

**Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

Maritza Dessupoio de Abreu

**OS SIGNIFICADOS DA ROTINA NA CRECHE: COM A PALAVRA
COORDENADORA PEDAGÓGICA, EDUCADORAS E PESQUISADORA**

Juiz de Fora

2014

MARITZA DESSUPOIO DE ABREU

**OS SIGNIFICADOS DA ROTINA NA CRECHE: COM A PALAVRA
COORDENADORA PEDAGÓGICA, EDUCADORAS E PESQUISADORA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca do Programa de Pós-graduação em Educação, da Linha de Linhagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Ilka Schapper

Juiz de Fora

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Abreu, Maritza Dessupoio de.
Os significados da rotina na creche: com a palavra coordenadora pedagógica, educadoras e pesquisadora / Maritza Dessupoio de Abreu. -- 2014.
245 p.

Orientadora: Ilka Schapper
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Sentido e Significado. 2. Rotina. 3. Creche. 4. Pesquisa Crítica de Colaboração. I. Schapper, Ilka, orient. II. Título.

MARITZA DESSUPOIO DE ABREU

**OS SIGNIFICADOS DA ROTINA NA CRECHE: COM A PALAVRA
COORDENADORA PEDAGÓGICA, EDUCADORAS E PESQUISADORA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca do Programa de Pós-graduação em Educação, da Linha de Linhagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ilka Schapper - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali
Pontifca Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Para as crianças da creche.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são o reconhecimento do apoio sem o qual este trabalho não se constituiria. Portanto, gostaria de agradecer:

Ao Ser cuja existência não sei se é real, mas com quem converso e acalma meu coração em diversos momentos e que muitos O chamam de Deus.

À instituição que me acolhe desde 2001, Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF.

À CAPES, que auxiliou esta pesquisa com uma bolsa REUNI.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFJF, representado por seus professores e funcionários.

À professora e amiga, Ilka Schapper, minha orientadora, por acreditar neste trabalho, por sua generosidade intelectual e pelo tanto que aprendi.

Aos professores Fernanda Coelho Liberali, Jader Janer Moreira Lopes e Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, por sua disponibilidade e orientação.

À professora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina que aceitou o convite para reunir-se aos demais e compor a banca de defesa desta dissertação, mesmo como membro suplente.

À querida professora Léa Stahlschmidt Pinto Silva, sem a qual, talvez, eu nunca tivesse me tornado uma pesquisadora e que sempre me apoiou.

A todos do grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infâncias/LEFoPI, pelos momentos de reflexão e desenvolvimento profissional, pessoal e acadêmico. Em especial às bolsistas, pelas conversas e amizades e às professoras Ana Rosa Costa Picanço Moreira e Núbia Schaper Santos que me acolheram durante o estágio docência, proporcionando-me importantes experiências profissionais.

À mestranda Mislene, por caminhar comigo nas trilhas do mestrado, tornando todo o percurso menos solitário.

À amiga Daiana Amorim, por ajudar nas filmagens na creche e pela companhia diária durante a pesquisa de campo, fazendo com que minha investigação também fosse sua, sem restrição.

Aos funcionários das creches de São João Nepomuceno, onde fui acolhida, fiz amizades e aprendi muito a respeito das práticas nessas instituições.

Aos funcionários da creche na qual esta pesquisa aconteceu, por me receberem com carinho e estarem abertos ao diálogo. Em especial, às educadoras e à coordenadora que participaram das sessões reflexivas, contribuindo imensamente para nossa troca de ideias a respeito da rotina na creche.

Aos funcionários da Escola Estadual Delfim Moreira, onde trabalho atualmente e aprendo mais a respeito da Educação, por acreditarem em minha pesquisa e compreenderem os momentos de trocas de horários para estudos.

À todas as crianças das creches e das escolas por onde tenho passado que me ensinam a gostar ainda mais de minha profissão.

Ao amor da minha vida, Igor de Oliveira Knop, que acompanhou, com muita paciência e carinho, toda esta pesquisa, tornando-a tão importante para ele quando para mim.

Aos meus amados pais, Celinha e Eduardo, por sempre acreditarem em mim, me apoiarem e ajudarem. Mãe obrigada também pelas faxinas na minha casa, quando o tempo estava curto.

À melhor “irmã” do mundo, Nayana Dessupoio de Abreu, do meu lado em qualquer momento e para qualquer coisa que eu precisasse.

À minha família, pelo carinho, apoio e compreensão nos períodos de ausência. Em especial aos tios Nando, Neide, Irma e Alva e as primas Talita, Fernanda e Luiza. por acompanharem mais de perto minha caminhada.

Às amigas Talitinha e Danuza pela amizade de infância e momentos de conversa e distração.

À minha gatinha Lucky, por proporcionar a terapia da fofura e me desestressar um pouco nos períodos de tensão.

Aos amigos, que embora não estejam aqui diretamente nomeados, sabem que este trabalho também lhes pertence.

RESUMO

Esta pesquisa, que se insere na linha de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais, propõe-se investigar quais os significados construídos pela coordenadora pedagógica, educadoras e pesquisadora a respeito da rotina de uma creche pública do município de Juiz de Fora. Tendo por objetivo compreender e refletir sobre os significados da rotina nessa instituição, como eles são construídos e compartilhados, apresenta como aporte teórico as referências da teoria sócio-histórico-cultural, em especial, as contribuições de Vygotsky. O referencial metodológico é norteado pelos princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2002, 2004, 2006, 2009), como um processo em que todos os sujeitos da pesquisa, em um movimento de colaboração, desenvolvimento e aprendizado, são responsáveis pela produção dos dados e do conhecimento. A análise é feita por meio da argumentação, tecida a partir de excertos de sessões reflexivas realizadas com as dez educadoras e a coordenadora pedagógica da instituição pesquisada. Assim, a discussão dos resultados está pautada na análise dos dados por meio das categorias argumentativas desenvolvidas com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005), Liberali (2006, 2008, 2009) e Schapper (2010), com o levantamento dos tipos de argumentos, operadores argumentativos e dêiticos. No movimento da análise, foi possível perceber a consciência das profissionais da creche em refletir a respeito da rotina, tornando algumas mudanças possíveis. Os resultados, contudo, apontam ser necessário ainda repensar questões como: (1) a possibilidade de a divisão da rotina ser mais flexível; (2) a necessidade de considerar a criança como membro capaz de constituir ativamente a organização dos tempos e espaços junto com os demais profissionais dessa instituição.

Palavras-chave: Sentido e Significado. Rotina. Creche. Pesquisa Crítica de Colaboração.

ABSTRACT

This research, which composes the Language, Knowledge and Teachers Training Line of Research of the Juiz de Fora Federal University Education Post Graduation Program, tries to investigate which are the meanings built by the pedagogical coordinator, educators and researcher regarding the routine at a day care center. It also aims to comprehend and reflect on the meanings of the routine at this institution, how they are built and shared. It presents as theoretical contribution the Social-historical-cultural theory references, and specially Vygotsky contributions. The methodological referential is guided by collaboration critical research principles (MAGALHÃES, 2002, 2004, 2006, 2009), as a process in which all the research players, through a collaborative, developing and learning movement, are responsible for the data and knowledge production. During the reflexive sessions, videos were broadcast and then transcribed and analyzed through argumentation. Afterwards, they were analyzed with the ten educators and the pedagogical coordinator of a day care center in this same municipality. The results discussion is based on data analysis through the argumentative categories developed from Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005), Liberali (2006, 2008, 2009) and Schapper (2010), by raising all the argumentative types, argumentative and deictic operators. Through this analysis, it was possible to notice the awareness of the day care center professionals by reflecting the routine and making some changes more likely to happen. However, it is still necessary to rethink about questions such as: routine division into flexible for moments with education emphasis, and though, when the emphasis is on the caring; moreover, the child also needs to be considered as a member capable of actively make up the time and space organization together the other professionals of this institution.

Key words: Sense and Meaning. Routine. Day care center. Collaboration critical Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01	Tempo - Creche e Família.....	14
Quadro 01	Os Gêneros do Discurso na Retórica.....	38
Quadro 02	Pesquisas Relacionadas.....	43
Figura 01 –	Localização da Creche.....	78
Quadro 03	Tempo, Espaço e Atividade na Creche.....	90
Quadro 04	Tipos de Argumento.....	95
Quadro 05	Operadores Argumentativos.....	97
Quadro 06	Dêiticos.....	98
Quadro 07	Categorias Linguísticas no Processo de Análise.....	99
Figura 02	Fluxograma da Pesquisa.....	100
Quadro 08	Desenho da Pesquisa.....	101
Quadro 09	A Espera Infantil.....	104
Figura 03	Hall de Entrada.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Informações das Educadoras e da Coordenadora.....	82
Tabela 02	Organização das Turmas.....	84
Tabela 03	Rotina do Berçário I.....	84
Tabela 04	Rotina do Berçário II.....	85
Tabela 05	Rotina da Turma de 2 Anos I.....	86
Tabela 06	Rotina da Turma de 2 Anos II.....	87
Tabela 07	Rotina da Turma de 3 Anos I.....	87
Tabela 08	Rotina da Turma de 3 Anos II.....	88
Tabela 09	Síntese do Processo Reflexivo.....	105

SUMÁRIO

1	A ENTRADA E O LANCHE: INICIANDO O DIÁLOGO.....	12
2	A RODINHA: REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1	SENTIDO E SIGNIFICADO.....	17
2.2	AS ROTINAS.....	20
2.3	AS INFÂNCIAS.....	28
2.4	ARGUMENTAÇÃO.....	37
3	HORÁRIO DE ATIVIDADES: PESQUISAS SOBRE A ROTINA NA CRECHE.....	42
4	ALIMENTAÇÃO: REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	67
4.1	O GP LEFOPI E HISTÓRIAS ENTRECruzADAS.....	75
4.2	A CRECHE, SEUS ESPAÇOS, TEMPOS E SUJEITOS.....	77
4.3	O PROCESSO DE ANÁLISE.....	93
4.4	RESUMO DA PESQUISA.....	99
5	HIGIENE, SONO E MAIS ATIVIDADES: ANÁLISE.....	102
5.1	HISTÓRIA DOS DADOS ANALISADOS DA CRECHE E ESCOLHA DO MATERIAL PARA AS SESSÕES REFLEXIVAS.....	102
5.2	SÍNTESE DOS MOMENTOS REFLEXIVOS: O QUE DIZEM AS TRANSCRIÇÕES.....	105
5.3	SESSÕES REFLEXIVAS E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SIGNIFICADOS: COM A PALAVRA EDUCADORAS, COORDENADORA E PESQUISADORA.....	108

5.4	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS A RESPEITO DA ROTINA NA CRECHE.....	158
6	JANTAR E SAÍDA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
	REFERÊNCIAS.....	167
	APÊNDICES.....	172
	APÊNDICE 1 – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	172
	APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....	173
	APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO EDUCADORAS.....	176
	APÊNDICE 4 – FOTOS DOS ESPAÇOS DA CRECHE.....	178
	APÊNDICE 5 – SLIDES SESSÕES REFLEXIVAS.....	186
	APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO PASSADO NAS SESSÕES REFLEXIVAS.....	198
	APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO SESSÃO REFLEXIVA DO DIA 24 DE OUTUBRO DE 2013.....	202
	APÊNDICE 8 – TRANSCRIÇÃO SESSÃO REFLEXIVA DO DIA 22 DE NOVEMBRO DE 2013.....	217
	ANEXOS.....	244
	ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	244
	ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM, SOM, NOME E VOZ DAS CRIANÇAS DA CRECHE.....	245

1 A ENTRADA E O LANCHE: INICIANDO O DIÁLOGO

No ano de 2011, sentei-me à frente do computador e dos livros disposta a desenvolver um anteprojeto de mestrado com as muitas questões presentes no trabalho como coordenadora pedagógica de Educação Infantil da minha cidade natal e também como pesquisadora já alguns anos no Grupo de Pesquisa (GP) Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância LEFoPI). Um grupo que, naquele momento, fazia uma interlocução entre pesquisadoras e coordenadoras de creches de outro município, em que muitas questões emergiam e provocavam ainda mais questionamentos e reflexões sobre minhas concepções e práticas pedagógicas.

Para organizar as ideias e iniciar a escrita do anteprojeto, fiz a leitura das transcrições das sessões reflexivas¹ realizadas até aquele momento pelo LEFoPI com as pesquisadoras e as coordenadoras das 23 creches do município de Juiz de Fora. Durante todo esse processo de leitura, vários episódios discutidos nesse instrumento reflexivo fizeram com que eu rememorasse acontecimentos profissionais.

Contudo, era necessário um foco, uma questão. Foi, então, que escolhi algumas categorias (brincadeira, relação família e creche, avaliação, planejamento e rotina), a partir do conteúdo das transcrições, com a finalidade de organizar e visualizar as ideias, de uma forma geral, para ajudar na definição da temática do projeto de dissertação.

Todas as cinco categorias, além de possibilitarem a escrita de diversos trabalhos de pesquisa, como estavam diretamente relacionadas com minha vida, com minha formação e prática docente, não havia nenhuma que não apresentasse interesse investigativo para mim.

Porém, foi a fala de uma das coordenadoras, durante uma dessas sessões reflexivas, que chamou minha atenção: “Eu falo o seguinte: que a creche, a criança que frequenta a creche, ela é um trabalhador mirim, ela tem hora para entrar, hora para sair, ela só não carrega marmitta, mas ela leva mochila...” (Coordenadora Pedagógica)².

Esse enunciado instigou-me a desvendar um significado sobre a rotina na creche muito representativo a respeito do qual, durante toda minha formação acadêmica e nos últimos três anos de coordenação, no mesmo papel da autora dessa fala, não havia refletido, apesar de já ter questionado sobre alguns assuntos relacionados à temática, quais sejam: (a) as

¹ Contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão (SZUNDY *apud* SCHAPPER & SILVA, 2010, p.66).

² Transcrição da sessão reflexiva do dia 18/08/2010.

crianças não estariam indo muito cedo para as creches e lá permanecendo muitas horas? (b) O que estava sendo feito durante esse tempo de permanência delas nesse espaço? Assim, propus-me a escrever o anteprojeto relacionado à rotina³ na creche.

A preocupação com a rotina é plausível não só por um interesse pessoal, mas também por aqueles que trabalham e estudam sobre creches como um assunto que necessita de reflexão na atualidade, visto que a discussão sobre as crianças e suas infâncias vem se configurando como tema de destaque nas últimas décadas. Isso pode ser observado com o significativo aumento do número de creches e pré-escolas no cenário educacional brasileiro.

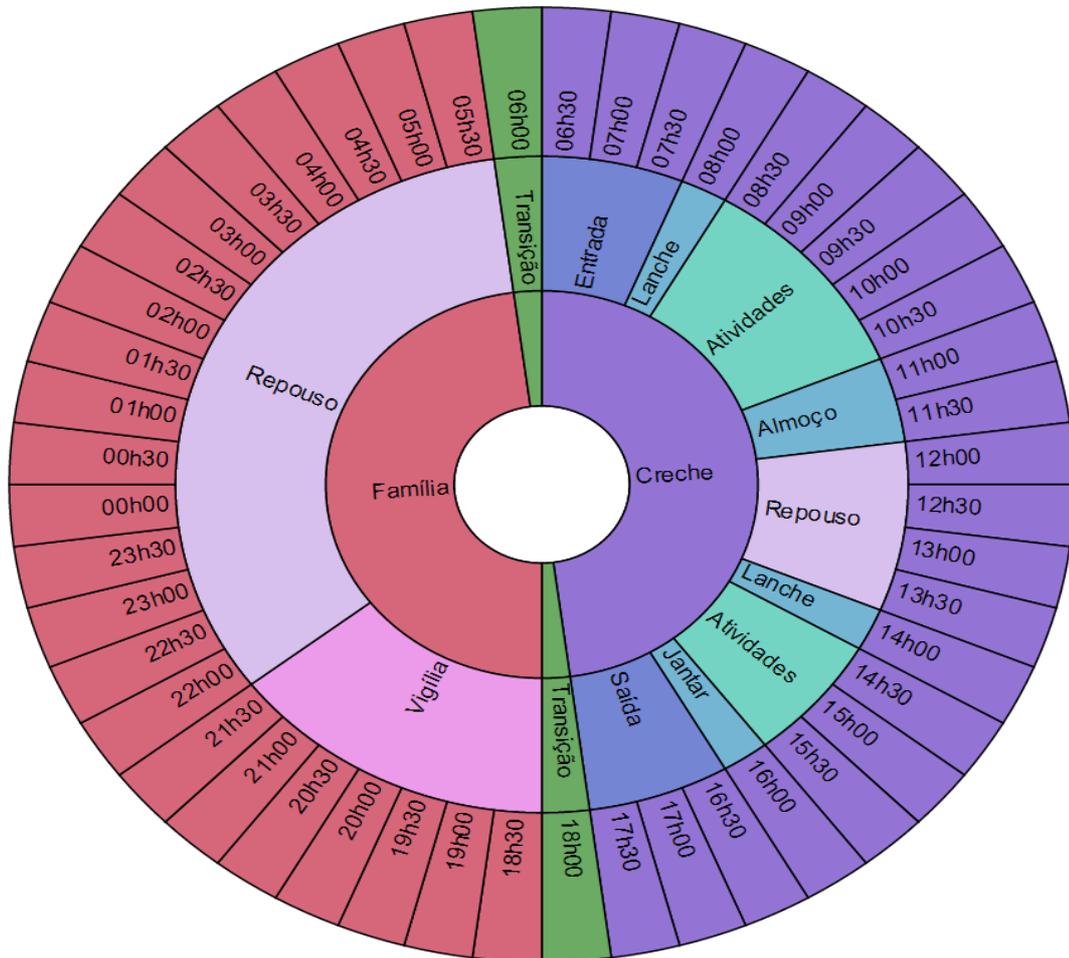
A esse respeito, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.11) afirma que esse fato vem ocorrendo devido “à intensificação da urbanização, à participação da mulher no mercado de trabalho e às mudanças na organização e estrutura das famílias”.

A educação e o cuidado dessas crianças constituem responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2010), segundo a qual a Educação Infantil de 0 a 6 anos é etapa inicial da Educação Básica, tendo o Estado o dever de garantir sua gratuidade e estabelecer parceria com a família no cuidar e educar, visando ao pleno desenvolvimento das crianças pequenas.

Desse modo, a creche tem sido o lugar responsável por receber muitas crianças que passam, nesse local, várias horas, dias, meses e anos importantes de suas vidas. Para exemplificar esse tempo que a criança permanece na creche, apresento a seguir um gráfico com a relação de horas de permanência nessa instituição e na família. Levo em consideração os dados da rotina da creche em que desenvolvi minha pesquisa de campo e as informações do tempo de permanência com a família. Para isso, baseio-me nos dados da investigação de Carreiro (2013, p.110):

³ Este termo será conceituado neste trabalho e reconheço que alguns de seus significados necessitam ser (re)significados.

Gráfico 01 – Tempo - Creche e Família



Fonte: Informações organizadas pela autora, baseando-se na rotina da creche observada e em Carreiro (2013, p.110).

É possível percebermos com essas informações que as crianças que frequentam a creche em tempo integral permanecem metade de seus dias nessa instituição. Das doze horas que estão nesse espaço, apenas duas são de repouso e dez de vigília. Já com a família, o tempo de vigília é reduzido a três horas, com as restantes nove horas de repouso.

Assim, refletir acerca da rotina nesses espaços se constitui como categoria importante e necessária para se pensar o cotidiano da creche, bem como os sentidos e os significados que esta representa para adultos e crianças.

A forma de organização da rotina nas instituições educacionais interfere significativamente nas aprendizagens infantis, além de essa estruturação estar relacionada

com a concepção de infância e desenvolvimento que se tem com relação à criança e aos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, com a experiência de trabalho que tenho, observo que as ações do dia a dia dos profissionais de creche são, em sua maioria, automatizadas, não havendo muito tempo para reflexão a seu respeito. Por isso, o intuito da minha pesquisa é refletir, sair um pouco da correria diária e pensar nessas crianças, nos seus tempos e espaços na creche.

Inicialmente, havia pensado em investigar como estaria organizado o tempo e o espaço das crianças na creche, analisando se estavam sendo levadas em conta as necessidades e características de sua faixa etária, investigando se o espaço da creche estava organizado em função do tempo que as crianças nela permanecem. Essas reflexões eram as norteadoras do objetivo geral do anteprojeto de pesquisa que pretendia compreender como a rotina vivenciada pelas crianças de 0 a 3 anos poderia contribuir para seu cuidado e educação.

Nesse momento, pareceu-me que todas as questões estavam claras e seriam passíveis de investigação no tempo do mestrado. Foi, então, depois de um processo desgastante de seleção, que a ótima notícia da aprovação chegou. Já na primeira reunião de orientação, muitas dúvidas relacionadas aos meus objetivos e à minha questão de investigação apareceram.

A cada aula das disciplinas matriculadas, as certezas iam se desfazendo ainda mais, apontando-me a necessidade de modificação de meu projeto inicial. Era preciso um olhar mais apurado, em grande parte pelo curto tempo de pesquisa do mestrado. Havia muito que estudar, modificar, melhorar... Foi quando reconheci que precisava repensar minha questão, não a desconsiderando totalmente, mas delimitando-a melhor.

Voltei, então, à frase da coordenadora que gerara o anteprojeto para o processo de seleção e percebi que ali estavam envolvidas muitas concepções, sentidos e significados construídos ao longo de uma história profissional, já que tinham sido exatamente essas concepções, sentidos e significados que me haviam atraído.

Muitas outras questões me rodearam naquele momento, mas procurei focar na que envolvia os significados, por ser um assunto também discutido não apenas no grupo de pesquisa LEFoPI, mas em algumas das disciplinas do mestrado.

Propus, dessa forma, investigar quais os significados construídos pelas coordenadoras pedagógicas e educadoras a respeito da rotina na creche. Porém, depois das discussões durante a qualificação deste trabalho de dissertação, resolvi especificar ainda mais

minha questão de investigação e ter como foco as educadoras e uma coordenadora da creche na qual realizei a pesquisa de campo.

Com isso, meu objetivo foi entender e refletir sobre os significados da rotina na creche, como eles são construídos e compartilhados pelas educadoras e uma coordenadora pedagógica, estabelecendo, então, como questão norteadora: **quais os significados construídos pelas educadoras e coordenadora a respeito da rotina na creche?**

Isso posto, apresento a seguir como esta dissertação está organizada. Utilizo das sequências de atividades que são comumente desenvolvidas nas rotinas das creches para nomear os capítulos deste trabalho, destacando a circularidade dessas ações.

No primeiro capítulo, *A rodinha: referencial teórico*, apresento alguns dos conceitos de rotina, tempo e espaço, sentido e significado, concepções de infância, além de algumas ideias sobre o processo argumentativo.

No segundo capítulo, *Horário de atividades: pesquisas sobre a rotina na creche*, trago o estado da arte com um levantamento dos trabalhos publicados nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)⁴, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵ e do Scientific Electronic Library Online (SciELO)⁶ nos últimos dez anos (2002-2012) sobre a rotina, o tempo e o espaço na creche.

No capítulo subsequente, *Alimentação: referencial metodológico*, procedo a um detalhamento sobre a metodologia da pesquisa, os instrumentos e sobre a análise dos dados, além de contextualizar os sujeitos e a creche observada, seus tempos e espaços.

