa, isto é, até eles completarem dois anos de idade. Temos como objetivo geral, nesta primeira fase, compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em uma instituição pública de educação infantil.

Para atingir esse objetivo realizaremos observações e filmagens da rotina que as professoras e as crianças vivenciam nesta instituição, bem como entrevistas com as professoras e os familiares das crianças. As entrevistas e a filmagem dos momentos de interação entre as crianças e entre essas e as professoras serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma. As filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as filmagens. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto. Todos os dados obtidos por meio das filmagens e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de vídeos educativos, sem fins lucrativos, que serão usados para formação inicial e em serviço de professores. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a UMEI pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta UMEI. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada. Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa: **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”**.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017

(Assinatura do/a professor/a)

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Maria de Fátima Cardoso Gomes – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou e-mail vfaneves@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 6 - MODELO PÔSTER APRESENTADO PARA AS CRIANÇAS NO INÍCIO DE 2023

O Processo de inserção de bebês em uma EMEI de Belo Horizonte



Virgínia Souza Oliveira – Dissertação de Mestrado
Orientação: Profª. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves



“aqui não é lugar de sofrer/ é lugar de ser feliz”. 22/02/2017



“Vem ca::/ vem/ no meu colo”
(02/02/2017).

“ tá bom::/ vou dar um abraço:::”
(04/04/2017)



“Quer um brinquedinho?”
03/04/2017).