No quarto capítulo, *Higiene, sono e mais atividades: análise*, apresento a análise dos excertos selecionados das sessões reflexivas com as educadoras e a coordenadora da creche escolhida e a filmagem visualizada nessas sessões e que foram retiradas das filmagens das observações de campo. Ao final, faço entrecruzamentos dos significados encontrados/discutidos/construídos buscando responder a questão de partida e atingir o objetivo da dissertação.

Por último, no capítulo intitulado *Jantar e saída: considerações finais*, trago alguns apontamentos finais deste trabalho e ideias para outras reflexões sobre o tema.

⁴ <http://www.anped.org.br/>

⁵ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁶ <http://www.scielo.org/php/index.php>

2 A RODINHA: REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo destaco alguns conceitos que levo em consideração e que julgo serem essenciais para a compreensão das ideias desta dissertação.

Os primeiros estão relacionados à perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, explicando o que pretendo com relação à questão dos significados nesta investigação, perpassando por outros conceitos desse autor como a mediação, as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e os sentidos.

Delimitarei também, neste capítulo, as características dos tempos e espaços na creche, as ideias que foram pensadas por alguns autores e como compartilho delas em meu conceito de rotina nessa instituição.

Trago, ainda, algumas concepções de infância por meio de sua construção histórica, desde a época dos gregos até o século XXI, entendendo sua compreensão como importante para o presente trabalho, uma vez que a organização da rotina anuncia as concepções de criança e infância de seus sujeitos.

Finalizando este capítulo, procedo à apresentação de um histórico sobre a argumentação a partir de Atenas, por volta de 465 a.C., até o conceito com o qual trabalho nesta dissertação, entendendo a argumentação como um elemento dialógico e organizador do discurso, importante para a produção conjunta, colaborativa e criativa de significados e conhecimentos para um determinado grupo.

2.1 Sentido e significado

Com o intuito de estudar as interações que acontecem na rotina da creche e buscando compreender os significados construídos pelas educadoras e coordenadoras pedagógicas sobre tal rotina, tomarei os princípios da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky⁷, tanto metodologicamente quanto como referencial teórico.

Nesse sentido, as interações, ocorridas por meio da mediação do sujeito com o Outro, são compreendidas como elemento fundamental para o desenvolvimento humano. De acordo com as ideias de Vygotsky, esse Outro tanto pode ser uma pessoa como um objeto.

⁷ Encontramos a grafia do nome desse autor de diferentes formas. Neste trabalho, optei por utilizar a escrita da seguinte forma: Vygotsky.

Para esse autor, “o homem biológico transforma-se em social por meio de um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos” (OLIVEIRA, 1997, p.102), sendo que a relação do homem com o mundo é mediada por sistemas simbólicos, instrumentos e signos (linguagem, escrita, sistema de números etc.) criados pela sociedade ao longo do curso da história humana (VYGOTSKY *apud* FREITAS, 2004, p.90).

O sujeito não se constitui do seu interior para seu exterior, sendo, antes, a síntese dialética da sua relação com o Outro que se faz por meio da linguagem. Sua compreensão “consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras” (VYGOTSKY, 2001, p.401).

Essa palavra, contudo, deve ser dotada de significado para que haja um campo de compreensão sobre ela, uma vez que “a palavra desprovida de significado não é palavra, e sim um som vazio. Assim, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra, ele não é senão uma generalização, um conceito, um fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 2001, p.398).

Para o autor russo, o significado da palavra é a forma mais simples de unidade do pensamento e da linguagem, é o elo, a interseção, entre essas duas vias. Tal significado, sendo acordado por uma determinada comunidade semiótica, como não se constitui de maneira rígida, pode ser modificado, vez que a discussão e o conflito de sentidos podem desestabilizar e proporcionar a construção de novos significados dentro de um determinado grupo, como afirma Schapper (2010, p.36-37):

É no interior do movimento da significação que, dialeticamente, os sentidos vão se constituindo, pois se aproximam mais da subjetividade do sujeito, criando zonas de sentido que desestabilizam a significação. Essa desestabilização, posta nos múltiplos movimentos do significado, que constituem os diversos sentidos, possibilita, a uma determinada comunidade semiótica, alcançar novamente um significado mais ou menos estável.

Assim, significado e sentido se produzem nas práticas sociais através da constituição e da experiência do indivíduo. Os sentidos se compõem em significados para determinadas comunidades, quando passam a representar para elas um conceito, uma generalização.

Outro conceito de Vygotsky (1991, p.112) que auxilia na reflexão sobre o processo de ressignificação, de criação de zonas de sentidos e de desestabilização de significados é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceituada como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes

Corroborando com as traduções de Prestes (2012, p.190-207) na qual a ZDP é escrita como ZDI, Zona de Desenvolvimento Iminente, por estar relacionada ao desenvolvimento, à instrução e à colaboração de outra pessoa. Nesse sentido, o desenvolvimento, embora não seja garantido pela instrução, tem perspectiva de ocorrer pela mediação. Assim, é possível pensar, então, na possibilidade de ressignificação, por meio da reflexão, em um processo de colaboração e mediação, de troca de ideias, podendo essas serem modificadas ou não na construção de significados mais estáveis para o grupo.

As ZDIs são sintetizadas por Santos (2012, p.58) como “um lócus de aprendizagens por excelência”. Não uma simples distância, como pode parecer em uma leitura superficial do trabalho de Vygotsky, mas como um processo de construção do conhecimento e da aprendizagem por meio de discussões, ações e conflitos que acontecem em espiral, entre diferentes indivíduos com diferentes níveis de experiência e troca.

De uma maneira resumida, os sentidos são construções pessoais que a palavra desperta na mente do indivíduo, já o significado é apenas uma dessas construções que a palavra assume para um determinado grupo. Dessa forma, “o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VYGOTSKY, 2001, p.465).

Justifico, então, minha opção pela análise dos significados nesta pesquisa, pois esses são mais estáveis e uniformes, mais viáveis de serem investigados e descritos. Contudo, não deixo de reconhecer que os sentidos e significados das palavras se constituem conjuntamente. Baseando-me na afirmativa de Vygotsky (2001, p.465) que, inspirado nas ideias de Frederic Paulhan, assim se manifesta:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. O sentido é assim, uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Esclarecido o uso do conceito de significado, destacarei alguns significados de rotina, perpassando por apontamentos a respeito do tempo e do espaço, por meio de um panorama histórico.

2.2 As Rotinas

A partir do século XIX, com o crescimento de uma nova ordem econômica, o capitalismo, o processo de industrialização se acelerou e, com ele, a maior necessidade de abastecer mercados e aumentar a produção. Linhas de produção foram criadas, passando o tempo a valer dinheiro: “o relógio começou a ser o instrumento por excelência de controle e sincronização do tempo do trabalho, garantindo a precisão de uma rotina rigorosa que o desenvolvimento econômico passa a exigir” (BARBOSA, 1998, p.30).

Nesse contexto, o tempo da infância também é institucionalizado em locais próprios e com a disciplina de horários fixos para sua educação: “a ocupação constante do tempo com tarefas representa um exercício de disciplina e um antídoto contra a perda de tempo, a ordem na sala de aula é acima de tudo uma forma de antecipar o tempo do trabalho sem porosidade” (BARBOSA, 1998, p.34-35).

O próprio conceito de rotina se constitui a partir de seu deslocamento do campo social para o institucional. As rotinas não foram adotadas apenas pelas instituições de Educação Infantil, mas constituíram a organização da maioria das entidades modernas: “todas elas apresentaram em sua configuração um processo de controle dos sujeitos, de esquadriinação dos tempos, de distribuição nos espaços, de hierarquização por saberes especializados e de desenvolvimento de processos de homogeneização” (BARBOSA, 2006, p.89).

Nesses parâmetros, Bondioli (2004, p. 27-28) apresenta uma série de indícios para a compreensão da qualidade do tempo nas escolas, quais sejam:

O número total de situações durante o dia e sua duração, que, normalmente, indicam a fragmentação do tempo em episódios pouco interligados; a duração e tipo das situações do dia a dia que indicam o peso que é atribuído a elas na organização geral; e a colocação e ritmo das situações no dia a dia escolar com a divisão de certos tipos de atividades pela manhã e outras na parte da tarde, sendo comum na pré-escola, por exemplo, o turno da manhã ser mais escolarizado e o da tarde ter maior ênfase nas atividades de cuidado e abrigo infantil.

Dessa forma, a divisão do tempo é sistematizada desde a Revolução Industrial até a contemporaneidade. Na educação, essa sistematização se justifica pela necessidade de se educar a criança. Porém, é preciso que se tenha consciência de como essa organização está sendo feita. Dentro das instituições de Educação Infantil, é fundamental que essa orientação ocorra considerando as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças.

Craidy & Kaercher (2001, p.68) destacam alguns pontos de apoio para uma organização consciente do tempo nas creches se pensarmos nas seguintes questões: “Que tipo de atividades podemos propor?; Em que momentos são mais adequadas?; Em que local serão melhor realizadas?”. Essa última questão de apoio nos remete à reflexão da organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil.

A orientação temporal e espacial são construções eminentemente sociais e indissociáveis na rotina. “O espaço e o tempo constituem o ser humano” (LOPES, 2007, p.51). Em toda organização do espaço-tempo, há um potencial pedagógico implícito ou explícito, além de serem dimensões inseparáveis, uma vez que todo tempo é vivido em um determinado espaço, da mesma forma que este se constitui em um tempo específico.

A organização do espaço nas instituições de Educação Infantil, de acordo com Carvalho & Rubiano (2001, p.108-113), tem várias funções: “promover a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências, sensação de segurança e confiança, oportunidades para o contato social, privado e de crescimento e estimulação dos sentidos e movimentos corporais”.

Dois pensadores do século XIX já destacavam a importância da organização dos espaços para a infância. São eles John Dewey e Maria Montessori.

John Dewey (1959) apresentava a importância dessa organização como elemento que revelava as concepções da prática pedagógica. Defendia um ambiente favorável à percepção de problemas, ao levantamento de sugestões, de inferências, de interpretações, de investigação, à criação e à construção ativa das crianças.

Maria Montessori apontava a importância da criação de classes com crianças de diferentes idades para que houvesse a interação entre elas, destacando a importância do espaço como favorecedor da expressão potencial da criança que se autoeduca por meio dele e do adulto. A desorganização desse espaço seria, então, prejudicial ao desenvolvimento infantil. Nas palavras de Montessori (1987, p.66):

A criança não pode viver na desordem porque esta lhe causa um sofrimento que se manifesta através do choro desesperado e até mesmo de uma agitação persistente que pode assumir o aspecto de verdadeira doença. [...] Se o ambiente não é adequado à criança, essas manifestações tão incessantes que se desenvolvem pacificamente podem converter-se em angústia, enigma e capricho.

Assim, ao pensar no espaço para as crianças, é fundamental levar em consideração que “o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p.73). Assim, todos os momentos, sejam desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, “deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas” (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p.68).

Desse modo, é importante observar, categorizar, escolher e propor espaços planejados para uma educação que possibilite esses diversos elementos, experiências e linguagens. Uma organização que aposte na diversidade, nas relações, que acolha e liberte, que cuide e eduque, integrando esses dois processos, não dividindo o indivíduo, respeitando seus aspectos cognitivo, afetivo, social e motor.

Os “cantinhos” criados de acordo com o interesse das crianças, suas necessidades e recursos disponíveis na instituição são trazidos como uma opção de organização espacial na creche por Pardal e Lemos (2011, p.31), por possibilitarem “às crianças pequenas terem contato com espaços aconchegantes, nos quais possam interagir em pequenos grupos e de onde consigam avistar facilmente o adulto, sua fonte de segurança”.

Freinet, no início do século XX, já propunha a organização da sala em cantos ou oficinas (de leitura, música, expressão, experimentação e artística), deixando o espaço central livre para circulação, levando em consideração os horários e os hábitos da escola.

Esse filósofo nos deixou um legado a respeito da gestão do tempo e do espaço nas escolas pensando em classes multisseriadas nas quais as crianças poderiam transitar livremente para se comunicar, aprender e ensinar com os diferentes grupos, propondo, também, o intercâmbio entre crianças de uma mesma escola ou de escolas diferentes.

Propôs, ainda, que, na organização dos horários, deveria haver espaços de momentos coletivos para a construção conjunta da proposta do dia; de momentos de conversa; de momentos de atividades coletivas diversas para a comunicação e expressão das crianças; de

momentos de socialização dos trabalhos realizados, além de momentos reflexivos em conjunto a respeito da avaliação.

O importante para o atual trabalho é ficar claro que a organização do tempo e do espaço nas creches e demais instituições educacionais está relacionada às ideias que possuímos a respeito da criança, da infância, do processo de desenvolvimento e aprendizagem. A forma como tal organização é realizada interfere nas aprendizagens infantis, como elas acontecem e são internalizadas.

Como parâmetro, há as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.19-20), nas quais a organização do espaço e do tempo vem descrita simultaneamente, devendo assegurar:

A educação como indissociável ao cuidar; a indivisibilidade das expressões motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; o diálogo, respeito e valorização das famílias; a gestão democrática; as especificidades etárias, mas com a interação entre crianças de diferentes idades; o deslocamento e movimentos nos espaços internos e externos.

Assim, as rotinas nas instituições de Educação Infantil perpassam por todas essas idiossincrasias, estando caracterizadas pelas constituições sociais de tempo e espaço. No entanto, qual a origem dessa expressão? Como e quando ela começou a ser utilizada cotidianamente? As respostas a essas questões nos auxiliarão no levantamento dos significados da rotina na creche por alguns autores e em sua relação com aqueles apontados pelas coordenadoras pedagógicas e educadoras.

Segundo Cunha (1982 *apud* BARBOSA, 2006), a palavra rotina surge no francês antigo como *route*, um derivado do latim vulgar *rupta* (rota), sendo que seus primeiros registros aparecem na alta Idade Média, no século XV.

Foi por volta do século XVII que essa expressão passou a fazer parte da linguagem cotidiana e sua significação se tornou presente em diversas línguas como latim, francês, inglês e português com uma noção espacial vinculada a um caminho, direção, rumo.

Esse mesmo significado aparece, ainda hoje, no dicionário Aurélio Eletrônico do Século XXI⁸, segundo o qual rotina é o “caminho já percorrido e conhecido, em geral trilhado maquinalmente. Sequência de atos ou procedimentos que se observa pela força do hábito” e

⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. CD-ROM.

no Dicionário online de Português⁹, no qual rotina é o “caminho utilizado normalmente; itinerário habitual. Hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo, mecanicamente; repetição monótona das mesmas coisas”.

Nesse último conceito, a palavra rotina, além da relação com rota, caminho, tem ligação com a repetição, com o fazer habitual. A repetição monótona, mecânica é uma característica das rotinas rígidas, robotizadas e rotineiras que serão vistas a seguir.

Todavia, a estabilidade (e não rigidez) pode ser considerada como uma vantagem na organização dos tempos e espaços, principalmente nas instituições infantis, por trazer mais segurança para crianças e adultos nos ambientes e momentos vividos, além de “permitir que a criança pequena consiga apreender o mundo melhor e, conseqüentemente, passe a se orientar e se situar nele” (MOURÃO, 2011, p.26). Dito de outro modo, a rotina possibilita a criação de um percurso desejável para os acontecimentos que foram anteriormente planejados.

No que tange à rotina escolar, ela é vista como “distribuição dos tempos e espaços, estruturando, distribuindo, organizando, classificando e significando os diversos momentos das relações” (DEBORTOLI, 2002, p.88). No Dicionário Breve de Pedagogia de Marques (2012, p.121), a rotina escolar é a:

expressão que designa o conjunto dos rituais que compõem o dia-a-dia da escola. É através da rotina escolar que as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. A rotina escolar é intencionalmente preparada pelo professor e tem uma intencionalidade educativa.

Destaca-se, nesse conceito, a intencionalidade do planejamento e a ação da rotina escolar. No verbete, embora a responsabilidade seja apontada para o professor, acredito que esta seja também compartilhada pelas instituições e pelas crianças, pois, assim como o professor, todos esses outros membros não são passivos ou apáticos ao processo de organização dos tempos e espaços nas escolas. Entretanto, é preciso reconhecer que, normalmente, alguns sujeitos ou instituições têm mais domínio e controle sobre a orientação dessa categoria pedagógica.

Com relação a esse significado de categoria pedagógica e também intencionalidade por parte de quem planeja as rotinas escolares, Barbosa (2006, p.35-46) traz uma importante contribuição e diferenciação entre rotina e cotidiano. Em suas palavras:

⁹ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/rotina/>. Acesso em 20 de outubro de 2012.

A rotina escolar é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Contudo, diferencia de cotidiano, pois este é mais abrangente e a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano. A rotina escolar sintetiza o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. Podendo, no entanto, tornar-se uma tecnologia de alienação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

A partir dessas discussões sobre rotina e cotidiano, acredito haver uma diferença entre os funcionários da creche e as crianças. Enquanto aqueles vivem a rotina nessas instituições, pois planejam o seu educar em uma rotina de trabalho, estas gozam das vivências do cotidiano diário, uma vez que estar na creche é, para os pequenos, parte significativa de seu dia e, mesmo estando submetidos às rotinas, suas preocupações estão no campo do viver e não do seguir horários.

Além disso, as rotinas são organizadas, em geral, levando em consideração o tempo *chrónos* (KOHAN, 2004), o tempo cronometrado do relógio, com as divisões das atividades em cada espaço de tempo. Todavia, o tempo vivido pelas crianças é um tempo *aión* (KOHAN, 2004), o tempo da intensidade da vida humana, um tempo que não é linear nem sucessivo, um tempo que é vivido.

Walter Benjamin (1984) também apresenta a proposta de se pensar no tempo das experiências vividas, fazendo uma crítica da temporalidade linear de passado, presente e futuro que se vive na atualidade.

Essa diferença entre o tempo em que a rotina é organizada e vivida pode ser melhor entendida com a concepção de rotina que Batista (2013) apresenta em seu estudo de mestrado no qual a rotina se constitui como um fator gerador de conflitos entre o que é proposto pelos adultos e o que é vivido pelas crianças, uma vez que elas nem sempre obedecem às regras da forma como são solicitadas, procurando maneiras para escapar da rigidez das rotinas.

Nessa mesma linha, Carreiro (2013, p.166) traz o conceito de microrrotinas autorais nas quais as crianças se utilizam dos “saberes que têm das relações tecidas nas rotinas e dos sujeitos que nelas interagem, para criarem ocasiões de maior liberdade para exploração e interação nos diferentes espaços e lugares da instituição”.

De forma a tornar a rotina mais relacionada ao tempo *aión*, Batista (2013, p.02) destaca que a rotina na creche não deve estar orientada para vivências únicas, todas as crianças, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, desenvolvendo de um mesmo jeito uma mesma atividade, fazendo com que o tempo não lhes pertença. Uma rotina que “obedece à lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e os adultos que a vivem”.

Muitas dessas práticas institucionalizada, verificadas ainda hoje na organização dos tempos e espaços nas instituições de educação infantil, seguem os moldes das ações cristalizadas e interligadas com a preparação para a vida adulta ou a escolarização das crianças, pensadas por Froebel (*apud* KUHLMANN JR., 1998, p.127) no século XIX:

Entrada: saudação, revisão, canto
 Conversação ou linguagem
 Atividade física: marcha cantada ou ginástica
 Repouso
 Atividade dirigida
 Refeição
 Recreio
 Trabalhos manuais: entrelaçamento, dobradura, modelagem, mosaico, tecelagem, alinhavo, etc.
 Atividades dirigidas: cores, formação de palavras e cálculo
 Música: canto de entrada, saída, canto geral, música
 Brinquedos e jogos organizados
 Desenho
 Pensamentos e cantos de despedida
 Saída

Não desconhecendo a necessidade da distribuição de algumas atividades mais sistematizadas, quando as condições de trabalho não possibilitam outra forma de atendimento, penso ser importante refletir sobre como é preocupante uma disposição dos tempos e espaços que assume a educação e o cuidado das crianças como um “trabalho em série”, por meio de uma “escala de produção”, em que a preocupação está com o resultado final, com o rendimento do trabalho realizado e não com o processo de educação e cuidado da e com a criança.

Atualmente, em alguns documentos oficiais da Educação Infantil e em estudos sobre o tema, existe a preocupação com a alienação e com a relação do termo rotina com a ideia de trabalho repetitivo e cristalizado.

O guia de estudos sobre Educação Infantil do Programa de Formação Superior de Professores de Minas Gerais, Veredas, é um desses documentos que, inclusive, trocou o termo rotina pela expressão “dinâmica pedagógica do cotidiano” (VEREDAS, 2005, p.64), com esse receio das concepções que perpassam essa definição.

Nesse sentido, Barbosa (2006, p.40) apresenta o conceito de rotina rotineira para destacar também a preocupação com a rotina considerada como processo mecânico e monótono de simples repetições do habitual, caracterizada por “tudo aquilo que é feito todos os dias de forma similar e repetida sem, ou quase sem, nenhuma variação”.

Com esse mesmo receio de alienação, que muitas vezes se efetiva nas rotinas escolares, Silva (2000, p.45) chama a atenção para as rotinas robotizadas, que são “as ações que passam a serem feitas sem prazer e de forma mecânica”.

Nas orientações dos Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009, p.14), aparece igualmente a preocupação com a maleabilidade das rotinas, que “devem ser flexíveis e reservar períodos longos para as brincadeiras livres das crianças”.

Da mesma forma, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.73), encontra-se essa preocupação com a rigidez das rotinas nas instituições infantis e, por outro lado, a possibilidade de se constituírem como um instrumento pedagógico para orientação do trabalho de educadores e crianças:

Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. [...] Porém, a rotina pode ser considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitadora das percepções infantis sobre o tempo e o espaço. Uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. Podendo orientar as ações delas, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer.

Assim, a rotina, entendida como uma prática histórica e cultural, produzida nas ações sociais, que não é neutra, educa e deve organizar (e não controlar) os espaços e os tempos na modernidade. Constituindo-se como uma categoria pedagógica nas creches, deve ser flexível, ter a criança e suas especificidades como principal foco, sendo um elemento que estrutura a instituição e normatiza seus usuários, consubstancia-se como um componente de intencionalidade, de orientação e de planejamento, que pode facilitar os processos de

desenvolvimento e aprendizagem de forma mais prazerosa ou cansativa, conforme é pensada e posta em prática.

A rotina é constituída por uma lógica adultocêntrica, visto que o adulto acredita conhecer o que é melhor para a criança nos tempos e espaços da creche. Apesar do fato de não ser possível viver sem essa lógica nas instituições de Educação Infantil, torna-se necessário criar formas para que as crianças participem da organização das rotinas que precisam ser mais flexíveis.

Tendo discorrido a respeito de alguns significados da rotina, apresentarei, na seção subsequente, algumas concepções de infância construídas ao longo da história, muitas ainda presentes até os tempos atuais.

2.3 As infâncias

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra [...] e poder sair de nosso cômodo lugar (KOHAN, 2007, p.131).

Nesta epígrafe, Kohan apresenta uma concepção de infância da atualidade, a ideia da criança como um ser diferente do adulto em sua fala e em seu pensamento, mas dependente desse. Esse filósofo traz a necessidade contemporânea de os adultos proporcionarem espaços de escuta e expressão infantil. Espaços que, acredito, são fundamentais na organização das rotinas na creche.

Dessa forma, entendendo a rotina como um elemento de intencionalidade da creche, cuja organização perpassa pelas concepções de criança e infância de seus sujeitos construídas ao longo da história, apresento, nesta seção, um histórico das definições e dos pensamentos a respeito da criança e da infância.

Há mais de 20 séculos surgiu do latim a palavra *infans*, para conceituar a infância, com uma ideia associada à incapacidade e à falta, em comparação com a fase adulta, apresentada por Castello&Mársico *apud* Kohan (2007, p.100): “um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*. Esse termo está formado por um prefixo privativo *in e fari*, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar””.

Essa incapacidade, que marca o conceito de criança e infância da época, atravessa todos esses séculos e chega aos nossos tempos. Mesmo nos dias atuais, a criança ainda costuma ser definida e pensada, em muitos momentos, pelo que não é capaz, pelo que lhe falta.

Enxergar outras formas de reconhecer a infância pela sua presença, pelo que tem e pelo que é no presente e não o que será no futuro, gera mudança nas atitudes e nas instituições em que estão inseridas.

Como a infância é um conceito histórico, para compreendê-lo e modificá-lo, é importante conhecer seu percurso, como, onde e por que surgiu. Apresento, a seguir, uma breve descrição dos caminhos da infância perpassando pela Filosofia, Psicologia, Sociologia e Pedagogia.

Os primeiros povos a anunciarem a ideia de infância foram os gregos. Platão atribui a ela a expectativa de estar à frente da realidade, na oportunidade de formação de um futuro cidadão. A concede também por sua inferioridade frente ao adulto homem superior e pela possibilidade de estratégia de utopia política de educação para o mundo.

Posterior às ideias dos gregos, vieram as dos romanos com uma imagem diferente da criança. O professor retórico romano Quintiliano, por exemplo, apresentou uma ideia de criança que necessitava de proteção, de cuidados, de escolarização e afastada dos segredos adultos.

Tal imagem é desfeita com a doutrina cristã do século IV. Uma nova concepção de criança foi formada com a mancha do pecado original. Na figura de Santo Agostinho, as crianças eram vistas como seres que não se diferenciavam dos adultos, tinham suas próprias vontades e iriam para o inferno, caso morressem antes do batismo.

Destino amenizado com a ideia do *limbus puerorum*, lugar especial para essas almas que não queimariam no inferno, mas também não teriam acesso à Visão Beatífica. Essa concepção, oposta à inocência infantil, prevaleceu até o século XII, já na Idade Média.

Segundo Ariès (1981, p.50), nesse período a pedagogia medieval “desconhecia a infância ou não tentava representá-la [...] sendo provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. Essa ideia, entretanto, é criticada por alguns autores, devido aos estudos de Ariès terem se baseado em representações pictóricas na Europa Medieval, o que reduziu o contexto socioeconômico, limitando sua investigação.

Buckingham (2007, p.54) procede a uma crítica a Ariès, afirmando haver a possibilidade das representações analisadas por ele refletirem apenas convenções artísticas e não realidades sociais, ou, ainda, de existir, na época, “uma consciência da infância tão diferente da nossa que não a reconhecemos” (BERKVAM apud HEYWOOD, 2004, p.26).

Já no século XIII, ainda de acordo com Ariès (1981), havia representações das crianças como adultos em tamanho reduzido, sem nenhuma característica específica que as diferenciasse dos adultos. Apenas no final desse século, apareceram imagens como os anjos e o Menino Jesus como figuras de bebês, na idealização de uma infância sagrada, inocente e capaz de servir como intermédio entre o Céu e a Terra. No século XIV há a representação infantil por meio da figura da criancinha nua e assexuada.

Nessa época da sociedade medieval, como havia um alto índice de mortalidade infantil, tinham-se muitos filhos na esperança de que poucos continuassem vivos. Por esse motivo, existia um desapego a esse pequeno ser que não se espera que sobrevivesse.

O sentimento da infância, no sentido de reconhecimento de suas particularidades, não existia. A criança era tratada como uma propriedade privada com a qual os pais poderiam fazer o que desejassem. Assim que não necessitasse mais de auxílio constante de sua mãe ou de sua ama, por volta dos sete anos, ela era inserida na sociedade dos adultos sem qualquer distinção.

Já na Idade Moderna (século XV ao XVIII), as condições com relação à mortalidade infantil não sofreram grandes modificações: as crianças continuavam nascendo e morrendo em grande quantidade, elas voltam a ser isoladas do mundo dos adultos e concebidas como um ser frágil e vulnerável.

Com a preocupação do afastamento das crianças dos adultos, elas foram confinadas em escolas ou nas famílias, que começaram a se fechar para as relações com a sociedade. O controle com relação à criança tornou-se mais efetivo.

No século XVI houve o surgimento da imprensa e da alfabetização na sociedade, o que proporcionou maior distinção entre crianças e adultos pela capacidade da leitura destes em detrimento daquelas.

Nesse mesmo século, as crianças passaram a ser reconhecidas nas representações pictográficas, segundo a análise de Ariès (1981), por meio de imagens reais em efígies funerárias, normalmente junto de seus pais: “o retrato da criança morta, particularmente,

prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável” (ARIÈS, 1981, p.58).

Já no século XVII, ainda de acordo com esse autor, havia representações de crianças que estavam vivas, muitas vezes, sozinhas, ou no centro da composição familiar, demonstrando o surgimento do interesse específico pela infância.

É chegado, então, o século das luzes, século XVIII, no qual emergiu a maior preocupação com a higiene e a saúde física na infância, além de a criança ser reconhecida como objeto de estudo das ciências. Esse reconhecimento, todavia, não estava relacionado com um saber das especificidades infantis, mas implicado na formação e educação da criança, para o adulto que seria no futuro, pela ampliação das suas incapacidades no presente. A infância é, assim, concebida como um período passageiro e transitório.

Dois importantes filósofos dessa época, John Locke e Jacques Rousseau, discutiram a questão da infância, tendo influência na expansão da ideia da infância relacionada a seu futuro, sob a orientação do adulto.

Locke percebeu a importância do desenvolvimento intelectual e da capacidade de autocontrole da criança, afastando-a dos segredos da vida adulta. Concebia a infância como uma fase em que se precisa da ajuda do adulto por considerar a criança descuidada e dispersa por natureza. Traz, ainda, a ideia da mente infantil como uma folha em branco, uma tábula rasa, destacando a importância da educação no seu preenchimento. A criança é, assim, um ser em formação, um receptáculo vazio que necessita do adulto para lhe transmitir informações.

Rousseau, acreditando na inocência original das crianças, considerava a infância a etapa da vida em que o ser humano se encontrava mais perto do estado natural. Daí a importância de a criança ser educada com o mínimo de civilidade. Defensor do bom selvagem, ele considera que a criança deveria se afastar da leitura e viver mais próxima à natureza. Preza por virtudes como a espontaneidade, o vigor, a alegria e a pureza da infância e da criança.

A construção da concepção da infância contemporânea nos séculos XIX e XX perpassa pelos diversos estudos na área da Filosofia, Psicologia, Sociologia e Pedagogia. No século XIX, havia a concepção das classes médias urbanas da criança como ser economicamente sem valor, a taxa de mortalidade infantil ainda era elevada, porém, estudos indicavam um aumento progressivo na esperança de vida da população infantil, o que gerou

investigações sobre essa etapa da vida e leis que se referiam à criança como sujeito e como educá-la.

As primeiras observações sistematizadas do desenvolvimento infantil foram realizadas por Charles Darwin cujas teorias biológicas e evolucionistas trouxeram a ideia de maturação no desenvolvimento, destacando a adaptação ao meio ambiente.

Ainda no século XIX e perpassando pelo século XX, emergiram grande parte das nossas definições atuais a respeito da infância na modernidade, com o surgimento das ideias de estudiosos que são consideradas nos debates sobre a infância na atualidade, como: Friedrich Wilhelm August Frobel, Sigmund Freud, John Dewey, Maria Montessori, Celestin Freinet, Jean William Fritz Piaget, Henri Paul Hyacinthe Wallon e Lev Semenovitch Vygotsky. Falarei, a seguir, sucintamente, de cada uma delas.

Froebel acreditava na criança como um ser criativo, inocente, frágil, em germinação, dotada do dom inato da aprendizagem. Propunha uma educação que ocorresse no processo presente, baseada nos jogos, nas dramatizações, nas mímicas, na espontaneidade, no exercício da cooperação e na autoatividade, nas ações, com a utilização dos meios naturais para educar e instruir, através de um processo conduzido internamente pela própria criança, que faz conexões com auxílio dos adultos. Defendia a evolução humana como gradual e contínua, de forma que as manifestações adultas possuíam vínculo com acontecimentos da infância. Foi o criador do jardim de infância, instituição para crianças pequenas, que pregava o cultivo da vida social livre, cooperativa e com o jogo no centro do processo pedagógico.

Freud, influenciado pelas ideias de Darwin, propôs uma teoria do desenvolvimento com base na biogenética, destacando os aspectos psicopatológicos no desenvolvimento da infância. Acreditava que as primeiras interações da criança eram decisivas para determinar o adulto que seria.

Dewey, apesar de inatista, defendia que as características que nascem com os sujeitos lhes estabelecem limites, mas não representavam um definidor desse ser. Discordava da ideia de preparação da infância, considerando a educação da criança do presente, sendo realizada de maneira que promovesse a liberdade, a individualidade e o pensamento reflexivo, com caráter instrumentalista e experimental. Para ele, o ensino se inicia assim que o sujeito nasce, prosseguindo por toda a vida.

Maria Monessori diferenciou a criança do adulto, pois acreditava que este já atingiu o estágio normal de sua espécie, enquanto aquela ainda estava em desenvolvimento. Para a

autora, a criança não poderia ser vista como um ser frágil e impotente que necessitava, a todo momento, de auxílio, uma vez que, tendo um instinto, desde o nascimento, o que lhe permitia o desenvolvimento da sua personalidade. Defendia que, para aprender, a criança precisava de liberdade e de um espaço estimulante e organizado com objetos, livros e brinquedos de forma que pudesse escolher, sendo ativa nesse processo para familiarizar-se com o mundo. O adulto seria responsável por estimulá-la com brinquedos adequados, ambientes organizados, atividades motoras, afastando-a de perigos e aguardando, calmamente, que ela se desenvolvesse de acordo com suas possibilidades.

Freinet preocupou-se em relacionar a vida das crianças, de seu meio, com as vivências escolares. As escolas deveriam inserir vivências de trabalho que o aluno teria na sociedade, mas sem necessidade de métodos, pois as crianças, de forma ativa, seriam responsáveis por corrigir e construir, naturalmente, seu aprendizado. As atividades manuais eram consideradas tão importantes como as intelectuais. A criança foi conceituada como um ser afetivo, inteligente, criador de cultura, que pensa, fala, sente, constrói, defende e interage na sociedade. O professor teria o papel de pesquisador, estimulador da sua realização pessoal, por meio do estímulo do trabalho cooperativo.

Piaget propôs uma epistemologia que tornasse a ciência independente da Filosofia, formulando perguntas que poderiam ser verificadas por meio da experimentação, procurando obter evidências empíricas para o desenvolvimento infantil, de como as crianças constroem novas ferramentas e formas de raciocínio. Apresentou os estágios de cada fase do desenvolvimento psicogenético da inteligência humana, considerando o desenvolvimento como impulsionador da aprendizagem.

Wallon destacou a importância da discussão da criança como um ser por inteiro. Para o autor, a criança é um ser biológico que nasce social. Embora dependente da sociedade para atender a suas necessidades e satisfação, ela seria protagonista de seu desenvolvimento e de sua afetividade. Assim, o desenvolvimento aconteceria na dialética da inteligência com a afetividade, da razão com a emoção, sendo afetado por fatores biológicos e sociais.

Vygotsky defendia a perspectiva socio-histórico-cultural, isto é, a sociedade, a história e a cultura são pontos-chave para a aprendizagem e o desenvolvimento. Para o teórico, o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem em um processo dinâmico, que ocorre com o ser como um todo. A criança é capaz de desenvolver-se por meio da interação com o outro, seja ele um adulto, outra criança ou um objeto, internalizando conteúdos

culturais de sua sociedade. Apresentou a importância da linguagem e da simbolização no processo de desenvolvimento das funções mentais na infância, conceituando a imitação como atividade criadora da criança e o jogo como principal atividade de aprendizagem e de desenvolvimento na infância.

Perpassamos por todas essas discussões e conceitos a respeito da criança e da infância que são, ainda em nossos dias, ideias latentes. Podemos, então, verificar que, em que pese o fato de ter havido muitos ganhos para os sujeitos crianças do século XXI desde a época dos gregos, alguns problemas também surgiram.

No período de 1950 a 1980, já com a alta taxa de natalidade e baixa taxa de mortalidade infantil, além do grande número de mulheres no mercado de trabalho devido ao sistema econômico e a industrialização, muda-se a constituição da família por meio de métodos contraceptivos. Isso faz com que a criança passe a poder ser um sujeito planejado, uma opção e desejo, surgindo, também, o desenvolvimento da aspiração pela criança idealizada. Essa idealização, nos tempos atuais, faz com que muitos pais, além da preocupação constante com diagnósticos médicos a respeito da normalidade no desenvolvimento de seus filhos, planejem uma agenda sobrecarregada para as crianças, com horários de diversas atividades, de forma a prepará-las para um futuro promissor.

A ciência e o saber especializado assumiram o papel de investigar a infância, caracterizando a criança, suas necessidades, formas de educar e desenvolver, como vimos com os filósofos, médicos, psicólogos e pedagogos e suas teorias descritas anteriormente e em leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que também conceituaram a criança.

O ECA reconhece a criança como o indivíduo até os doze anos de idade que deve gozar de “todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 1999, p.07). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais conceituam a criança como “sujeito histórico de direitos que, nas instituições, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, [...], produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12).

Outras questões muito presentes também na vida infantil e na forma como as crianças são tratadas pela sociedade na atualidade, são: a ausência dos pais; a televisão, a mídia e os meios eletrônicos se transformando em babás e possibilitando o acesso às informações antes reservadas aos adultos; a cultura do consumo; a erotização da criança; a violência infantil, entre outros fenômenos contemporâneos que fazem com que alguns autores

acreditem no fim da infância. É o caso de Postman (1999) que ressalta essa modificação da infância na contemporaneidade com características próprias de alimentação, brincadeiras, roupas e produtos que lhe são destinados.

Defendo, no entanto, a ideia de que a infância, seu conceito, está se transformando e não se encerrando. Corroborando com Redin (2007), quando atribui que as diferentes concepções a respeito da criança e da infância estão imbuídas da cultura, das ideias e de valores de seus tempos, modificando-se de acordo com o que a sociedade compreende por criança e infância em um determinado momento histórico.

Considero, ainda, que a realidade histórica e social altera concepções que temos acerca da criança e da infância, mas que estas também são categorias que atuam e modificam a cultura e a sociedade. Dessa forma,

As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas condições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará. Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho definido uma concepção que reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (KRAMER, 1995, p.271-272).

Assim, novas concepções estão e continuarão a surgir representando uma ideologia, que não é neutra, que temos a respeito da criança e da infância de seu tempo, de sua cultura, que carrega marcos de sua história a qual também é construída e modificada pelas próprias crianças.

Sendo a criança ativa na produção cultural, através de suas interações e interpretações na sociedade, para Sarmiento (2004), as interações infantis entre criança-criança e criança-adulto proporcionam experiências das crianças com a cultura e uma produção própria, diferenciada da cultura do adulto.

Além disso, é preciso pensarmos e reconhecermos também a infância como uma experiência humana, para além da temporalidade histórica, da etapa da vida. Uma infância da emoção, da lembrança, do acontecimento e da sensação. Uma infância do “devir”, caracterizada por Deleuze & Parnet (1998, p.10-15) como:

encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem

passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias.

É necessário também o cuidado com a uniformização e generalização da infância, uma vez que, sendo essa uma construção social que é constituída de forma diferente para cada indivíduo, de acordo com sua classe social, gênero, etnia, espaço e tempo, torna-se interessante pensar na existência de infâncias ou, como afirma Carvalho (2003, p.41), na “infância heterogênea”, contemplando as diferenças encontradas e específicas em cada contexto infantil, não em uma construção única e uniforme.

Por último, torna-se imprescindível a reflexão sobre as rotinas e as concepções de infância e criança que perpassam por suas organizações. A criança, concebida como produtora de cultura, constrói e modifica a rotina, ela é produtora de espaços, lugares e territórios, ela não simplesmente os vive, ela os ressignifica, “[...] uma vez que a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, nem na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem e, por serem produtoras de cultura e de geografias, enriquecem nossa condição humana” (LOPES, 2007, p.55).

Nessas rotinas, em que a criança é considerada como um ser secundário que passa a maior parte do tempo esperando ou sendo submetida aos mandamentos do adulto, não raro, há: a preocupação com a ordem e a disciplina no cumprimento dos tempos da instituição; a intenção da preparação da criança para um tempo que não é o presente; a fragmentação da criança em tempos de cuidado e educação dissociáveis, separando corpo e mente. A simples sequenciação temporal imposta a todos que a vivenciam, desconsidera a criança como atores sociais, capazes, competentes e ativos. Daí a importância de ressignificar e modificar tais rotinas.

Apresentadas algumas concepções de infância e a história que as constitui, trarei a seguir informações sobre a argumentação como um espaço de negociação de significados, processo utilizado na análise dos dados e na construção e ressignificação das concepções na metodologia da pesquisa.

2.4 Argumentação

Esta seção tem por objetivo discutir a argumentação como elemento de diálogo que se manifesta por meio da linguagem e orientação do discurso segundo um determinado contexto, destacando sua importância para a produção compartilhada e colaborativa de significados e conhecimentos.

Os estudos sobre a argumentação têm sua origem na arte retórica, em Atenas, na Grécia Antiga, por volta de 465 a.C., sob a égide do persuadir e do convencer, uma vez que ela pretende tanto persuadir como convencer o outro, através de argumentos que englobem a razão e a emoção.

A origem da retórica literária ocorreu com Górgias, que fundou o discurso epidíctico, caracterizado por sua função pedagógica na arte de compreender e inventar. Platão critica as ideias da retórica até então constituídas, devido à sua premissa em fazer o uso do convencimento e da persuasão para vencer pelo discurso, tornando-o vazio.

Nos estudos de Aristóteles (350 a.C.), a retórica apresenta a preocupação com a maneira como o discurso ocorre e pode levar à persuasão a um determinado auditório, desenvolvendo a ideia de que a argumentação é inerente ao humano, sendo a retórica parte da dialética que visa agir sobre o outro por meio da linguagem.

Segundo Reboul (2004, p.47), Aristóteles define três tipos de argumento que orientam o ato de persuadir por meio da retórica: *ethos*, *pathos* e *logos*.

O *ethos* é a parte afetiva, que é definida pela marca do orador, de como ele se vê, por meio de sua fala, para conquistar a confiança de seu auditório, através da simpatia, sensatez, sinceridade e caráter moral e ético. O *pathos* é o sentimento, o conjunto de emoções, do público ao encarar o discurso, podendo apresentar adesão ou não à tese. O *logos* se caracteriza pelo discurso em si, a argumentação propriamente dita, são as escolhas linguísticas e estilísticas que o orador faz, racionalmente, para dar credibilidade ao seu discurso.

Aristóteles destacou, ainda, a importância de se selecionar o gênero do discurso ao assunto tratado na retórica segundo o auditório e a finalidade, sendo três os gêneros de discurso: o retórico judiciário, o retórico deliberativo e o retórico epidíctico, todos relacionados aos elementos *ethos*, *pathos* e *logos*.

O gênero retórico judiciário está ligado aos tribunais e à dinâmica de defesa e acusação, justo/injusto, aceitação/transgressão de normas da lei. O gênero retórico deliberativo, focado no exemplo e no raciocínio, é utilizado em assembleia democrática. O

gênero retórico epidíctico utiliza do elogio para atingir seu objetivo. É diferente dos dois gêneros anteriores, vez que sua função é de constituição da estética do discurso, por meio da tragédia, da comédia e do destaque de valores como cena discursiva, tendo o auditório o papel de espectador, como em uma obra de arte ou espetáculo.

A seguir apresento um quadro com os gêneros de discursos organizados sinteticamente por Reboul (2004, p.47):

Quadro 01 – Os Gêneros do Discurso na Retórica

Gêneros do Discurso	Auditório	Situação	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Aceitação ou transgressão de leis e normas	Passado (fatos por julgar)	Acusar Defender	Justo Injusto	Etinema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia democrática	Consulta a lucros ou prejuízos	Futuro	Aconselhar Desaconselhar	Útil Nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidíctico	Espectador	Expressar a tragédia, a comédia, a exaltação a valores	Presente	Louvar Censurar	Nobre Vil	Ampliação

Fonte: Informações organizadas pela autora, baseando-se nas ideias de Reboul (2004, p.47).

Nos estudos mais recentes, temos dois aspectos relacionados à argumentação: a organização da estrutura do discurso e a intenção persuasiva do orador. Perpassando por esses dois elementos, apresentam-se dois modos de raciocinar que estruturam a argumentação: a demonstração analítica e a argumentação dialética.

De acordo com Aristóteles (350 a.C./2005), a demonstração analítica está baseada na lógica formal, pautada em proposições evidentes para a condução da conclusão do pensamento. A argumentação dialética se manifesta a partir de enunciados prováveis com a finalidade de conclusões verossímeis, não de verdades absolutas, mas com suporte de diversas formas de raciocinar.

Nesta dissertação, destaco a argumentação como forma de produção criativa na construção do conhecimento e de novos significados partilhados por um determinado grupo. Reboul (2004, p.32), baseado nas ideias de Aristóteles, conceitua a dialética como “um jogo

cujo objetivo consiste em provar ou refutar uma tese respeitando-se as regras de raciocínio”. Um jogo que normalmente tem o fim em si mesmo e no qual tudo é aceito, respeitando as regras lógicas e sem que haja trapaça, para se vencer a argumentação.

Durante o Renascimento, a argumentação dialética de Aristóteles foi perdendo espaço por ser entendida como pouco confiável, visto que se baseava no verossímil e não na verdade absoluta. No entanto, as ideias desse filósofo foram de grande importância para pensar a argumentação e compreender que, resguardando as limitações de cada um, todo ser humano é capaz de argumentar e defender uma tese.

Temos, atualmente, a Nova Retórica que mantém da Retórica Aristotélica os elementos responsáveis pela argumentação (auditório, orador e discurso) e a concepção de que a enunciação e a intenção do orador influenciam o auditório de alguma maneira. Entretanto, o foco corrente está na estrutura do discurso.

Na década de 1970, Chaim Perelman, jurista e filósofo de Direito, publica um trabalho em colaboração com Lucie Olbrechts-Tyteca, *O tratado da Argumentação*, com uma nova visão sobre a retórica. Entendendo a Nova Retórica como a ruptura entre razão e raciocínio, acredita que o raciocínio seja capaz de convencer sem ser tão rigoroso. Faz a inter-relação entre as ciências humanas e os discursos apoiados pela lógica e pelas evidências. Não pretendendo se estruturar em uma verdade absoluta, mas verossímil, caberia ao auditório aderir ou não à tese.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005, p.5) definem a argumentação como “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para o seu assentimento”. A argumentação, dessa forma, tem seu esforço nas técnicas discursivas para adesão às ideias propostas pelo auditório, por meio de acordos sem os quais ela não tem como acontecer.

Para argumentar, nessa perspectiva, é preciso ter a preocupação com a adesão do auditório que, para ser atingido, deve-se levar em conta a complexidade de seu contexto, sua linguagem, condições físicas e sociais.

De acordo com Guerra (2010, p.56), os estudos sobre a argumentação, em sua maioria, tiveram um foco na parte jurídica, da defesa entre o falso e verdadeiro, o justo e o injusto.

Entretanto, na atualidade e conforme enfoco nesta dissertação, a intenção argumentativa é a produção do conhecimento na qual o auditório seja também produtor de

discurso, vez que é formado por pessoas participantes, responsáveis pela tomada de atitudes de forma autônoma.

Nessa perspectiva, a argumentação considera o outro como co-construtor, por meio do diálogo, do confronto e da colaboração, na busca do verossímil. A argumentação tem como parâmetro a colaboração, sendo uma argumentação colaborativa a que “permite a restrição e expansão dos significados que saciarão não (somente) a necessidade individual, mas aquela necessidade que permite perceber que somos parte de uma totalidade que existe nas partes” (LIBERALI, 2006, p.17).

Nesse tipo de argumentação, os sujeitos são construídos no e pelo discurso e estão em constante mudança, assim como o contexto em que vivem e os discursos que defendem. A argumentação proporciona, então, a reflexão.

Liberali (2008) acrescenta que a argumentação é mediadora na produção de significados compartilhados, sendo um instrumento/artefato que promove a mediação, de forma colaborativa, dos discursos dos diferentes sujeitos, tendo por finalidade a negociação, a reflexão, como processo de transformação das ações dos indivíduos.

Seguindo as pistas de Liberali, conceituo a argumentação como um espaço de negociação que possibilita o conhecimento de experiências, valores e emoções dos sujeitos na explanação dos seus sentidos, nas relações tecidas na construção conjunta de novos significados, por ser um meio de interação entre todos os seus elementos, orador, assunto, discurso e auditório, na busca da defesa de uma tese através do uso da razão.

A argumentação é uma ação mútua de comunicação com a interação dos indivíduos participantes, com base na realidade social e histórica do momento, por meio da adesão e do conflito de sentidos, por meio da qual se busca defender uma tese que seja comum a todos, uma construção de significados coletivos, pelo diálogo e pela interação entre os sujeitos do discurso.

Constitui-se como um processo que ocorre, muitas vezes, quando não há um consenso, quando existe o estímulo à polêmica, à contrapalavra, exigindo o diálogo, a reflexão crítica, para a busca do acordo entre os envolvidos no movimento argumentativo.

Argumentar permite-nos não apenas conhecer a palavra do outro, mas também a nossa, por meio das interações e linguagens que adotamos para compreender e mudar nossa realidade e dos envolvidos na argumentação.

Para Liberali (2006), a produção de novos significados e saberes na perspectiva da formação crítica ocorrem através das situações argumentativas por meio de conflitos e controvérsias na busca de um ponto comum entre os participantes. Assim, a resolução dos conflitos, através dessa forma argumentativa, visa a ações colaborativas.

Desse modo, a pesquisa que se propõe a ser crítica de colaboração deve compreender a construção de contextos colaborativos nos quais os participantes, por meio da linguagem e da argumentação, produzam conhecimento e não sejam apenas espectadores e ouvintes do discurso.

A argumentação opera como organizadora do discurso para que os significados apresentados por todos os participantes sejam entendidos de forma clara. Possibilita a participação, por meio da expansão de ideias e contradições, de todos os sujeitos envolvidos em um processo de argumentação dialógica, no qual a palavra é um local de conflito até que seja possível a construção partilhada, mesmo que temporária, de uma ideia verossímil, de um significado em comum.

Assim, é através da argumentação que os significados das palavras são expressos nos discursos dos sujeitos, aceitos e confrontados, por meio da criação das ZDPs, na ação dialógica pela busca de um consenso por meio da construção de novos significados, mais estáveis para o grupo.

Esta é a proposta desta investigação por meio da argumentação: permitir o diálogo entre pesquisador, educador e coordenador a respeito dos significados da rotina, colocados em conflito através do descrever, informar, confrontar e transformar eventos no dia a dia da creche, buscando novos significados compartilhados por essa comunidade semiótica.

3 HORÁRIO DE ATIVIDADES: PESQUISAS SOBRE A ROTINA NA CRECHE

Neste capítulo, apresento¹⁰ os trabalhos publicados nos últimos 10 anos (2002-2012), nos sites da Anped, da CAPES e do Scielo, que têm relação com o tema rotina na creche, de forma a tentar compreender o que já foi investigado sobre o assunto.

Para fazer a seleção dos trabalhos, nos sites da CAPES e do Scielo, organizei uma busca com as palavras-chaves: *rotina e creche*, *tempo e creche* e *espaço e creche*. No site da Anped, entrei nas reuniões da 26^a até a mais atual, 35^a, nos trabalhos do *GT07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos*, li todos os títulos dos artigos apresentados e selecionei os que tinham uma provável relação com a questão da rotina, do tempo e espaço da creche.

Encontrei um total de 40 trabalhos, sendo 20 relacionados às palavras-chaves *rotina e creche*, 08 à questão do *tempo e creche* e 12 do *espaço e creche*. Desse total, 07 estavam no site da CAPES, 15 no do Scielo e 18 no da Anped.

No site do Scielo, 06 trabalhos (01 sobre *rotina e creche* e 05 sobre *tempo e creche*) eram diretamente relacionados à área médica. Além disso, como organizei a pesquisa, primeiro pelo site da Anped seguido pelo do Scielo e da CAPES, 05 dos trabalhos que apareceram nesse último (03 sobre *rotina e creche*, 01 sobre *tempo e creche* e 01 sobre *espaço e creche*), já haviam sido listados nos sites anteriores.

Para ter uma ideia mais exata do número de pesquisas apresentadas nos últimos 10 anos, fazendo a leitura dos trabalhos, verifiquei que 04 publicações (03 sobre *rotina e creche* e 01 sobre *tempo e creche*), mesmo com títulos diferentes, traziam uma mesma investigação.

Por meio dessa seleção, averigui que, relacionadas à área da educação, há 25 pesquisas publicadas nos últimos 10 anos, nesses locais de referência, sendo 13 ligadas à *rotina e a creche*, 01 ao *tempo e creche* e 11 ao *espaço e creche*.

Com esses números, concluo que, apesar de as investigações sobre a infância, sua entrada e permanência na escola, pré-escola e creches terem aumentado nos últimos anos, o tema da creche, a rotina, o tempo e o espaço em que as crianças de 0 a 3 anos permanecem nessas instituições constituem questões que necessitam de mais estudos, reflexões, investigações e publicações.

¹⁰ Utilizo os verbos na primeira pessoa do singular quando o que destaco é unicamente de minha autoria e no plural para trazer a ideia de grupo, incluir o leitor na reflexão ou os demais participantes da pesquisa.

A seguir, apresento um quadro (Quadro 02) que sintetiza essa seleção dos trabalhos apresentados de 2002 a 2012 nos sites da Anped, CAPES e Scielo, tendo a rotina, o tempo e espaço da creche como palavras-chave:

Quadro 02 – Pesquisas Relacionadas

	Rotina e Creche	Tempo e Creche	Espaço e Creche	Total nos Sites
ANPED	12	X	6	18
CAPES	4 (3 repetidas)	1 (repetida)	2 (1 repetida)	7 (5 repetidas)
SCIELO	4 (1 área médica)	7 (5 área médica)	4	15 (6 área médica)
Total de publicações por palavra-chave	20	08	12	40
Total de publicações retirando as repetidas e as da área médica	16	02	11	29
Pesquisas com mais de uma publicação	03	01	X	04
Total de pesquisas	13	01	11	25

Fonte: Informações organizadas pela autora.

Apresento, então, uma síntese dessas publicações entrelaçando suas ideias a respeito do que já foi pesquisado com relação à rotina, ao tempo e espaço da creche, nesses três locais.

As seis publicações iniciais tratam os temas em questão relacionando-os com a área médica, como foi anteriormente mencionado. Na primeira, *O processo saúde-doença e os cuidados com a saúde na perspectiva dos educadores infantis*, Maranhão (2000)¹¹ apresenta um estudo de caso realizado em uma creche pública que é administrada por uma entidade filantrópica e atende à população de baixa renda da periferia, verificando o uso e a organização do espaço, da rotina de cuidados e regras e higiene adotadas, através da

¹¹ MARANHÃO, Damaris Gomes. **O processo saúde-doença e os cuidados com a saúde na perspectiva dos educadores infantis**. Cad. Saúde Pública [online]. 2000, vol.16, n.4, pp. 1143-1148. ISSN 0102-311X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2000000400034&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

antropologia, revelando os valores pelos quais os adultos ordenam o seu mundo social, com relação aos cuidados com a saúde.

No segundo texto ligado à área médica, *Tempo de permanência na creche e infecção respiratória aguda*, seus autores¹² associam a frequência das crianças na creche com o número de infecções respiratórias e hospitalares.

No terceiro, *Avaliação do desempenho motor global e em habilidades motoras axiais e apendiculares de lactentes frequentadores de creche*, as autoras¹³ analisam o desempenho motor global em habilidades motoras axiais e apendiculares de lactentes que frequentavam, em tempo integral, duas escolas municipais de Educação Infantil.

Os autores¹⁴ da quarta publicação relacionada à área médica, *Deficiência de ferro, prevalência de anemia e fatores associados em crianças de creches públicas do oeste do Paraná, Brasil*, fazem um estudo que pretende avaliar o estado nutricional de ferro, a prevalência de anemia e fatores associados, em crianças de 6 a 24 meses frequentadoras de creche pública.

Os dois últimos textos relacionados à área médica e intitulados: *Aleitamento materno exclusivo entre trabalhadoras com creche no local de trabalho*¹⁵ e *Fatores de risco associados ao desmame precoce e ao período de desmame em lactentes matriculados em creches*¹⁶ trazem pesquisas ligadas à questão do aleitamento materno, o desmame precoce em crianças frequentadoras de creche e os riscos à saúde.

¹² FUCHS, Sandra Costa; MAYNART, Rita de Cássia; COSTA, Lenara Ferreira da; CARDOZO, Adelaide; SCHIERHOLT, Rejane. **Tempo de permanência na creche e infecção respiratória aguda**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1996000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

¹³ SOUZA, Carolina T; SANTOS, Denise C. C; TOLOCKA, Rute E; BALTIERI, Leticia; GIBIM, Nathália C; HABECHAN, Fernanda A. P. **Avaliação do desempenho motor global e em habilidades motoras axiais e apendiculares de lactentes frequentadores de creche**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552010000400007. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

¹⁴ RODRIGUES, Valdete Carreira; MENDES, Bruna Duarte; GOZZI, Aline; SANDRINI, Fabiano; SANTANA, Rosangela Getirana; MATIOLI, Graciette. **Deficiência de ferro, prevalência de anemia e fatores associados em crianças de creches públicas do oeste do Paraná, Brasil**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732011000300004. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

¹⁵ OSIS, Maria José Duarte; DUARTE, Graciana Alves; PÁDUA, Karla Simônia de; HARDY, Ellen; SANDOVAL, Lucila E Moreira; BENTO, Silmara Ferreira. **Aleitamento materno exclusivo entre trabalhadoras com creche no local de trabalho**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v38n2/19775.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

¹⁶ BARBOSA, Marina Borelli; PALMA, Domingos; DOMENE, Semíramis Martins A.; TADDEI, José Augusto A. C.; LOPEZ, Fábio Ancona. **Fatores de risco associados ao desmame precoce e ao período de desmame em lactentes matriculados em creches**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpp/v27n3/07.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

Com relação à educação, as pesquisas que tratam sobre a rotina na creche a apresentam interligada à questão da disciplina dos corpos, do controle e do poder. Os próximos oito trabalhos discorrem sobre investigações que discutem essas temáticas.

No primeiro, *Creches domiciliares como espaço de Educação Infantil*, as autoras¹⁷ apresentam uma pesquisa com o objetivo de buscar elementos para compreender em que condições as creches domiciliares (modalidade de creche na qual uma mulher cuida, em sua própria casa, mediante pagamento, de crianças enquanto os pais trabalham) têm ou não oferecido possibilidades educacionais para as crianças, a partir da observação do cotidiano de algumas dessas creches.

Para tal, as pesquisadoras apresentam um comparativo dessa modalidade de creche em diferentes países como nos Estados Unidos, França, Inglaterra, Suécia e as creches pesquisadas em um município brasileiro, se são vinculadas aos Sistemas Públicos ou Privados, qual a formação de seus profissionais, a que classes sociais atendem, em qual período e qual a idade das crianças.

Com relação às creches domiciliares pesquisadas, cada profissional poderia atender de 6 a 11 crianças, de 0 a 6 anos, em período integral, muitas incluindo o período noturno e fins de semana, recebendo uma mensalidade de até R\$50,00 dos pais das crianças, gêneros alimentícios, produtos de limpeza, materiais de papelaria e brinquedos da Prefeitura, além do auxílio de uma educadora que faz visitas semanais para verificar as condições de atendimento e dar suporte pedagógico à instituição.

As autoras verificaram que o contato da mãe-crecheira (nome dado pelas autoras do texto à educadora desse tipo de creche) com a família das crianças é bem próximo por viverem na mesma comunidade. Contudo, as pesquisadoras apresentam a rotina como um ponto que precisava ser repensado nessas instituições, uma vez que havia uma rigidez nos horários, exigindo-se que todos exercessem as mesmas atividades ao mesmo tempo.

Observou-se que tudo girava em torno do horário de alimentação das crianças, pois a profissional ficava, grande parte do tempo, ocupada com o preparo da comida. As crianças possuíam os locais permitidos para seu uso, de acordo com o horário. Na maior parte do tempo, viam televisão, brincavam de correr ou ficavam livres para fazerem o que desejassem, porém poucos brinquedos e materiais eram disponibilizados. As atividades pedagógicas eram

¹⁷ BENTO, Karla, Lucia & MENEGHEL, Stela Maria. **Creches domiciliares como espaço de Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/karaluciabento.rtf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

executadas somente nos dias em que as educadoras visitavam as creches. Os bebês permaneciam quase todo tempo sozinhos nos berços ou “chiqueirinhos”.

Dessa forma, as autoras concluíram que, embora as creches domiciliares pudessem ser pensadas como alternativa para ampliar o atendimento das crianças nessa faixa etária, isso não poderia ocorrer nos moldes em que apareceram na pesquisa, com as crianças permanecendo cerca de 10 horas diárias, sob os cuidados de uma senhora ocupada com os afazeres domésticos, com uma rotina estanque, submetidas a uma educação para a espera e submissão. Tudo isso limitava as oportunidades de socialização do cuidar e educar, ficando o desenvolvimento infantil muito por conta da iniciativa da própria criança.

A segunda pesquisa intitulada: *A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância*¹⁸ traz uma investigação de mestrado que buscou identificar as concepções de corpo, criança e educação na produção acadêmica dos estudos da infância.

Para tal, foram analisadas dissertações de mestrado produzidas de 1997 a 2003 em diferentes áreas de conhecimento. A partir dos dados, a autora relacionou as implicações dos conhecimentos sobre as concepções de corpo na organização do cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

A terceira pesquisa *Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches*¹⁹ teve como proposta discutir a qualidade educacional das creches, no trabalho cotidiano com bebês e crianças de até 3 anos, através de um estudo em 2 creches, uma pública e outra comunitária.

A proposta foi de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, nas turmas de 1 e 2 anos, com 25 crianças e 2 educadoras em uma das creches e, na outra, com 22 crianças e 3 educadoras. Foram realizadas 20 horas de observação em cada instituição.

A autora destaca a importância da imitação e da oferta de objetos nas relações entre adultos-crianças e crianças-crianças e as ações de agilidade corporal, inventividade, construção de alternativas de comunicação e expressividade por parte das crianças para desafiar o controle das atividades cotidianas e a visão escolarizada da creche.

¹⁸ SIMAO, Marcia. **A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância.** MAGIS. Revista Internacional de Investigación em Educacion, July-Dec, 2009. 129p. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/3404/2591>. Acesso em 05 de janeiro de 2013.

¹⁹ GUIMARÃES, Daniela. **Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2328--Int.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

A quarta, a quinta e a sexta pesquisas, que trazem ainda mais evidente a questão da rotina relacionada ao poder e o controle dos corpos infantis, apresentam Foucault como referencial teórico.

Na quarta investigação, *Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação*, Martins Filho²⁰ pretendeu, por meio de sua pesquisa de mestrado, em uma instituição de atendimento à criança de 0 a 6 anos da rede pública municipal de ensino, com orientação etnográfica, utilizando como instrumentos metodológicos a observação participante, o registro e uso de fotografias, descrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações que os adultos e as crianças estabelecem entre si nos espaços/tempos em que convivem no interior das instituições de Educação Infantil.

Para isso, realizou, entre os meses de outubro e dezembro de 2003 e março e julho de 2004, a observação em campo, fixando a atenção nas relações estabelecidas na sala de referência (sala de atividades ou de aula), nos momentos do parque e na hora do sono, para a coleta de dados.

A pesquisa evidenciou a capacidade de alguns educadores de compreender e considerar as manifestações das crianças como solicitações que revelam autonomia em relação às decisões tomadas por outros profissionais que não consideram o ponto de vista infantil, preferindo conduzir as relações com as crianças por uma lógica disciplinar, de controle corporal e hierarquia.

Na rotina da creche, o autor percebeu que, para alguns adultos, era impossível ousar fazer um dia a dia diferente, já que os relacionamentos referentes ao cuidado com a higiene, sono, alimentação apresentavam-se automatizados, não se considerando a devida atenção às necessidades de cada criança como ser único.

As crianças, por sua vez, mostraram, em seu convívio diário, o que gostavam e o que não gostavam de fazer nos espaços/tempos da creche e procuravam resistir, subverter ou transgredir as determinações definidas pelos adultos que apresentavam posturas que desconsideravam seus contextos diários da vida social entre seus iguais. Elas não perdiam a chance de falar para os adultos o que pensavam sobre o que estava acontecendo, assumindo o papel de atores sociais no cotidiano da creche.

O autor conclui, destacando a necessidade da presença atuante dos adultos nos processos de socialização, nos tempos e espaços no cotidiano institucional, para que as

²⁰ MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2274--Int.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

crianças consigam melhor se organizar em grupos para brincar e se relacionar tanto no espaço da sala de referência como no espaço do parque.

O quinto artigo intitulado *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*²¹ traz uma pesquisa de mestrado, de inspiração etnográfica, que teve por objetivo discutir e problematizar as práticas escolares e o disciplinamento dos corpos no contexto de uma turma com 17 crianças na faixa etária dos 5 anos de idade, as quais permaneciam em turno integral em uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Foram realizadas observações, registros em diário de campo, entrevistas (semi-estruturadas), conversas informais, elaboração de fichários, análise de documentos, registros fotográficos e gravações, no período de julho a dezembro de 2003.

Através da pesquisa, o autor discutiu as seguintes questões: como se exerce o poder disciplinar nas práticas escolares que são desenvolvidas na instituição de Educação Infantil pesquisada? Quais os efeitos de tais práticas no que diz respeito ao disciplinamento dos corpos?

O autor analisou os aspectos disciplinares (controle dos tempos/espços e corpos) a partir da ênfase pedagógica em que, muitas vezes, eles estão voltados para a padronização das condutas.

Com relação à rotina diária da instituição, a pesquisa destaca que ela, frequentemente, é tratada com rigidez e como algo natural para os que a vivenciam. Sua orientação acontece a partir da organização dos momentos de café da manhã, lanche, almoço e jantar, que incidem no controle dos corpos, tempos/espços dos indivíduos. Os horários de alimentação devem ser cumpridos de acordo com as deliberações institucionais.

A brincadeira, que não está prevista na rotina semanal das turmas, pode ser considerada como uma proposta de transição entre as atividades que são desenvolvidas no cotidiano da escola. O tempo, em torno de 15 minutos, disponível para as crianças brincarem, geralmente, era o que antecedia os horários previstos para a sua alimentação.

Com a pesquisa, o autor percebeu a necessidade institucional de vigilância constante, de controle rígido, extensivo e pormenorizado dos corpos, tempos/espços dos indivíduos por meio do tempo cronológico escolar.

²¹ CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1946--Int.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

Destacou, ainda, que, embora as crianças fossem o principal alvo do disciplinamento, professoras, educadoras, funcionárias, equipe diretiva e famílias, de alguma forma, também disciplinavam e eram disciplinados.

Concluiu, ressaltando a necessidade de se assumir uma perspectiva de que as práticas escolares são produzidas, sendo possível desnaturalizá-las, repensá-las, reinventá-las, experimentando outras posições de sujeito, outros modos de agir e de pensar.

A próxima pesquisa, também com a preocupação relacionada à rotina e ao controle e poder sobre os corpos, apareceu em dois documentos, um disponível no site da Anped intitulado *Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche*²² e outro no site do Scielo sob o título *Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche*²³.

Apresentou-se uma investigação de abordagem etnográfica em uma creche da Rede Pública Municipal de Ensino, composta por 38 profissionais que atendiam a 180 crianças entre 0 e 6 anos de idade.

O objetivo da pesquisa foi traçar um inventário dos momentos e espaços da educação do corpo, por meio de análise documental, entrevistas e observações de campo, nos momentos da rotina institucional: Entrada, Saída, Alimentação, Sono, Atividade Orientada, Higiene, Parque e os momentos de Educação Física.

Os autores apresentam, primeiramente, os horários da rotina de alimentação e sono da creche pesquisada por eles (com destaque para os momentos de cuidado, devido aos apontamentos a seguir). Tais horários são exatamente os mesmos que vigoram na creche em que desenvolvo minha pesquisa de campo atual.

Segundo os autores, como os momentos de alimentação têm lugar de destaque no cotidiano da creche pesquisada, isso acaba por comandar os tempos que compõem sua rotina. Esses momentos, ao contrário dos vários outros, jamais eram interrompidos, sendo que todas as outras atividades tinham seu início e fim de acordo com os horários de alimentação.

Assim, a rotina acontecia na centralidade dos momentos de alimentação e na centralização desses períodos nas mãos das merendeiras. Durante esse horário, os corpos

²² RICHTER, Ana Cristina & VAZ, Alexandre Fernandez. **Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt07-3365--int.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

²³ RICHTER, Ana Cristina & VAZ, Alexandre Fernandez. **Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a08v41n143.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

infantis eram civilizados, seja no uso apropriado dos talheres, no descascar de uma fruta ou no hábito de comerem sem fazer sujeira.

A pesquisa concluiu apresentando o destaque que é dado aos momentos de alimentação na rotina, que se constituem como orientadores dos tempos e espaços na creche pesquisada, aparecendo o corpo como protagonista de processos de controle e disciplina infantil.

Essa pesquisa gerou outra publicação no site do Scielo, intitulada *Momentos do parque em uma rotina de Educação Infantil: corpo, consumo, barbárie*²⁴, com um enfoque não nos momentos da alimentação na creche, mas tendo como centro de interesse o parque e a rotina nessa instituição.

A investigação ocorreu no mesmo campo descrito anteriormente e se utilizou da fala das educadoras para fazer a demarcação sobre o espaço/tempo da creche, buscando a reflexão a respeito da denominação de tempo de trabalho e tempo livre nos momentos da rotina.

O espaço do parque era considerado pelas educadoras como extensão da sala, um ambiente que propiciava o desenvolvimento pedagógico e motor das crianças. Porém, os pesquisadores observaram que muitos profissionais utilizavam o tempo em que as crianças estavam nesse ambiente como um período livre, em que bastaria a observação sem grandes mediações.

Assim, na prática da rotina diária, o parque seria um momento para que as crianças pudessem renovar suas energias para as demais atividades. Os autores destacaram a necessidade do planejamento da rotina desses momentos, por serem ocasiões privilegiadas de educação, aprendizagem, convivência e interações.

O sétimo artigo, *Rotina e experiências formativas na pré-escola*²⁵, pretendeu refletir acerca da ação da pré-escola no processo de formação da criança, por meio da análise da rotina construída e sua efetivação no plano concreto, levantando o seguinte questionamento: a organização das atividades no tempo e no espaço cria competências pessoais e sociais favorecedoras de independência e autonomia?

A pesquisa de campo aconteceu em uma pré-escola pública, com 4 turmas de crianças (com cerca de 22 a 25 crianças cada), que foram observadas por 6 semanas, no ano

²⁴ RICHTER, Ana Cristina & VAZ, Alexandre Fernandez. **Momentos do parque em uma rotina de Educação Infantil: corpo, consumo, barbárie**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300002&script=sci_arttext. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

²⁵ SANT'ANA, Ruth Bernardes de. **Rotina e experiências formativas na pré-escola**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t077.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

de 2001, e por 4 semanas, no ano de 2002, durante todo o horário letivo (4 horas e 20 minutos por dia).

A pesquisadora observou que o adulto procurava levar a criança a compartilhar o seu sistema de significações da realidade. Almejando que a criança se identificasse com o projeto para ela idealizado e assumisse um conjunto de atitudes por ele valorizadas.

A criança, por sua vez, não necessariamente se identificava com aquilo que o professor lhe oferecia, de modo que suas condutas poderiam corresponder ou contradizer as expectativas dos adultos em determinadas situações, podendo ocorrer resistência à sua ação educativa.

Na pré-escola pesquisada, a maior parte das tarefas planejadas tinha ênfase na escrita e na atividade individual das crianças, indicando certa pressa da instituição em assegurar o desenvolvimento de competências comunicativas vinculadas à leitura e à escrita.

O espaço e o tempo vistos como abertos para as possibilidades lúdicas pelas professoras eram bem demarcados, sendo o recreio o momento de interação menos administrado, mais livre para a brincadeira e o jogo (de duração de 20 minutos) e o momento em que as crianças podiam brincar com os brinquedos trazidos de casa, o que ocorria uma vez por semana em um espaço de tempo de 15 a 30 minutos.

Foi possível notar, através dos dados de análise da pesquisa, a oposição, na instituição investigada, entre brincadeira e trabalho na maior parte das atividades desenvolvidas, não podendo a criança brincar no horário destinado ao trabalho.

Imprimiu-se, então, um ritmo escolar no desencadeamento de atividades no tempo e no espaço com vistas ao cerceamento da temporalidade própria às interações mais cotidianas e espontâneas, por meio da preocupação com a intensificação da velocidade das aquisições valorizadas pela escola, levando a um ritmo temporal dominado pelo produto em detrimento do processo formativo.

A função do jogo e da brincadeira na rotina escolar passou a ser a de mesclar atividades para que a aula não ficasse tão cansativa e, de certa forma, oferecer algumas experiências prazerosas para a criança, para que ela conseguisse aguentar o regime disciplinar imposto ao seu corpo.

As crianças, por sua vez, moviam-se entre as rotinas impostas pelos educadores, as expectativas de suas famílias e a vontade de brincar, experimentar e conhecer o mundo.

Frequentemente demonstravam resistência à rotina imposta, o que levava à ampliação da oferta de atividades lúdicas por parte das educadoras.

Assim, as professoras acabavam, muitas vezes, fazendo concessões às exigências das crianças para evitar conflitos em sala de aula, pois, quanto mais elas aumentavam o ritmo de trabalho, mais as crianças criavam mecanismos de resistência, impondo novos ajustes de interesses.

A autora conclui que o trabalho desenvolvido pelas professoras refletiu valores e projetos de educação para as crianças, que, no projeto temporal construído na pré-escola, apareceram referenciados intimamente no tempo social capitalista. A noção de autonomia que presidia as escolhas de atividades apostava no desenvolvimento de competências comunicativas necessárias à vida em uma sociedade letrada que valorizava a expressão escrita em detrimento de outras linguagens expressivas.

O oitavo e último trabalho que apresenta ligação mais direta da rotina com a questão do controle e disciplina dos corpos infantis é a tese de doutorado de Daniela de Oliveira Guimarães, *No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês*²⁶, que discutiu, a partir de uma investigação de inspiração etnográfica, a qualidade das práticas de cuidado na creche e a perspectiva acerca dos bebês nesse contexto.

A pesquisa de campo foi realizada durante 6 meses em um berçário de uma creche pública, composto por 24 bebês, entre 3 meses e 1 ano e ½ e 4 profissionais (na maior parte do dia somente 2 davam conta do trabalho, por haver um revezamento entre elas), por meio de observações, registros escritos e fotográficos.

Ao entrar no berçário da creche estudada, a pesquisadora destacou a presença dos berços e cadeiras de alimentação como grandes equipamentos que ocupavam boa parte de seu espaço. Tal organização é vista como indicativo da importância do cuidar infantil na instituição.

Com relação ao espaço que sobrou na sala do berçário, quando os bebês eram dispostos no chão para se movimentarem livremente, a pesquisadora observou que eles faziam a descoberta de outras possibilidades para as cadeiras de alimentação e para os berços.

²⁶ GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

A pesquisadora relata, ainda, como ocorria o momento de alimentação dos bebês, no qual os adultos preenchiam as 10 cadeiras disponíveis com crianças que ficavam aguardando sua vez, geralmente, chorando.

O choro, aliado à espera no momento da comida, era algo que acabava se repetindo na rotina diária, assim como a dinâmica de abrir a boca, engolir e fechar a boca. Uma rapidez de movimentos e pratos vazios marcava a eficácia no processo de alimentação.

Todo esse movimento foi também visualizado por mim durante os momentos de observação em minha pesquisa de campo.

Além do momento da alimentação, no cotidiano da instituição investigada, a pesquisadora discorreu sobre o momento definido como “hora do trabalhinho” (destaque da autora), quando as crianças recebiam papéis previamente marcados com seus nomes e eram convidadas a marcarem suas mãozinhas com tinta ou colar papéis picotados.

Tudo era sempre feito de uma em uma criança, muito rápido, tendo em vista o produto final, o trabalho acabado a ser colocado no mural ou colecionado na pasta da criança. Movimento similar é também observado com as crianças na creche da minha investigação de campo atual.

A pesquisadora observa a rigidez nos horários e o foco no cuidado, no assistencialismo, em uma lógica da compensação, ou seja, no movimento de dar conta do que faltava à criança porque era pobre ou porque a mãe trabalhava, como as orientações que compunham o atendimento na creche pesquisada.

Dessa forma, a organização do tempo e sua articulação com a distribuição das crianças no espaço estavam ligadas intimamente com suas necessidades biológicas, especialmente as de comer e dormir, que modelavam e dirigiam o corpo na creche.

A autora destaca, ainda, a comunicação dos bebês por meio de olhares, sorrisos, vocalizações, expressões faciais e de imitação como formas, muitas vezes, de rompimento da aceleração e mecanicidade da rotina observada.

A investigação apresenta como considerações finais a presença de situações em que a disciplina e a instrução marcaram as relações dos adultos com os bebês e como esses, por meio das imitações, das trocas de objetos, olhares e gestos comunicativos deslocaram-se do lugar da necessidade, carência e dependência absoluta, para um lugar de força, iniciativa e comunicabilidade.

O próximo artigo, *Reflexões sobre o diálogo entre os espaços físicos e o cotidiano na Educação Infantil*²⁷, como o anterior, possui um viés da rotina relacionada ao assistencialismo, trazendo, no entanto, um maior debate sobre a questão espacial na creche.

Nele, a pesquisadora buscou, através da pesquisa de campo, aliada à pesquisa bibliográfica, compreender as possíveis interferências causadas pelo espaço ambiente ao processo de construção de conhecimentos na Educação Infantil.

Foram analisadas 2 creches municipais (uma atendendo a 132 crianças de faixa etária dos 3 meses aos 3 anos e 11 meses e outra com 90 crianças de faixa etária de 2 anos a 3 anos e 11 meses), funcionando em sistema de atendimento integral das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira, com aspectos arquitetônicos distintos.

A pesquisadora inicia o diálogo fazendo uma diferenciação de espaço constituído para a criança, com a criança e da criança e destaca a interferência que os espaços arquitetônicos desencadeiam na rotina das instituições de Educação Infantil.

Por exemplo, a relação espacial, nas creches observadas, fazia com que o tempo de estadia das crianças no refeitório para cada refeição fosse ampliado ou diminuído de acordo com a capacidade de lotação de cada um: Creche 1: 15 a 20 minutos e Creche 2: 30 minutos, aproximadamente.

Havia, ainda, a comparação dos espaços de recreação e salas de encontro com banheiros e cozinhas. Segundo a pesquisa, existia um cuidado maior na elaboração projetual nos dois últimos espaços. Isso remeteria a questões assistencialistas, vez que a escolha apontaria para outro foco que não a educação na constituição dos espaços das creches analisadas.

A pesquisa em sua conclusão ressalta a importância de se pensar os espaços, uma vez que o diálogo existente entre as dimensões do espaço físico e as condições ergonômicas e antropométricas dos mobiliários e demais equipamentos encontrados nas creches interferiam no processo da construção de conhecimento em Educação Infantil, perpassando a rotina diária que era permeada por características oriundas da herança histórica assistencialista dessas instituições.

O trabalho que segue, faz relação da rotina na creche com os espaços e tempos disponibilizados para as brincadeiras infantis, intitulado *Padrões de parceria social e*

²⁷ GOMES DA SILVA, Denise Sans Guerra. **Reflexões sobre o diálogo entre os espaços físicos e o cotidiano na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1891--Int.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

*brincadeira em ambientes de creches*²⁸, apresentou uma pesquisa na perspectiva etológica, defendendo que os padrões de brincadeira e de parceria social são características típicas de cada espécie, conferindo ao fenômeno regularidade e certa universalidade.

Teve por objetivo descrever esses padrões de parceria social e os tipos de brincadeiras, por meio da filmagem de crianças de 1 a 3 anos, de creches públicas e privadas, para investigar como o ambiente de creches afetava esses padrões. Foram filmadas 62 crianças.

As pesquisadoras concluíram que todas as variáveis apresentaram associação das crianças com algumas das categorias de preferência por parceiros e tipos de brincadeiras as quais tinham motivação intrínseca e estavam relacionadas à sensibilidade e às condições ambientais.

Os próximos seis artigos apresentam pesquisas relacionadas à questão dos espaços, territórios e lugares das crianças na creche.

A primeira investigação, nesse sentido, traz um enfoque nas discussões dos espaços e das interações no ambiente da creche, sob o título: *Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC*²⁹.

Essa pesquisa teve como objetivo avaliar as condições do ambiente de 5 Centros de Educação Infantil (4 públicos e 1 privado, de caráter filantrópico) da rede municipal, sendo um total de 12 turmas, 9 sob a responsabilidade dessa rede e 3 da iniciativa privada sem fins lucrativos.

A idade das crianças variou de 3 a 38 meses e a maioria das turmas observadas contava com uma educadora e uma assistente. Os centros funcionavam em período integral e ofereciam atendimento à comunidade a partir das 4 horas da manhã até às 18 horas e um deles funcionava até às 23h30min, pois precisava atender à demanda dos pais que faziam turno em uma indústria têxtil.

O instrumento utilizado pelas autoras para analisar os elementos e organização do ambiente foi a escala ITERS-R - *Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses*, composta de 7 subescalas (Mobiliário e disposição dos materiais; Rotinas e

²⁸ LORDELO, Eulina da Rocha & CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000100012. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

²⁹ ROCHA LIMA, Ana Beatriz & BHERING, Eliana. **Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2670--Int.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

cuidados pessoais; Linguagem oral e compreensão; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), que possuíam 39 itens no total.

Com essa escala, as pesquisadoras definiram os objetivos de verificarem se os diversos centros tendiam a ter escores totais aproximados e, da mesma forma, se as diversas turmas de faixa etárias similares se aproximavam em seus escores.

A análise dos dados constatou que: a) os 5 centros tendiam a ter escores totais aproximados; b) a escolarização foi observada principalmente no que diz respeito às atividades e tipo de rotina implementada; c) a presença de mobiliário adequado ao tamanho adulto foi observada em poucas turmas; d) o cuidado com a limpeza das salas e organização dos pertences das crianças era comum em todas as turmas; e) a presença de materiais diversos em todos os centros, porém não acessíveis o tempo todo à criança, comprometia sua autonomia; f) a frequente participação dos pais na gestão da creche com trabalhos voluntários para melhoria dos Centros de Educação Infantil.

A segunda pesquisa voltada à questão do espaço, *Arranjo espacial na creche: espaços de interagir, brincar, dirigir-se socialmente e observar o outro*³⁰, teve por objetivo comparar a preferência de ocupação por áreas espaciais durante a ocorrência de interação criança-criança.

Para tal, as pesquisadoras analisaram a distribuição espacial de crianças de 2 e 3 anos em uma creche universitária por meio dos vídeos coletados em estudo anterior, por três câmeras automáticas.

A análise por minuto das localizações infantis evidenciou a preferência infantil relacionada aos espaços ao redor do adulto e à zona circunscrita com apoio.

O terceiro trabalho relacionado aos espaços e lugares infantis, *Criança do lugar e lugar de criança*³¹, foi escrito por meio do desenvolvimento de um projeto de extensão *Infância e Cultura: A Mediação do Ato de Brincar* que possibilitou a interlocução da autora com algumas professoras da Educação Infantil.

O projeto contou com a participação de 120 professores e consistiu em um esforço conjunto da universidade e secretarias de educação municipais para qualificação de professores.

³⁰ MENEGHINI, Renata & CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. **Arranjo espacial na creche: espaços de interagir, brincar, dirigir-se socialmente e observar o outro**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000200017. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

³¹ VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

Nesse estudo, a autora apresenta, inicialmente, as histórias das infâncias dos professores que participaram do projeto de extensão e a necessária reflexão e superação da visão das crianças como sujeitos incompletos, reconhecendo-as na sua especificidade, como indivíduos de direitos.

A autora traz a diferenciação entre espaço, lugar e território. Resumidamente, apresenta-se que o espaço se planeja e o lugar se constrói. Os lugares são também suportes de memória, cenários onde o tempo se constrói e reconstrói em diferentes narrativas. Próximo ao conceito de lugar está o de território, que é um espaço apropriado.

O trabalho destaca, ainda, a questão da constituição e condição de criança ocorrer sempre em uma cultura, sendo materializada pela existência de locais designados pelos adultos para as vivências da infância, locais dos quais as crianças se apropriam, para os quais trazem novas significações, tomando para si territórios que a elas não foram destinados.

A escola, por exemplo, é um dos locais, destacados pela autora, concebidos pelos adultos para uso das crianças que, antes de se configurarem como territórios de crianças, são territórios para as crianças.

O estudo é concluído com a reivindicação de uma Educação Infantil em que as relações entre dever/prazer e lazer/trabalho possam encontrar alternativas que não a reprodução na escola de modelos hegemônicos de produtividade e relações espacotemporais.

O quarto trabalho, *O espaço da creche: que lugar é este?*³², que apresenta uma investigação em uma creche da rede regular pública municipal, com crianças de 0 a 6 anos, em período integral, teve como interesse saber sobre o espaço físico dessa instituição, transformado em lugar, a partir das crianças.

A análise dos dados ocorreu por meio dos 4 meses de pesquisa de campo, das entrevistas, das plantas baixas e fotografias da creche, apresentando os seguintes indicativos das crianças para com o espaço dessa instituição: um lugar de brincadeira, de liberdade, para se movimentar, encontrar-se, de identidade, acolhimento, segurança e privacidade. Um lugar por excelência de trocas e vivências.

A autora conclui que, ao observar as crianças com todos os seus sentidos e sensibilidades, aprendemos, pelos seus modos de ser, estar criança na creche que, quanto mais dermos a elas espaço e tempo para que expressem seus saberes infantis, mais elas nos

³² AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t073.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

apontarão novidades, mais conheceremos suas manifestações e consolidaremos a Pedagogia da Educação Infantil que desejamos respeitosa da racionalidade infantil.

Completa com apontamentos similares aos descritos no estudo anterior: as crianças, ao se apropriarem do espaço da creche, vão dando a ele novos sentidos e significados, criando soluções, para viver um lugar de brincadeira, liberdade, movimento, encontro e de quietude. Transformam, mudam o espaço, fazendo coisas para além da imposição do traço arquitetônico e do que o adulto propõe.

A quinta pesquisa, *Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês*³³, está relacionada ao espaço e é também a segunda investigação (depois da já descrita e intitulada: *No contexto da creche, o cuidado com ética e a potencia dos bebês*) que tem o estudo dos bebês como um dos focos principais, assim como os próximos cinco trabalhos.

Esse artigo apresenta uma investigação realizada em 2009, em uma creche pública municipal, na sala do berçário, com um grupo de 10 bebês com idade entre 4 a 18 meses e 4 adultos, 2 professoras e 2 auxiliares. As observações de campo aconteceram durante um período de 4 meses.

As autoras iniciam o estudo discorrendo sobre a constituição histórica das creches enquanto espaço de guarda e cuidado das crianças pequenas durante o período em que suas mães trabalhavam e continuam com a discussão a respeito da importância dos espaços dessas instituições serem repensados como lugares de educação.

Destacam a questão de o espaço ter sentido, transformar-se em lugar, através das vivências humanas constituídas nele, possuindo o lugar um significado para além do sentido físico e geográfico, na convivência com o espaço e com o outro (como já descrito nos últimos dois trabalhos).

Com a análise dos dados, as pesquisadoras refletem sobre a injusta estrutura social brasileira disposta nos espaços das creches que, através de seus vazios, denunciam a carência significativa de mobiliários, equipamentos e brinquedos adequados para educar e cuidar de crianças pequenas, o que as leva a limitar as práticas sociais e culturais a hábitos de alimentação, banho e higiene, ao assistencialismo.

³³ SIMIANO, Luciane Pandini & VASQUES, Carla Karnoppi. **Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

As pesquisadoras fazem, ainda, uma crítica ao automatismo de uma rotina rígida e linear na instituição investigada, que impossibilita, muitas vezes, os momentos e espaços de serem mais sentidos e vividos com prazer.

Por meio da pesquisa, as autoras perceberam também o quanto a presença do adulto/professor perpassou os lugares constituídos e constituintes dos bebês e em nome da limpeza, da higiene e da ordem, as paredes deixavam de documentar e socializar a história dos sujeitos que habitavam esse espaço. Nenhuma marca dos bebês foi registrada nos espaços da creche investigada.

Além disso, foi analisado que as educadoras tinham a concepção de que os bebês necessitavam de um espaço amplo, aberto e vazio para desenvolver atividades corporais, físicas, ou então, pela tentativa de diminuir possíveis riscos físicos.

As pesquisadoras concluem ressaltando a importância da creche como primeiro espaço de educação coletiva do ser humano que precisa configurar-se em um espaço significativo, capaz de potencializar experiências de cuidado e educação para todos, inclusive os bebês.

O terceiro artigo, que investiga mais especificamente os bebês tem enfoque no momento de inserção da criança na creche e a relação dos membros dessa instituição com os familiares dos bebês, intitulado *A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais*³⁴, teve por objetivo principal investigar a visão sobre Educação Infantil e os sentimentos vividos pelos pais quando da inserção de seus filhos na creche.

A pesquisa ocorreu em uma escola de Educação Infantil universitária com a participação de 8 pais que haviam inserido seus filhos no berçário e maternal no mês de março de 2005. Como material de análise, além das entrevistas com esses pais, foram também filmados os primeiros dias de inserção das crianças nessa escola.

Através do material coletado, as autoras apresentaram o desejo dos pais de confiarem na estrutura oferecida pela creche e de esperarem, a princípio, que a rotina de seus filhos fosse alterada minimamente para garantir o mínimo possível de sofrimento e culpa.

As autoras frisaram a importância da presença dos familiares em sala, durante o período de inserção, para que esses pudessem participar e compreender o processo educacional de seus filhos.

³⁴ BHERING, Eliana & SARKIS, Alessandra. **A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3293--Res.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

A investigação fez uma crítica à forma como o processo de inserção ocorreu na creche pesquisada. Pois, apesar dos pais ficarem junto com seus filhos durante esse período, a relação entre eles e os professores foi de silêncio e angústia. Pouco se comunicou e, quando aconteceu, a comunicação era em relação a alguma questão em que os pais questionavam os professores.

Na visão desses pais, a opção pela creche, ao invés dos arranjos espaciais caseiros e não profissionais, acontecia por acreditarem que o espaço da Educação Infantil oferecia profissionais mais bem qualificados, estrutura planejada para o recebimento de crianças, atividades pertinentes e programadas, além de relações equilibradas entre adultos e crianças.

A pesquisa conclui indicando a necessidade de mais preparo dos educadores para estarem atentos ao desejo e preocupação dos pais em organizar e fomentar a parceria com a escola, de modo que as crianças, na sua individualidade, identifiquem e aproveitem oportunidades de crescimento e desenvolvimento a que estão expostas na creche.

O quarto artigo, *Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças e a Educação Infantil*³⁵, traz a questão da apropriação do conceito de espaço pelos bebês. A pesquisa orientou-se pela Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud, através da análise de um episódio vídeo gravado, com 10 crianças de 9 a 17 meses, no berçário de uma creche pública, pretendendo identificar esquemas do conceito de espaço estabelecidos espontaneamente pelas crianças, especialmente quanto à localização e orientação espaciais.

Na análise e conclusão, as pesquisadoras verificaram o movimento por parte dos bebês de empurrar uma mesa, caracterizado pela participação de 6 das 10 crianças, indicando um compartilhamento do significado da brincadeira e a sua motivação em experimentar e obter informações sobre o espaço, apropriando-se dele e (re)significando-o.

O quinto trabalho, *Você não tem motivo pra chorar: conversas sobre o choro das crianças nas creches*³⁶, apresentou uma pesquisa centrada nas questões relacionadas ao choro do bebê no ambiente da creche.

A investigação discutiu os sentidos e os significados construídos e compartilhados sobre o choro das crianças nas creches públicas de um município a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas.

³⁵ AGUIAR, Maria Cecília Antunes de & PEDROSA, Maria Isabel Patrício de Carvalho. **Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças e a Educação Infantil**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642009000300006&script=sci_arttext. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

³⁶ SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Você não tem motivo pra chorar: conversas sobre o choro das crianças nas creches**. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2474_int.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

Por meio da metodologia da pesquisa crítica de colaboração, concretizada a partir do referencial sócio-histórico-cultural, a pesquisadora procurou compreender o lugar do choro das crianças nas práticas discursivas das coordenadoras das creches municipais.

O processo de análise revelou que a emoção constitui-se como o primeiro recurso de interação do bebê com o outro; a clareza da cena vivida na creche pode trazer elementos para outras possíveis intervenções e diálogos sobre o choro da criança; nos contextos de formação dos profissionais de educação, é importante criar um distanciamento e estranhamento das práticas rotineiras, esporadicamente ou quase nunca problematizadas, como o caso do choro infantil.

A sexta pesquisa, que apresenta a organização pedagógica na creche e as possíveis contribuições dos bebês para ela, foi publicada na 34^a (*Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?*³⁷) e 35^a (*As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?*³⁸) reuniões da Anped.

Essa investigação buscou captar o ponto de vista dos bebês sobre a organização das práticas educativas, explorando suas possibilidades expressivas não verbais, em situações cotidianas da Educação Infantil através de 38 sessões de filmagem realizadas durante 3 meses (19 horas de observação) em 2 Centros Municipais de Educação Infantil com 31 crianças (entre 8 e 16 meses de idade), 2 professoras e 6 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

Por meio da análise micro genética, a pesquisadora constatou que os bebês podiam participar da configuração das práticas educativas balizando a construção de um trabalho pedagógico a partir das competências sócio comunicativas que seus comportamentos interativos produziam em parceria com suas professoras e auxiliares.

O sétimo e último artigo diretamente relacionado aos bebês das creches, *Comportamento de bebês em situação de separação e reencontro com os pais, na rotina*

³⁷ RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

³⁸ RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?**. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325_int.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

*diária da creche*³⁹, discorre sobre seu comportamento no processo de separação e reencontro com seus familiares no dia a dia da creche.

A investigação teve por objetivo verificar como o comportamento dos bebês e adultos ocorriam no momento de separação e reencontro em uma creche, através de entrevistas semi-estruturadas com 21 educadoras e da observação gravada em vídeo das situações de separação e reencontro entre mães e bebês.

Os resultados da análise realizada de forma quantitativa, quantitativa interpretativa e qualitativa indicaram que os bebês pesquisados possuíam uma forte ligação com a figura materna, evidenciada principalmente depois dos 8 meses de idade, com possibilidades de ser um apego seguro em função da manifestação de alegria quando as mães retornavam e da afetividade demonstrada por elas nesses momentos.

As autoras concluem que nem o fato de o bebê permanecer no ambiente coletivo e nem a rotina da creche estariam afetando o seu vínculo afetivo com a mãe.

Os próximos três trabalhos a seguir apresentam estudos a respeito da parceria da família com a creche, sua rotina e práticas de educação e cuidado.

O primeiro deles, que foi publicado duas vezes nos periódicos do Scielo: *Creche e família: uma parceria necessária*⁴⁰ e *Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche*⁴¹, e teve como proposta analisar as relações entre famílias e profissionais no desenvolvimento compartilhado do cuidado das crianças na creche.

A investigação se desenvolveu através de um estudo de caso, de natureza qualitativa, utilizando técnicas de observação, análise de documentos e entrevistas com familiares e profissionais de uma creche pública.

As pesquisadoras concluíram que os conflitos entre esses atores sociais evidenciavam-se, sobretudo, nos cuidados com a alimentação e a higiene das crianças. Além disso, apesar dos esforços de profissionais para interagir com as famílias, muitas dificuldades eram evidenciadas, devido a distintos pontos de vista.

³⁹ MELCHIORI, Lígia Ebner & ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. **Comportamento de bebês em situação de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v10n18/05.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

⁴⁰ MARANHÃO, Damaris Gomes & SARTI, Cynthia Andersen. **Creche e família: uma parceria necessária**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

⁴¹ MARANHÃO, Damaris Gomes & SARTI, Cynthia Andersen. **Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a08v38n133.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

Assim, a confiança gerada entre instituição e família era construída apenas com o tempo, no processo de compartilhar o cuidado, ajustando expectativas e negociando diferentes concepções, valores e conhecimentos.

O segundo trabalho, *Relatório de atividade profissional: na creche tudo acontece! Famílias envolvidas...*⁴², apresenta uma tese de doutorado fruto de uma pesquisa realizada em uma creche de Portugal com a preocupação com a qualidade do trabalho pedagógico nessas instituições devido ao fato de não existirem orientações curriculares que abrangessem as crianças de 0 aos 3 anos, como no ensino Pré-Escolar, gerando dificuldades no desenvolvimento do trabalho de seus profissionais.

Com a análise dos dados, a pesquisadora concluiu a respeito da necessidade de as educadoras de creche refletirem diariamente sobre suas práticas, de forma a procurarem melhorá-las, verificando a intencionalidade pedagógica no decorrer da rotina e das atividades.

A pesquisadora destaca, ainda, a importância da participação das famílias na creche. Essa parceria precisava ser estabelecida pelos educadores que deviam procurar pensar e dinamizar atividades motivadoras para envolver as suas crianças e as famílias.

Como último ponto, a autora ressalta acreditar que o relato de suas práticas educativas, na referida investigação, poderia ajudar outros educadores a não se sentirem perdidos no seu dia a dia e a tomarem consciência do quão é importante aprender a brincar nas atividades da rotina da creche.

A terceira pesquisa relacionada à família na rotina da creche, *O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem*⁴³, teve por objetivo escutar as famílias de crianças de berçários que frequentavam uma creche em período integral, procurando compreender o sentido atribuído por elas às atividades realizadas nessa instituição.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas nas residências das 11 famílias participantes e possibilitou a pesquisadora constatar que, para as famílias, a creche é um lugar para deixar as crianças enquanto as mães estão no trabalho, reconhecendo também essa instituição como um lugar para aprender.

⁴² LOPES, Andreia Raquel Martins. **Relatório de atividade profissional: na creche tudo acontece! Famílias envolvidas...** Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3569/1/Tese.pdf>. Acesso em 09 de janeiro de 2013.

⁴³ CASANOVA, Leticia Veiga. **O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-240%20res.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

Os dois últimos trabalhos estão diretamente relacionados à importância do processo de formação dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil, principalmente com a creche e a constituição de suas identidades.

O primeiro, “*A gente é muita coisa para uma pessoa só*”: desvendando identidades de “professoras” de creches ⁴⁴, apresenta uma pesquisa que buscou verificar os possíveis traços e processos de identidade de trabalhadoras de uma creche por meio de entrevistas abertas, transcritas, editadas e analisadas com as trajetórias de vida e de trabalho de 5 mulheres com mais de 10 anos de experiência em docência na creche.

A pesquisadora destaca a grande tensão instaurada entre o real e o idealizado, não só pelo que prevê a lei, como pelo que era sentido e expressado pelas trabalhadoras de creche em relação ao seu trabalho. Embora elas se afirmassem como professoras da Educação Infantil, acreditavam que o lugar que ocupavam estava aquém da docência.

Assim, ser professora da Educação Infantil e ser professora de creche não parecia a mesma coisa. Não seria o nível de ensino que determinava a condição de trabalho, mas o espaço da creche que impunha essa condição.

A autora percebeu, ainda, a ênfase dada ao processo de cuidar para caracterização dessas profissionais. Como o trabalho que desenvolviam nas creches acabava sendo uma extensão do doméstico, elas determinaram que a paciência, o amor e a dedicação eram essenciais para o trabalho que desempenhavam.

Nas conclusões destacadas na investigação são apresentados quatro marcadores, selecionados das histórias de vida dessas profissionais, com as características de suas identidades: a atitude maternal, revelada na defesa pela paciência no trabalho com as crianças e pelo sentimento de amor por elas; a condição sociocultural e econômica, todas eram de origem familiar de baixa renda e baixa escolarização; a formação deficiente, faltava-lhes uma formação mais sistemática para as dimensões do educar na Educação Infantil; e o sentimento de pertencimento a um grupo específico: professoras de creche e não professoras da Educação Infantil.

O último trabalho encontrado nas bases de dados relacionadas, *Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação*

⁴⁴ COTA, Tereza Cristina Monteiro. “**A gente é muita coisa para uma pessoa só**”: desvendando identidades de “professoras” de creches. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3129--Res.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

*continuada*⁴⁵, traz uma pesquisa de mestrado em uma creche da rede pública municipal que propôs verificar a percepção dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada descentralizada, procurando entender como eram constituídos os espaços formativos no interior das instituições de Educação Infantil.

O processo de análise realizado destacou a importância e a riqueza desses espaços formativos que, ao mesmo tempo em que oportunizavam ao professor estudos mais focalizados com relação à prática, à diversidade de temas e à construção coletiva dos saberes pedagógicos, exigiam que fossem criadas melhores condições para a efetivação desse processo, como manter um profissional que pudesse ser o formador dos professores, com competência para organizar, dinamizar e auxiliar nas reflexões sobre teoria e prática.

Concluo este levantamento dos trabalhos publicados nos sites da Anped, CAPES e Scielo, entre os anos de 2002 e 2012, destacando a relação das categorias que estiveram presentes e interligadas à questão da rotina na creche, sendo interessante para reflexão na atual pesquisa: a submissão, o controle e a disciplina dos corpos; o assistencialismo; o brincar; a escolarização; o tempo, o espaço, o lugar e o território; os bebês; as famílias e a formação dos educadores.

Essas categorias possibilitam alguns questionamentos para a pesquisa atual como: (a) Será que nos significados das coordenadoras e educadoras a questão do assistencialismo, da necessidade dos cuidados básicos, principalmente com a alimentação, influenciam em tal medida na rotina da creche pesquisada como nas de alguns dos autores anteriores (Filho, Meneghel, Richter & Vaz, Fernandez e Guimarães)?; (b) Nas atividades da rotina, a escolarização é priorizada em detrimento ao brincar como na investigação de Sant'ana?; (c) De que forma a organização dos espaços e a participação das crianças é pensada nos significados dessas profissionais da creche, será que é considerada como apresentada nos estudos de Gomes da Silva, Ordello & Carvalho, Rocha Lima & Bhering, Meneghini & Campos-de-Carvalho, Vasconcellos, Agostinho, Simiano & Vasques, Aguiar & Pedrosa e Ramos?; (d) A rotina é significada como um processo naturalizado e de controle dos corpos infantis como visualizados nos trabalhos de Simão, Guimarães e Carvalho?; (e) Qual a importância das famílias na creche para a orientação pedagógica de seus tempos e espaços?;

⁴⁵ ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil**: uma experiência de formação continuada. Pro-Posições, 2009, Vol.20, p.167-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a11.pdf>. Acesso em 09 de janeiro de 2013.

(f) Será essa relação levada em conta nas significações das educadoras e coordenadoras pedagógicas como nas conclusões das pesquisas de Maranhão & Sarti e Lopes?

Todas essas questões são interessantes de serem discutidas na constituição das rotinas da creche. Contudo talvez não seja possível, por razões do tempo da investigação que aqui se apresenta, responder todas elas que se colocam com o estado da arte.

Mas, certamente, este levantamento nos possibilita visualizar a necessidade da formação dos profissionais da creche, como também destacado nas pesquisas de Bhering & Sarkis, Santos, Cota, Monteiro e Zapelini, além da importância de mais estudos com relação ao tema e as categorias que perpassam sua significação. Justificando também a relevância da atual pesquisa.

4 ALIMENTAÇÃO: REFERENCIAL METODOLÓGICO

... constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta... Os estudos baseados na análise de vestígios de influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado foram tão úteis quanto os baseados no método da observação “empírica” direta.

A pesquisa nas Ciências Humanas, pensada neste dizer de Vygotsky (1996, p.277) apresenta seu valor e se propõe a investigar uma realidade complexa, não apenas com objetos, mas com sujeitos que, para além dos objetos, têm suas opiniões, sentimentos, necessidades e constituição histórica, a partir das relações que estabelecem com o outro.

Pesquisar, segundo Santos (2012, p.102), em uma perspectiva de abordagem qualitativa, pressupõe “lidar com aquilo que falta do nosso olhar e se completa com o olhar do outro que dela participa”. É um processo de reflexão sobre a realidade, com os sujeitos que, por não serem objetos, devem ter direito à palavra, à transformação, a serem ativos nos caminhos da investigação e criação de significações.

Assim, Freitas (2002, p.24-25) destaca que “o homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico”.

Ainda nessa dimensão, não é possível desconsiderar o olhar do pesquisador sobre a realidade observada. A pesquisa em educação, além do contexto dos sujeitos participantes, perpassa também pela história do pesquisador, seu ponto de vista da realidade investigada.

Propus com essa dissertação desenvolver uma pesquisa qualitativa na perspectiva sócio-histórico-cultural que, segundo Freitas (2010, p.13), “consiste não apenas em descrever a realidade, mas também em explicá-la realizando um movimento de intervenção nessa mesma realidade, buscando, nesse movimento, transformá-la”.

Dessa forma, o papel do pesquisador não é o da contemplação, observação e descrição, mas da produção do conhecimento sobre a realidade através dos acontecimentos, dos diálogos e dos textos que emergem nas interlocuções com os sujeitos da pesquisa, uma vez que, segundo Freitas (2012), a pesquisa sócio-histórico-cultural:

aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é

considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nesta orientação é vista pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se (re)significam.

Essa metodologia está baseada no materialismo-histórico-dialético de Marx, no qual Vygotsky (1991) admite a influência da natureza sobre o homem, mas afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele, na natureza, novas condições naturais para sua existência.

Nesse movimento, o pesquisador influencia do mesmo modo que é influenciado por seu contexto, por sua natureza, pelos participantes da pesquisa. Ambos, em uma relação dialética, são capazes de produzir conhecimentos e transformações de suas naturezas e realidades.

A pesquisa, nessa perspectiva, busca a mudança por meio de uma investigação interventiva. Interventiva não no sentido unilateral e autoritário, mas, “como mudança no processo, transformação, ressignificação dos pesquisados e do pesquisador, ação mediada, compreensão ativa” (FREITAS, 2010, p.19).

Ainda de acordo com a autora, “não se trata de intervir para obter resultados mensuráveis. a pesquisa nesta abordagem está centrada no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes”. Nas palavras de Vygotsky (1991, p.74), “o método é ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, instrumento e o resultado do estudo”.

A pesquisa e sua metodologia estão centradas em todo o processo investigativo, em todos os textos e diálogos observados e construídos com os sujeitos e não na coleta de dados para um resultado final. A preocupação do processo de pesquisa se configura na compreensão da realidade com o intuito de modificá-la e não apenas na obtenção de resultados.

Sinteticamente, podemos entender as características da pesquisa qualitativa de base histórico-cultural a partir de Freitas (2003, p.27-28):

A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto. As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao

encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa. O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, a metodologia que proponho para possibilitar a construção e produção dos dados em conjunto com os sujeitos é a da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCo1) (MAGALHÃES, 2002, 2004, 2006, 2009), que se estrutura na perspectiva sócio-histórico-cultural e no materialismo-histórico-dialético, discutidos anteriormente.

É importante destacar os significados das palavras “crítica” e “colaboração” compreendidos por essa metodologia. Ela propõe o paradigma “crítico” na medida em que investe no diálogo e participação de todos, sujeitos e pesquisadores, no processo investigativo, sem que haja verdades prontas. A construção dos dados se baseie no diálogo, nas dificuldades levantadas e vividas, nas necessidades reais dos participantes, na desestabilização de conceitos, sentidos e significados e na decisão pela mudança e transformação através da reflexão da teoria e da prática.

Dessa forma, a “colaboração” não é a mera ajuda ou auxílio, mas compreende a relação de interação entre, como é também destacado por Ibiapina (2008, p.19-20):

o pesquisador que colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional (...) e os docentes que colaboram com o pesquisador quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente.

Assim, a concepção de colaboração é de reflexão e troca entre sujeitos e pesquisadores, na construção de sentidos. Reflexão no sentido da busca de significados da prática.

Um processo, de acordo com Vygotsky (1991), eminentemente social, a reflexividade é processo de autoconhecimento, de autoconsciência de si mesmo, mas é também e, sobretudo, processo que resulta da interação com o outro, com os instrumentos e com os signos.

Nas palavras de Magalhães (2009), há a ideia de coautoria e de co-construção/produção de conhecimentos entre pesquisadores e participantes no processo de mudança, circunscrito ao contexto histórico em que a investigação está inserida.

Na pesquisa colaborativa, de acordo com Ibiapina (2008, p.19):

...docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador.

Esse processo de negociação envolve conflitos e tensões, a fim de proporcionar a reflexão e autocompreensão, em uma construção crítica do conhecimento.

A escolha metodológica ocorreu devido ao meu objeto de investigação estar diretamente relacionado à PCCol., uma vez que ela, de acordo com Magalhães (2009, p.54),

propõe o envolvimento, de forma colaborativa, dos participantes (professores, pesquisadores e coordenadores) na compreensão e no questionamento de sentidos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de práticas pedagógicas rotinizadas e individuais (alienadas) para que seja possível a produção compartilhada de novos significados.

Com isso, o processo de colaboração que propõe a PCCol envolve conflitos, tensões, sentimentos, contradições na construção conjunta de conhecimento pela estruturação e reestruturação de significados, através da criação de “Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPDs) que propiciam a colaboração e criticidade na relação dialética entre teoria-prática ao questionar sentidos e significados antigos para a produção criativa e compartilhada do novo” (MAGALHÃES, 2009, p.62).

Em outras palavras, de acordo com a mesma autora, a PCCol orienta a criação de espaços de ação e de transformação, em que todos os participantes aprendam uns com os outros e, juntos, negociem a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nos contextos em que trabalham.

Para trilhar os caminhos da pesquisa, com os princípios metodológicos descritos, fiz a escolha dos sujeitos, primeiramente, com a seleção das coordenadoras das 23 creches do município de Juiz de Fora que frequentam os encontros das sessões reflexivas organizadas pelo GP LEFoPI.

Durante esse processo, entreguei um questionário⁴⁶ para que essas coordenadoras respondessem sobre o interesse que teriam em participar da pesquisa; a possibilidade de acesso aos documentos da creche por parte da pesquisadora; se seriam viáveis as vídeo gravações e momentos para encontros entre coordenação, educadores e pesquisador, além do pedido que escrevessem algumas ideias iniciais a respeito da rotina, do tempo e do espaço na creche em que trabalhavam.

Aproveitamos⁴⁷ o momento de uma sessão reflexiva com as coordenadoras, no interior de um curso de extensão, para, uns minutos antes de começar o curso, entregarmos os questionários para que as coordenadoras os preenchessem e nos devolvessem.

Porém, o tempo não foi suficiente para que todas terminassem e apenas 6 entregaram. Ficou combinado, então, que eu iria buscar os restantes em uma reunião que elas teriam em outro espaço na próxima semana. Contudo, apenas uma coordenadora levou o questionário na reunião especificada.

Foi necessário, com isso, que ligássemos marcando um dia para irmos às creches recolher esses instrumentos para que pudéssemos analisar e escolher qual seria o local da pesquisa de campo. Assim o fizemos e conseguimos ter acesso a 12 do total dos questionários distribuídos. Os outros, por diversas razões, não foram preenchidos ou não nos foram entregues.

Analisando as respostas informadas nos questionários sobre o interesse e possibilidade de participação das coordenadoras na pesquisa e da investigação acontecer em sua creche, todas as 12 concordaram.

Algumas, no entanto, no momento de entrega desse documento, mesmo sendo bem receptivas e apresentando o espaço de sua creche ou falando compreender e se interessar pelo tema da investigação, mostraram certa resistência a essa ocorrer na instituição em que trabalhavam, justificando que a creche era distante, tinha pouco espaço ou estava com um quadro de funcionários reduzido. Assim, optei por não considerá-las para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Sobraram 8 creches possíveis para fazer essa investigação. Assim, para o último processo de seleção levei em conta alguns critérios: (a) localização que não fosse tão difícil para meu acesso; (b) número de crianças da instituição ser relativamente grande ou igual em

⁴⁶ Com a ajuda da orientadora e de outra pesquisadora que está desenvolvendo também sua pesquisa de mestrado, sob a mesma orientação, e que igualmente se encontrava na fase de escolha da creche para a pesquisa de campo.

⁴⁷ Eu, minha orientadora e a outra pesquisadora de mestrado (Mislene Carvalhais do Nascimento).

comparação com as demais e (c) quantidade de encontros e participação de suas coordenadoras nas sessões reflexivas do GP LEFoPI.

Devido ao tempo para conclusão do trabalho ser de dois anos, optei por fazer a investigação em apenas uma creche, apesar de, na análise das sessões reflexivas, ter acesso à fala de todas as coordenadoras pedagógicas que participam desses encontros, o que proporcionará uma visão mais geral do tema.

Acabei por fazer a escolha pela Creche Ideal⁴⁸, cuja coordenadora só não esteve presente em uma das sessões do GP LEFoPI, tendo sido participativa nos encontros a que compareceu, mostrando-se muito interessada e disposta a se integrar a esta pesquisa e disponibilizar a creche em que trabalhava.

Escolhida a creche, organizamos⁴⁹ os documentos legais para entrada e permanência do pesquisador no seu espaço. Fizemos ainda um questionário, similar ao anterior entregue às coordenadoras, para disponibilizar aos educadores da instituição, de forma a conhecermos um pouco melhor esses profissionais: com quais faixa etárias de crianças trabalhavam, por quanto tempo, há quantos anos estão na creche atual e algumas ideias que já possuíam a respeito da rotina nessa instituição.

O momento de entrega desses questionários foi importante também para explicarmos a pesquisa, sua metodologia e os instrumentos que pretendíamos utilizar, além de apresentarmos as bolsistas que nos acompanhariam para auxiliar no processo de filmagem e notas de campo, de forma a ter um olhar excedente sobre os acontecimentos observados na instituição.

Combinamos outro encontro para selecionarmos os documentos da creche e tirarmos fotos dos seus espaços para sua contextualização na pesquisa. Aproveitamos, ainda, para marcar as datas das sessões reflexivas que, segundo sugestão da coordenadora, aconteceriam em um momento que ela selecionaria das reuniões pedagógicas mensais na instituição.

Para a organização dessas sessões, combinamos que, durante as observações, além das notas de campo, seriam feitas filmagens da rotina. Foram combinadas 5 semanas de filmagem, uma em cada mês (agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro), uma no

⁴⁸ Nome fictício escolhido pela coordenadora da creche.

⁴⁹ Eu, minha orientadora e a pesquisadora Mislene Carvalhais do Nascimento que escolhera a mesma instituição para sua investigação, além de estar sob a mesma orientação. Assim, aproveitamos os primeiros encontros, de apresentação e seleção dos documentos, para irmos juntas e, quando começamos as observações propriamente ditas, combinamos os dias para estarmos na creche em momentos distintos e intervirmos menos na rotina da instituição.

início, outra no final e as demais no meio do mês, de forma a tentarmos compreender a sequência dos acontecimentos, seus tempos e espaços na creche. Esse material foi selecionado, editado e tornou-se subsídio das sessões reflexivas, com o intuito de visualização do real, da prática diária e da reflexão sobre ela.

É interessante destacar que o processo de registro não se deu de forma apenas descritiva. Procurei fazer a integração dos acontecimentos, buscando as possíveis relações desses com o contexto e como a realidade se constitui, através de uma observação participante, procurando, de acordo com Vygotsky (2001), conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, mas avançando para a explicação.

Atendendo à perspectiva da abordagem sócio-histórico-cultural, segundo Freitas (2003, p.33), na qual a observação deve ser um ato reflexivo e

se constituir em um encontro de muitas vozes: ao observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Além disso, minhas observações de campo tinham por objetivo permitir o conhecimento dos sujeitos da creche. Conhecer meu auditório para as sessões reflexivas, ou seja identificar os sujeitos da argumentação, o que é fundamental no processo argumentativo para a eficiência do discurso, pois, como afirma Dayoub (2004, p. 43) “toda argumentação tem que ser construída a partir do momento em que se conhece o auditório”.

Esse conhecimento torna-se importante, pois é a atitude do orador para com cada auditório e como ocorre seu discurso que importarão para a adesão das pessoas na argumentação. O auditório quem decide se o discurso é ou não convincente. Então, “para haver contato entre auditório e orador é preciso conviver, manter relacionamento, fazer parte daquele meio social, pois isso facilita a relação das condições prévias para esse contato” (DAYOUB, 2004, p. 47). Essa era também a intenção das minhas observações de campo.

As sessões reflexivas na creche, por sua vez, tiveram por objetivo proporcionar uma reflexão crítica, um diálogo sistemático, entre educadores, pesquisadores e coordenadora a partir da problematização do contexto vivenciado, das questões cotidianas em uma perspectiva de interação possibilitada pela linguagem, como instrumento e objeto da ação do educador, na qual a reflexão crítica implica, de acordo com Liberali (2008, p.38):

a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Nessa perspectiva, não tenho por intuito uma avaliação das práticas exercidas na creche ou a simples coleta de dados, mas, antes, empreender uma investigação com o objetivo de perceber os significados construídos pela coordenadora e pelas educadoras a respeito da rotina na creche, procurando não só levantar esses significados, como também discuti-los.

Além disso, refletir sobre a prática, abrindo espaço para a produção crítica e a ressignificação de ideias e conhecimentos, em que todos sejam capazes de, juntos, reconstruir e transformar os tempos e espaços na creche. Portanto, o que se pretende, segundo Santos (2012, p.107):

não se trata de delegar ao indivíduo a responsabilidade pela mudança social ou o compromisso de sanar as mazelas históricas do processo educacional, que se torna complexo diante das crises sociais e culturais. Trata-se de propiciar condições em que as coordenadoras/diretoras [e no meu caso de investigação também as educadoras] compreendam o modo como se constituíram profissionalmente na história, as características do seu trabalho e como atuam. Compreender a função social da creche, para que serve e a quais interesses atendem. Desvelar o lugar em que estão e por que estão. Pensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as suas práticas, bem como as condições de trabalho. Isso extrapola a reflexão sobre o modo como lidam com as crianças. A dimensão se amplia do sentido individual para o sentido social.

As sessões reflexivas envolvem não somente a reflexão da prática, mas o pensar alternativas de transformação e pretendem, de acordo com as ideias de Santos (2012, p.110), serem “um espaço de construção de sentidos com vistas a construir significados mais ou menos estáveis dentro de uma comunidade semiótica”.

Buscando-se unir teoria e prática através da apropriação de conceitos formais e espontâneos, em um processo de reflexão que se constitui, segundo as ideias de Smyth (1992),

por quatro ações indissociáveis que se entrelaçam e ocorrem de forma completa: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Caracterizados por Liberali (2008-2012), o *descrever* é o levantamento da autopercepção, a voz do autor para sua ação, em forma de texto, apresentando seu ponto de vista através da compreensão do significado histórico de suas ações. Esse significado é possibilitado pela generalização dessas ações, por meio das teorias, típico do *informar* na busca, pelo entrelaçamento de explicações e discussões, dos princípios que embasaram as ações, o entendimento das teorias formais, dos conceitos que fundamentam as práticas pedagógicas. O *confrontar* é o momento no qual há a reflexão e o questionamento das teorias formais com as práticas das ações vivenciadas, procurando a compreensão das bases culturais, históricas e políticas dessas ações, os valores que serviram no agir e pensar pedagógico. Já no *reconstruir* temos a possibilidade de analisar novas estratégias de agir, planejar a mudança, a transformação, tendo maior poder de decisão nas alternativas acadêmicas que são tomadas com a reorganização das próprias ações.

Dessa forma, a presente investigação procurou, junto com os sujeitos da creche, educadoras e coordenadora, descrever acontecimentos diários da rotina da instituição, informar em quais teorias a prática dessa rotina estava respaldada, confrontando com o que se acreditava no agir pedagógico para crianças e adultos que se encontram na creche e procurando o reconstruir, a ressignificação de alguns momentos da rotina, repensando outras formas de agir.

A seguir apresento então uma síntese da história do GP LEFoPI e minha inserção nesse grupo, onde obtive contato com a metodologia das sessões reflexivas, conheci as coordenadoras pedagógicas das creches e discuti alguns dos processos de investigação que trago nessa dissertação.

4.1 O GP LEFoPI e histórias entrecruzadas

O grupo de pesquisa LEFoPI foi criado no ano de 2006, então intitulado EFOPI, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Léa S. P. Silva com o Projeto de 2006-2007: *A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de Educação Infantil*, objetivando estudar o espaço das creches, bem como as vivências e saberes que se estabeleciam nas salas de atividades de Educação Infantil.

Nesse momento eu participava das atividades do grupo, inicialmente como bolsista voluntária no programa PROVOQUE e, posteriormente, de iniciação científica. No final de 2007, afastei-me das atividades do GP para trabalhar em outro município, na coordenação de creches, tendo retornado no início de 2010.

Em 2008 e 2009, o grupo assumiu um novo projeto, *Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche*, com o principal objetivo de desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa entre coordenadoras de 23 creches municipais e pesquisadores externos, acerca das experiências infantis e o sentido que o pensar sobre elas teriam para o desenvolvimento infantil e para a reconstrução da ação da prática educativa.

Atualmente, sob a coordenação das Professoras Doutoras Ilka Schapper e Núbia Santos, o grupo continua desenvolvendo o referido projeto com as 23 coordenadoras das creches municipais, mas tem previsão para um trabalho um pouco mais pontual dentro de algumas creches.

De acordo com o Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil, do CNPQ⁵⁰, atualmente, as linhas de investigação do GP LEFoPI estão centradas na discussão da formação do educador que atua em creches e pré-escolas; no choro como linguagem; no nascimento da linguagem na criança; nas políticas no interior das creches públicas municipais da cidade de Juiz de Fora e na organização dos tempos e dos espaços na creche.

O processo de pesquisa do grupo, coordenado pela professora Ilka Schapper, tem sua constituição metodológica na teoria sócio-histórico-cultural e um modelo de investigação que acredita na formação continuada dos profissionais da infância de forma crítica e dialética e, para concretizar essas premissas, são desenvolvidas, trimestralmente, sessões reflexivas com as 23 coordenadoras das creches públicas municipais desde o ano de 2008.

Contextualizado um pouco da história do GP. LEFoPI trago a seguir uma Sessão para dizer sobre a creche escolhida para o desenvolvimento da presente investigação.

⁵⁰ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0804708RMV3COX>. Acesso em 11 de janeiro de 2013.

4.2 A creche, seus espaços, tempos e sujeitos

Para contextualizar a creche escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, um dos documentos observados foi o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵¹, elaborado coletivamente entre seus profissionais e os da Secretaria de Educação (SE) de Juiz de Fora, iniciado em 2011 e finalizado no princípio do ano de 2012.

Nesse documento, informa-se que a creche foi fundada em 17/02/1986, tendo funcionado primeiramente em um prédio localizado em um bairro próximo ao atual. Posteriormente foi construída uma nova sede, no local atual, devido ao aumento da demanda e com o objetivo de facilitar o acesso das famílias, iniciando as atividades em 06 de abril de 1991.

De acordo com o PPP, até o ano de 2008, as creches eram administradas apenas pela Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), instituição ligada à assistência social do município. Com o objetivo de atender aos dispositivos legais da LDB/96, naquele ano, foi assinado o convênio entre a SE e a AMAC, conjugando-se, assim, esforços para garantir a transição das creches para a SE.

Com esse convênio, o município se compromete também a repassar recursos financeiros de acordo com a previsão orçamentária, orientar e supervisionar o desenvolvimento das atividades pedagógicas e promover a formação continuada dos profissionais.

Nesse sentido, no ano de 2009 a criação do Departamento de Educação Infantil deu origem à Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches. Formou-se uma equipe de trabalho composta por pedagogas, tendo por objetivo fazer um acompanhamento pedagógico nas creches e promover a formação continuada dos profissionais.

Com relação ao público alvo da creche, atualmente 86 crianças estão matriculadas, na faixa etária de 3 meses a 3 anos e 11 meses de idade. As famílias das crianças têm, de acordo o PPP, renda média que varia de 1 a 2 salários-mínimos, com as seguintes profissões mais exercidas por esses membros: auxiliares de serviços gerais, domésticas, motoboys, vendedores, comerciantes, vigilantes, costureiras, manicures, professores, pedreiros, artesãos, recepcionistas, motoristas, padeiros, dentre outras. As crianças habitam residências próprias ou alugadas, com média de 3 a 5 moradores.

⁵¹ Anotações feitas a partir do documento original o qual não tivemos autorização para fotocopiar.

No que tange à escolaridade das famílias, o documento traz que a maioria tem formação de nível médio e faixa etária entre 20 e 40 anos. No que diz respeito à religiosidade, a maioria concentra-se em católicos e evangélicos.

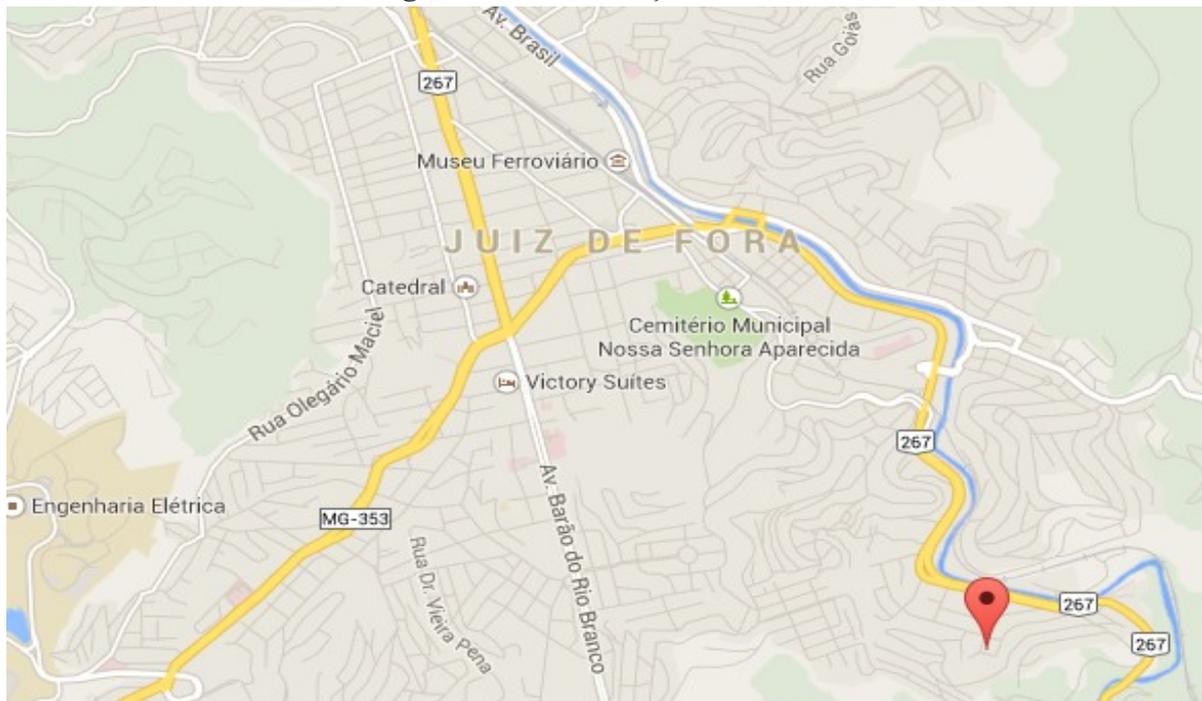
Segundo o PPP, a maioria das famílias valoriza e confia no trabalho realizado pela creche, havendo, assim, uma parceria entre ambas as instituições. As reuniões com os pais acontecem de 3 em 3 meses, mas, dependendo da necessidade, podem acontecer em um intervalo menor.

O bairro no qual a creche se localiza é urbanizado, contendo moradias em alvenaria, saneamento básico, rede elétrica, pavimentação, uma escola municipal, igrejas, postos de gasolina, oficinas mecânicas, lavanderia, escolas privadas e um comércio variado. Com relação ao lazer, há uma praça onde esporadicamente são realizadas atividades recreativas voltadas para a comunidade.

Segundo informações dos moradores, visualizadas no PPP, o bairro precisa de maior investimento na segurança através da ampliação da rede de policiamento local e saúde, como, por exemplo, assistência médica e hospitalar.

A seguir apresento o mapa com a localização da creche dentro do município de Juiz de Fora – Minas Gerais:

Figura 01 – Localização da Creche



Fonte: Disponível em <https://www.google.com.br/maps/>. Acessado em: 07/04/2014.

Ainda de acordo com o PPP, a creche valoriza o ato de cuidar, atendendo às necessidades básicas de afeto, alimentação, abrigo e saúde das crianças. Também desenvolve uma ação educativa voltada para a complementação da educação familiar e da comunidade, garantindo às crianças oportunidades de lidar cotidianamente com as informações do meio, criando condições de construir conhecimentos e elaborar ideias transformadoras sobre o mundo. Sendo os objetivos da equipe de profissionais da creche, segundo o PPP:

- Cuidar e educar atendendo à criança como ser humano integral, respeitando as diversidades;
- Priorizar o aspecto lúdico e as brincadeiras como processo de aprendizagem;
- Valorizar a educação como um instrumento de humanização e de interação social;
- Estimular o desenvolvimento da criança respeitando seu nível de maturação;
- Fortalecer a participação das famílias nas atividades da creche, de forma efetiva, integrada e solidária;
- Garantir a formação continuada de todos os profissionais envolvidos no processo educativo da criança atendida;
- Avaliar de forma constante a prática pedagógica.

A creche trabalha com a pedagogia de projetos, entendendo-os, de acordo com o PPP, como “construção pedagógica que deve ser discutido com as crianças, que participam de sua elaboração e execução”. Os projetos são desenvolvidos pelas educadoras, com o auxílio da coordenadora e segundo o interesse das crianças. Estavam em desenvolvimento os seguintes projetos durante o período de observação de campo:

- *Descobrimo as sensações*, organizados para as turmas do Berçário I e II, com início em abril e duração até o final do ano. Os principais objetivos eram de propor aos pequeninos a experimentarem novas texturas, sons, imagens, sabores, histórias, proporcionando novas experiências, vivências e ampliando sua cultura e vocabulário; incentivar a linguagem; conhecer novos sabores de alimentos; explorar os cinco sentidos do corpo; expressar as sensações através de criações elaboradas pelas crianças; criar espaços na rotina, incentivando os cuidados uns com os outros (higiene, sono, brincadeiras);
- *Como é bom ser criança* para a turma de 2 anos I, com início em junho até o final do ano, com os principais objetivos de: possibilitar que a criança construa a sua identidade e autonomia, por meio das brincadeiras e da vivência de diferentes situações;

oportunizar que as crianças participem da organização da rotina diária; fazer com que as crianças possam explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para se expressar nas brincadeiras e nas demais situações; despertar o gosto pelas brincadeiras, músicas e histórias;

- *Quem sou eu?* desenvolvido para a turma de 2 anos II, com início em junho até o final do ano e seus principais objetivos eram compreender algumas questões de identidade com as crianças devido ao nome da professora e coordenadora serem os mesmos e algumas crianças não entenderem essa questão muito bem;

- *Brincarte – brincando e fazendo arte*, projeto para todas as turmas, teve seu início em outubro de 2009 e continuou em vigor até o último mês de observação na creche, sendo informado pela coordenadora que este seria um projeto de tempo permanente e norteador do trabalho com artes na creche, sendo apenas atualizado eventualmente.

- *Cantinho da história – ler para uma criança muda a sua história*, para todas as crianças da creche, com início em 2011 e até o final do ano de 2012 ainda estava em andamento. Sua justificativa de criação foram discussões empreendidas em uma reunião pedagógica, com o tema *A organização do espaço e do tempo*, em que os profissionais levaram sugestões para modificação dos espaços da creche de forma a torná-los mais atrativos e estimulantes para as crianças. Dentre os espaços sugeridos, foram criados diversos cantinhos, tais como: Cantinho da Estimulação, da Identidade, Brincando e Aprendendo, Música (móvel), Imagens (casinha de imagens) e finalmente o Cantinho da História. O objetivo desse projeto era de registrar as práticas de leitura e contação de histórias vivenciadas no dia a dia da creche.

Uma observação feita no PPP com relação aos projetos é que o seu tempo de duração pode ser modificado conforme interesse de crianças e educadores.

No que diz respeito à formação continuada dos profissionais, estão previstos no PPP os seguintes momentos para que esta ocorra:

- Reuniões mensais com as educadoras (na parte da manhã, sob a orientação da coordenadora, os profissionais fazem o planejamento mensal individual ou coletivo e, na parte da tarde, há a formação em contexto com a participação de todos os funcionários, sob a orientação da coordenadora e duas pedagogas da SE);

- Cursos ofertados pela SE que acontecem no decorrer do ano;

- Participação da coordenadora da creche no grupo de estudos *A construção da prática cotidiana na Educação Infantil* realizado na SE e coordenado pelo Prof. Dr. Jader Janer Lopes.

- Sessões reflexivas com a participação da coordenadora da creche que acontecem na UFJF sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper e do GP LEFoPI.

Na primeira reunião pedagógica de 2012, de acordo com a coordenadora, em que as orientações básicas sobre o funcionamento do estabelecimento foram passadas, houve os seguintes itens em pauta⁵², baseando em documentos analisados da creche:

- A organização do espaço, do tempo e das rotinas;
- A liberdade de expressão da criança;
- A construção da autonomia da criança;
- A garantia do brincar como essência do processo pedagógico;
- O cuidar e o educar como responsabilidade de todos os profissionais da creche, independente da função que desempenham;
- O cronograma de desenvolvimento do planejamento diário deverá ser respeitado, de modo a não comprometer a rotina de outras turmas;
- A escovação dos dentes todos os dias, controle dos esfíncteres e zelo pela aparência da criança, principalmente, na saída;
- A importância em se oferecer água às crianças várias vezes ao dia, pois elas poderão esquecer de pedir;
- O zelo pelo hábito de lavar as mãos depois das brincadeiras externas.

O PPP também faz uma discussão sobre a gestão democrática privilegiada pela creche, na qual se busca a participação efetiva de todos os envolvidos – pais, crianças, educadores, coordenação e demais funcionários.

Com relação à organização do cotidiano do trabalho, o quadro de funcionários da instituição é composto por 1 coordenadora, 1 assistente administrativa, 10 educadoras, 5 auxiliares de serviços gerais (responsáveis, entre outras coisas, por ações de cuidado com as crianças como o horário de repouso e banho das crianças de 2 e 3 anos, caso seja necessário⁵³) e 2 cozinheiras.

⁵² Selecionei alguns itens que acreditei serem mais interessantes para o tema da dissertação.

⁵³ O banho diário na creche é planejado na rotina diária apenas para as crianças dos berçários, as de 2 e 3 anos só o tomam quando urinam ou evacuam na roupa.

Todos os funcionários têm uma carga horária de trabalho diário de 8 horas, lanche de 10 minutos e almoço de 2 horas entre os períodos de 11h às 13h ou de 11h30min às 13h30min ou de 13h às 15h ou de 12h às 14h, férias no mês de janeiro e 5 dias em julho.

Na tabela a seguir (Tabela 1), temos as informações da coordenadora, das 10 educadoras que trabalhavam na creche durante o momento de observação de campo e de mais 02 educadoras que não estavam durante o período de observação de campo, mas que participaram das sessões reflexivas no ano seguinte, por estarem no lugar de outras profissionais.

Os dados da referida tabela foram coletados em questionário entregue às educadoras e à coordenadora no momento da inserção em campo e da primeira sessão reflexiva para as profissionais que não estavam na creche no momento da entrada da pesquisadora.

Tabela 01 – Informações das Educadoras e da Coordenadora

Educadoras/ Coordenadora⁵⁴	Idade, estado civil, formação profissional, tempo de trabalho na Educação, em creches e na atual instituição e a turma com que está trabalhando.
Mariane	Tem 47 anos, sua formação é de Ensino Médio completo, trabalha há 18 anos em creche e 16 na creche pesquisada. Atualmente é responsável com as educadoras Aretusa e Solange pelas crianças de 3 meses a 2 anos (Berçário I).
Aretusa	Tem 30 anos, sua formação é de Ensino Superior de Pedagogia, sua experiência de trabalho na área de Educação é de 2 anos na atual creche. Estava como responsável, com as educadoras Mariane e Solange, pelas crianças de 3 meses a 2 anos (Berçário I).
Solange	Tem 36 anos, sua formação é de Ensino Superior de Pedagogia, trabalha há 6 anos em creche e o ano de 2012 é o primeiro em que está na instituição pesquisada. Era responsável com a Mariane e Aretusa pelas crianças de 3 meses a 2 anos (Berçário I).
Angelina	Tem 37 anos, sua formação é de Ensino Médio completo, trabalha há 16 anos na área de Educação, sendo 2 destes em creche e há apenas 1 na atual instituição. É responsável com as educadoras Thaissa e Maria Isabel pelas crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 4 meses (Berçário II).
Thaissa	Tem 20 anos, sua formação é de Ensino Técnico de Farmácia, trabalha há 4 anos na área de Educação, sendo 1 destes em creche, tendo começado a trabalhar em 2012 na creche pesquisada. Está responsável, com as educadoras Angelina e Maria Isabel, pelas crianças de 1 ano e 6

⁵⁴ Alguns nomes são fictícios e outros verdadeiro, dependendo da autorização que foi dada para essa divulgação.

	meses a 2 anos e 4 meses (Berçário II).
Maria Isabel	Tem 47 anos, sua formação é de Ensino Superior de Pedagogia e Técnico em Contabilidade, trabalha há 12 anos na área de Educação e todos esses em creche, sendo 9 na atual. É responsável com as educadoras Angelina e Thaissa pelas crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 4 meses (Berçário II).
Eleonora	Tem 31 anos, está cursando o 5º período do Ensino Superior de Pedagogia, sua experiência de trabalho na área de Educação são os 9 anos em que está na creche pesquisada. Está responsável por uma das duas turmas de crianças de 2 anos (Berçário II).
Luzia	Tem 31 anos, sua formação é de Curso Profissionalizante em Magistério, trabalha há 10 anos na área de Educação, sendo todos eles em creche e está há 5 na creche atual. É responsável por uma das duas turmas de crianças de 2 anos.
Silmara	Tem 42 anos, sua formação é de Ensino Superior de Direito, trabalha há 4 anos na área de Educação, sendo 2 destes em creche e todos na atual instituição. É responsável por uma das duas turmas de crianças de 3 anos.
Lucienne	Tem 42 anos, sua formação é de Ensino Superior no Normal Superior, trabalha há 24 anos na área de Educação, sendo todos em creche e 21 destes na instituição pesquisada. Está responsável por uma das duas turmas de crianças de 3 anos.
Eliane ⁵⁵ (coordenadora)	Formada em Pedagogia, trabalha há 16 anos na área de Educação, sendo 7 em creche, todos na mesma instituição. Responsável pelo gerenciamento pedagógico e administrativo da instituição.
Adelaide ⁵⁶	Tem 35 anos, sua formação é de Ensino Médio com curso de Magistério, trabalha há 06 meses na área de Educação, sua experiência com creche está acontecendo agora na instituição pesquisada. Está responsável, com as educadoras Mariane e Sílvia, pelas crianças de 3 meses a 2 anos (Berçário I).
Silvanete ⁵⁷	Tem 31 anos, sua formação é de Ensino Superior Completo, trabalha há 2 anos na área de Educação, sendo 06 meses em creche e na instituição pesquisada. Está responsável, com as educadoras Mariane e Adelaide, pelas crianças de 3 meses a 2 anos (Berçário I).

Fonte: Informações organizados pela autora, com base nos questionários respondidos pelas educadoras.

⁵⁵ Não desejou preencher o ano de nascimento no questionário que lhe foi entregue.

⁵⁶ Começou a trabalhar na creche no lugar de outra educadora no ano de 2012.

⁵⁷ Começou a trabalhar na creche no lugar de outra educadora no ano de 2012.

A creche realiza o atendimento em horário integral de segunda a sexta de 6h30min às 8h (entrada) e de 14h30min até às 18h (saída). No entanto, durante o processo de inserção das crianças, na primeira semana de atividades, elas permanecem na instituição apenas na parte da manhã, no horário de 8h às 10h, com a presença de um responsável para acompanhar esse processo de adaptação.

Sobre a organização das turmas, temos a Tabela 2 a seguir com a relação de número de crianças e educadores para cada faixa etária.

Tabela 02 – Organização das Turmas

Turma	Nº máximo de crianças atendidas	Atendimento de crianças por educadora	Número de educadores
Berçário I	12	4	3
Berçário II	18	6	3
2 anos I	20	10	1
2 anos II	20	10	1
3 anos I	36	18	1
3 anos II	36	18	1

Fonte: Informações organizadas pela autora, com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche.

Com relação às rotinas de trabalho, a organização dos tempos nos espaços da creche das diferentes turmas, baseando-se no PPP, temos as Tabelas 3 (Berçário I), 4 (Berçário II), 5 (turma de 2 anos I), 6 (turma de 2 anos II), 7 (turma de 3 anos I) e 8 (turma de 3 anos II), a seguir:

Tabela 03 – Rotina do Berçário I

Horário	Atividade
06h30 às 08h	Entrada
08 às 08h30	Lanche
08h30 às 09h	Rodinha
09h às 09h20	Banho de sol e recreação livre

09h20 às 09h30	Suco
09h30 às 10h30	Banho
10h30 às 11h	Almoço
11h às 11h30	Higiene bucal e preparação para o repouso
11h30 às 13h30	Repouso
13h30 às 14h15	Saída do repouso, lanche e ou mamadeira
14h15 às 15h	Troca de fraldas e banho, se necessário
15h às 15h50	Atividade livre ou dirigida conforme planejamento
16h às 16h30	Jantar no refeitório
16h30 às 18h	Troca de roupa, banho se necessário, oferecer líquidos evitando a ociosidade, saída das crianças.

Fonte: Informações organizadas pela autora, com base nos documentos analisados na creche.

Tabela 04 – Rotina do Berçário II

Horário	Atividade
06h30 às 08h	Entrada
08 às 08h30	Lanche
08h30 às 09h	Rodinha
09h às 09h20	Banho de sol e recreação livre
09h20 às 09h30	Suco ou fruta
09h30 às 10h30	Banho
10h30 às 11h	Almoço
11h às 11h30	Higiene bucal e preparação para o repouso
11h30 às 13h30	Repouso
13h30 às 14h15	Saída do repouso, lanche e ou mamadeira
14h15 às 15h	Troca de fraldas e banho, se necessário

15h às 15h50	Atividade livre ou dirigida conforme planejamento
15h50 às 16h	Higiene de mão e rosto
16h às 16h30	Jantar no refeitório
16h30 às 18h	Troca de roupa, banho se necessário, oferecer líquidos evitando a ociosidade, saída das crianças.

Fonte: Informações organizadas pela autora, com base nos documentos analisados na creche.

Tabela 05 – Rotina da Turma de 2 Anos I

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
06h30 às 08h30	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
8h30 às 9h	Rodinha	Rodinha	Rodinha	Rodinha	Rodinha
9h às 9h50	Área externa	X	X	Cantinhos Brinquedoteca	X
9h50 às 10h10	Oficina de música e dança	Área externa	Pintura no azulejo	Cantinho da História	Oficina de artes
10h20 às 10h40	X	Relaxamento	Área externa	X	X
11h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14h30 às 15h10	Roda coletiva de histórias	Cantinho da história	X	Área externa	Oficina de TV e vídeo
15h15 às 15h45	Oficina de artes	X	Piscina de bolinhas	Relaxamento	Área externa
16h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h30 às 18h	Higienização, troca de roupa e saída				

Fonte: Informações organizadas pela autora, com base nos documentos analisados na creche.

Tabela 06 – Rotina da Turma de 2 Anos II

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
06h30 às 08h30	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
8h30 às 9h	Rodinha	Rodinha	Rodinha	Rodinha	Rodinha
9h às 9h50	X	Área externa	Cantinhos Brinquedoteca	X	Pintura no azulejo
9h50 às 10h10	Oficina de artes	Cantinho da História	Área externa	Oficina de artes	X
10h20 às 10h40	X	Relaxamento	Área externa	X	X
11h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14h30 às 15h10	Roda coletiva de histórias	Oficina de música e dança	Oficina de TV e vídeo	Cantinho da história	Área externa
15h15 às 15h45	Área externa	Piscina de bolinhas	X	X	Relaxamento
16h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h30 às 18h	Higienização, troca de roupa e saída				

Fonte: Informações organizadas pela autora, com base nos documentos analisados na creche.

Tabela 07 – Rotina da Turma de 3 Anos I

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
06h30 às 08h30	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
8h30 às 9h	Rodinha	Rodinha	Rodinha	Rodinha	Rodinha
9h às 9h50	X	Cantinhos Brinquedoteca	Área externa	Pintura no azulejo	X

9h50 às 10h10	Cantinho da História	X	Oficina de artes	Área externa	Oficina de música e dança
10h20 às 10h40	Área externa	X	X	Relaxamento	Área externa
11h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14h30 às 15h10	Roda coletiva de histórias	Oficina de TV e vídeo	Cantinho da história	X	Oficina de artes
15h15 às 15h45	Relaxamento	Área externa	X	Piscina de bolinha	X
16h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h30 às 18h	Higienização, troca de roupa e saída				

Fonte: Informações organizadas pela autora, com base nos documentos analisados na creche.

Tabela 08 – Rotina da Turma de 3 Anos II

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
06h30 às 08h30	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
8h30 às 9h	Rodinha	Rodinha	Rodinha	Rodinha	Rodinha
9h às 9h50	Cantinhos Brinquedoteca	X	Pintura no azulejo	Área externa	X
9h50 às 10h10	X	Oficina de artes	Cantinho da história	Oficina de artes	Área externa
10h20 às 10h40	Área externa	X	X	Piscina de bolinha	Relaxamento
11h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

14h30 às 15h10	Roda coletiva de histórias	Área externa	Oficina de música e dança	Oficina de TV e vídeo	Cantinho da história
15h15 às 15h45	X	Relaxamento	X	X	X
16h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h30 às 18h	Higienização, troca de roupa e saída	Higienização, troca de roupa e saída	Higienização, troca de roupa e saída	Higienização, troca de roupa e saída	Higienização, troca de roupa e saída

Fonte: Informações organizadas pela autora, com base nos documentos analisados na creche.

No documento em que se descrevem as rotinas, depois de cada uma delas, há as seguintes observações: (a) o número de educadoras para cada turma; (b) a importância das educadoras lembrarem que alguns momentos da rotina têm caráter mais rígido, outros, contudo, poderiam ser flexíveis, respeitando os interesses e ritmos de cada criança e (c) a questão do cronograma de desenvolvimento do planejamento diário que deveria ser respeitado, de modo a não comprometer a rotina das outras turmas.

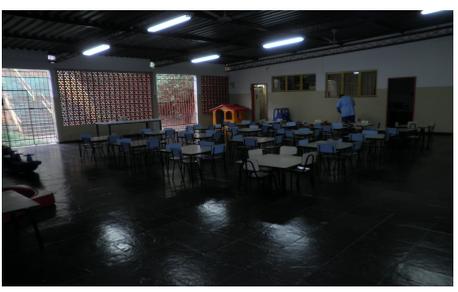
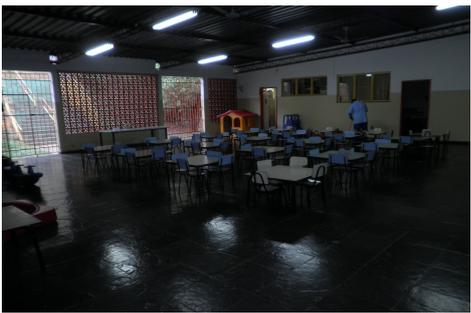
Com as tabelas das organizações das rotinas é possível percebermos uma mudança significativa da estruturação dos tempos e espaços das crianças até 2 anos, berçário, e das crianças de 2 e 3 anos. Essas últimas possuem uma rotina mais esquematizada, com separação da sua estrutura por dias das semanas e as atividades mais divididas.

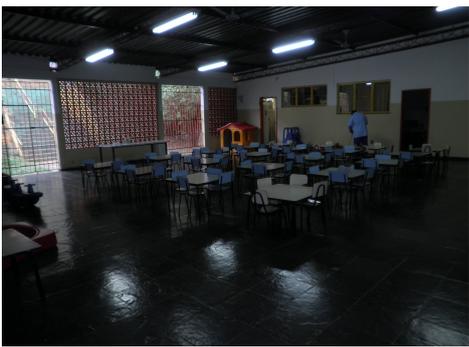
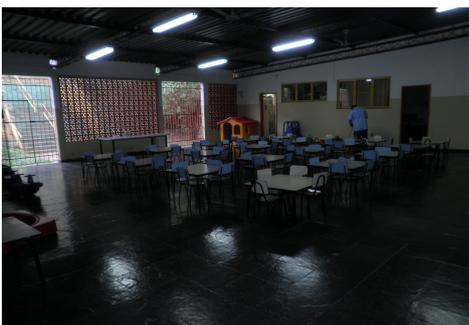
Contudo, em minhas observações de campo, percebi que as atividades de cunho mais coletivo como a entrada, o lanche, o almoço, o repouso, a higienização e a saída são seguidas com bastante rigidez. Entretanto, as demais atividades não são frequentemente seguidas como nas rotinas descritas anteriormente, sendo executadas conforme interesse das educadoras e das crianças no momento.

Outra informação interessante que podemos visualizar nas tabelas das rotinas das turmas de 2 e 3 anos é o uso da palavra “oficina”, que socialmente tem relação com o trabalho e talvez seja um legado advindo das ideias pedagógicas de Freinet, uma vez que este pedagogo utilizou a mesma expressão no início do século passado para o momento de desenvolvimento de tarefas como leitura, música, expressão, experimentação e artística e sua pedagogia tinha um caráter de vivências das práticas do trabalho pelos indivíduos na escola.

Para visualizarmos um pouco da observação feita durante o período em campo na creche, segue o Quadro 03, com os tempos, espaços e fotos das filmagens, incluindo de forma mais direta as crianças de duas turmas, uma de Maternal 1 (crianças de 2 anos) e outra de Maternal 2 (crianças de 3 anos):

Quadro 03 – Tempo, Espaço e Atividade na Creche

Evento	Tempo	Espaço	Atividade
Entrada	06h30 às 07h30		
Lanche da manhã	08h às 08h30		
Rodinha	08h30 às 11h		
Almoço	11h às 12h		

<p>Banheiro e Higiene</p>	<p>Por volta de 12h</p>		
<p>Repouso</p>	<p>12h às 14h</p>		
<p>Lanche da tarde</p>	<p>14h às 14h30</p>		
<p>Jantar</p>	<p>16h</p>		
<p>Atividade em sala</p>	<p>08h30 às 11h 14h30 às 16h 16h30 às 18h</p>		

Atividade no refeitório *			
Atividade na área externa*	16h30 às 18h		
Atividade no parque*			
Saída	16h às 18h		

Fonte: Informações organizadas pela autora baseadas nas informações do PPP da creche e nas observações e imagens realizadas na mesma.

As atividades marcadas com *(asterisco) nem sempre acontecem diariamente, conforme visualizado nas observações de campo, elas dependem do desejo das educadoras e de como está o tempo e o espaço, por exemplo se tem sol ou se a grama do parque foi aparada e não está muito grande.

4.3 O processo de análise

A análise dos dados das transcrições das sessões reflexivas na creche, aconteceu através do levantamento de categorias na área da Linguagem. Essas categorias enfocam o potencial argumentativo propostos por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1970/2005) e Koch (1992/2004) a respeito da produção do conhecimento por meio da argumentação.

Para verificar como ocorreu a relação entre os sentidos e significados dos participantes e compreender o papel da argumentação na construção-produção de conhecimento, foi realizada a seleção de excertos das transcrições dos materiais descritos anteriormente, identificando alguns elementos da “estrutura argumentativa” (LIBERALI, 2009), tais como: os tipos de argumento, os operadores argumentativos e os dêiticos.

Os tipos de argumento, segundo Meaney (2009, p.57), são utilizados no discurso para “dar suporte a uma ideia; confrontar ou posicionar-se contra uma ideia, ou; dissociar uma ideia ou contestar a validade de outros argumentos”. Eles são elementos do discurso empregados pelos participantes para buscarem um ponto de vista comum, os sentidos e significados que são partilhados na narrativa.

Aristóteles (350a.C.) classifica os tipos de argumento em lógicos e afetivos, usados para convencer ou persuadir o auditório, os quais podem ser resumidos nos entimemas e nos exemplos.

Os entimemas seriam os argumentos dedutivos, fundamentados em conhecimento e raciocínio lógico, com, pelo menos, uma premissa não formulada, implícita, subentendida ou oculta, não havendo necessariamente uma estrutura formal em sua constituição.

Os exemplos seriam os argumentos indutivos, o que o orador e a plateia entendem como real para a argumentação. Podendo se constituir de fatos ou casos anteriores ou invenção do orador para confirmar ou negar a tese, aparecem em forma de generalizações, analogias ou argumentos de autoridade.

A eficácia na argumentação dependeria, segundo os estudos de Aristóteles, de diversos fatores como o contexto em que ela ocorreria e a combinação entre esses tipos de argumentos.

Nos estudos da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteka (1970/2005), há a inclusão de diversos outros elementos constituidores dos tipos de argumentação, os que utilizarei na análise deste trabalho são: a contradição e a incompatibilidade; a definição, que pode ser normativa, descritiva, de condensação ou complexa; a regra de justiça; o argumento

de comparação, dividindo-se em oposição, ordenamento e ordenação quantitativa; o argumento pragmático; o de causa/consequência; o de fins/meios; o argumento de direção; o de autoridade; o de ruptura e de refreamento; o argumento de hierarquia; o de ilustração; e o já especificado anteriormente de exemplo.

A escolha desses argumentos ocorreu em decorrência do estudo do *Tratado da Argumentação – a Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteka (1970/2005) e de Reboul (2004) e da seleção dos excertos para a análise. Os argumentos que estavam presentes nos fragmentos dos discursos selecionados nesta dissertação foram os escolhidos para compor o corpos metodológico dos tipos de argumentos.

Para melhor compreensão desses argumentos, com base nas ideias dos estudos do autores citados anteriormente, faço, a seguir, uma síntese de cada um desses tipos de argumento.

A *contradição* ocorre quando há uma tese que nega a outra, o que torna o sistema da argumentação incoerente, já na *incompatibilidade* o argumento é aplicável contra ele mesmo, possivelmente por questões que variam de acordo com os diferentes meios e culturas, havendo a necessidade da escolha de apenas uma das duas afirmações ou nenhuma delas na formulação do argumento.

O argumento de *definição* é constituído pela conceituação de algo, podendo apresentar-se de forma *normativa* - por meio de uma denominação convencional, como, por exemplo, do dicionário; ou de maneira *descritiva* - indicando um sentido exposto por um determinado meio e cultura; de *condensação* – apresentando as características essenciais do elemento conceituado; ou ainda *complexa* por meio de uma definição imperfeita que inclua elementos das três formas anteriores.

A *regra de justiça* é a aplicação de argumentos para tratar de forma idêntica seres ou situações inerentes a uma mesma categoria.

O argumento de *comparação* estabelece o valor de um termo relacionado-o a outro do mesmo gênero, apresentando constatações de fato, podendo ocorrer por *oposição* (o bom e o mau aluno), *ordenamento* (é melhor do que) ou *comparação quantitativa* (comparação de notas dos alunos).

O *pragmático* desenvolve relação de finalidade entre ideias que se sucedem com a transferência de valor, apreciando um ato ou acontecimento perante suas consequências. O argumento de *causa/consequência* baseia-se na relação entre fato e sua consequência, com

ênfase no fato ocorrido. Já o de *fins/meios* distingue esses dois elementos, sendo os fins correspondentes a valores absolutos.

O argumento de *direção* é a reação em cadeia, sendo um elemento “A” apresentado para alcançar um “B”, que leva a um elemento “C” e assim desencadeando, sucessivamente, e justificando situações.

O argumento de *autoridade* justifica sua afirmação com base no prestígio de seu autor, apoiando-se em outras vozes, citando uma pessoa ou teoria, uma determinada fonte ou mesmo um pensamento atribuído ao senso comum, para defender ou não uma ideia.

O de *ruptura e de refreamento* ocorre quando há uma incompatibilidade entre o que está sendo dito e a pessoa que o diz, ou seja, o que julgamos da pessoa e o que pensamentos do ato, procuramos, então, manter a pessoa longe da influência do ato ou este distante da pessoa.

Os acordos que servem de premissas para o discurso com noções matemáticas e quantitativas de graduação são os argumentos denominados de *hierarquia*.

Os últimos argumentos trazidos nesta dissertação são os o de *ilustração*, utilizado para desenvolver uma ideia, para ilustrá-la, tornando-a mais clara, reforçando a adesão a uma tese; e o de *exemplo* que busca provar uma regra por meio de uma generalização, pela passagem de um caso particular para o geral.

É importante destacar que os diferentes tipos de argumentos podem ser utilizados com finalidades distintas, da mesma forma que são, normalmente, combinados em uma mesma argumentação.

A seguir, apresento um quadro (Quadro 04) organizado baseado no *Tratado da Argumentação – a Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteka (1970/2005) e em Reboul (2004), que sintetiza os tipos argumentativos que utilizei no processo de análise:

Quadro 04 – Tipos de Argumento

Tipos de Argumento	Definição
Contradição	Torna o sistema de argumentação incoerente, fazendo uma tese negar a outra.
Incompatibilidade	Constitui-se de duas afirmativas entre as quais há a necessidade da escolha de apenas uma delas, fazendo uma excluir a outra.

Definição	Normativa	Indica uma denominação convencional de uma palavra.
	Descritiva	É a definição, o uso cotidiano, de uma palavra em um determinado meio.
	De Condensação	Conceitua uma palavra por suas características essenciais.
	Complexa	Inclui elementos dos três tipos de definição, com elementos permutáveis.
Regra de Justiça		É a igualdade no tratamento de seres e situações integradas em uma mesma categoria.
Comparação	Por Oposição	Compara elementos por meio de suas diferenças.
	Por Ordenamento	Confronta elementos trazendo uma ideia de acréscimo ou subtração na característica deles.
	Por Ordenação Quantitativa	Apresenta a comparação por meio de informações qualitativas e estatísticas.
Argumento Pragmático		É a argumentação pela consequência, pela transferência de valor.
Causa/Consequência		Elementos com relação de fato-consequência.
Fins/Meios		Distinção dos fins e dos meios, o argumento depende de sua finalidade.
Argumento de Direção		Argumento em cadeia, uma etapa que possibilita outra, desencadeando situações.
Argumento de Autoridade		Argumento influenciado por meio do prestígio de uma pessoa ou de um grupo.
Técnica de Ruptura e de Refreamento		Acontece quando o que jogamos de uma pessoa é incompatível com o que pensamos de um ato, ou vice-versa.
Argumento de Hierarquia		Acordos que servem de premissas para o discurso com noções matemáticas e quantitativas de graduação.
O Exemplo		Generalização, passagem de um caso particular para o geral, servindo para provar uma regra.
A Ilustração		É utilizada para desenvolver uma ideia, para ilustrá-la, tornando-a mais clara.

Fonte: Informações organizadas pela autora baseadas no *Tratado da Argumentação – a Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteka (1970/2005) e em Reboul (2004).

Os tipos argumentativos que aparecem nos discursos têm a intenção de estabelecer uma ligação entre os interlocutores para compartilharem seus pontos de vista. Além disso,

existem também as marcas linguísticas que sinalizam o discurso. Na presente dissertação, utilizarei os operadores argumentativos e os dêiticos para mapear essas marcas.

Os operadores argumentativos destacam o direcionamento e a articulação das opiniões e refutações dos participantes do discurso. Têm a finalidade de designar, segundo Koch (1992/2004, p.30), “certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (o sentido) para o qual apontam”. Esses elementos da gramática são constituídos pelas conjunções, conectivos e advérbios.

A análise desses operadores é importante, uma vez que indicam a força argumentativa dos enunciados, possibilitando a compreensão dos sentidos, dos argumentos, para os quais estão relacionados, por introduzirem conteúdos semânticos adicionais a eles.

A seguir apresento um quadro (Quadro 05) com os tipos argumentativos que apresentei no processo de análise. Esse quadro baseia-se na organização feita por Guerra (2010, p.111) dos operadores argumentativos apresentados por Koch (1992/2004) e os objetivos que desempenham:

Quadro 05 – Operadores Argumentativos

Operadores Argumentativos	Objetivos
Mesmo, até, até mesmo, inclusive	Organizar a hierarquia dos elementos em uma escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão.
Ao menos, pelo menos, no mínimo	Introduzir dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes.
Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente	Introduzir uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.
Ou, ou então, quer... quer, seja... seja	Introduzir argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas.
Mais que, menos que, tão... como	Estabelecer relações entre elementos, com vista a uma dada conclusão.
Porque, que, já que, pois	Introduzir uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.
Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de	Contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias.
Um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente	Distribuir-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona em uma escala orientada para a afirmação total e o outro, em uma escala orientada para a negação total.

E, também, ainda, a par de, nem (= e não), tanto... como, não só... mas também, além disso, além de	Somar argumentos a favor de uma mesma conclusão.
Aliás	Introduzir um argumento decisivo, resumindo os demais argumentos.
Já, ainda, agora	Introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.

Fonte: Informações organizadas pela autora, baseadas em Guerra (2010, p.111).

Outra marca linguística dos tipos argumentativos utilizados na análise desta dissertação são os dêiticos. Possibilitando uma reflexão sobre os espaços, tempos e pessoas do discurso, são definidos da seguinte forma por Schapper (2010, p.127):

Os dêiticos têm, no movimento textual, a função de “apontar” para o contexto situacional. Constituem-se como marcas linguísticas que permitem inscrever no enunciado as marcas da interação, que se materializam como únicas e irrepetíveis. Desse modo, os dêiticos assinalam o sujeito que enuncia e o seu interlocutor (dêixis pessoal), além de “apontar” qual é o tempo (dêixis temporal) e o espaço (dêixis espacial) da enunciação. Gramaticalmente, os dêiticos de pessoa são denominados pronomes pessoais, pronomes possessivos, sufixos flexionais de pessoa-número, vocativos; os dêiticos temporais são conhecidos, na gramática, como advérbios, locuções adverbiais ou expressões de tempo; por fim, os dêiticos espaciais são representados gramaticalmente pelos advérbios ou locuções adverbiais de lugar.

O quadro a seguir (Quadro 06) traz um resumo dos dêiticos temporal, espacial e pessoal de acordo com o conceito anterior:

Quadro 06 – Dêiticos

Dêiticos	Objetivos	Gramaticalmente
Pessoal	Assinalar o sujeito e o seu interlocutor na enunciação.	Pronomes pessoais, pronomes possessivos, sufixos flexionais de pessoa-número, vocativos.
Temporal	Indicar o tempo da enunciação.	Advérbios, locuções adverbiais, expressões de tempo.
Espacial	Designar o espaço da enunciação.	Advérbios e locuções adverbiais de lugar.

Fonte: Informações organizadas pela autora, baseadas em Schapper (2010, p.127).

O processo de análise dos dados aconteceu, sinteticamente, levando em consideração as seguintes categorias linguísticas organizadas no Quadro 07:

Quadro 07 – Categorias Linguísticas no Processo de Análise

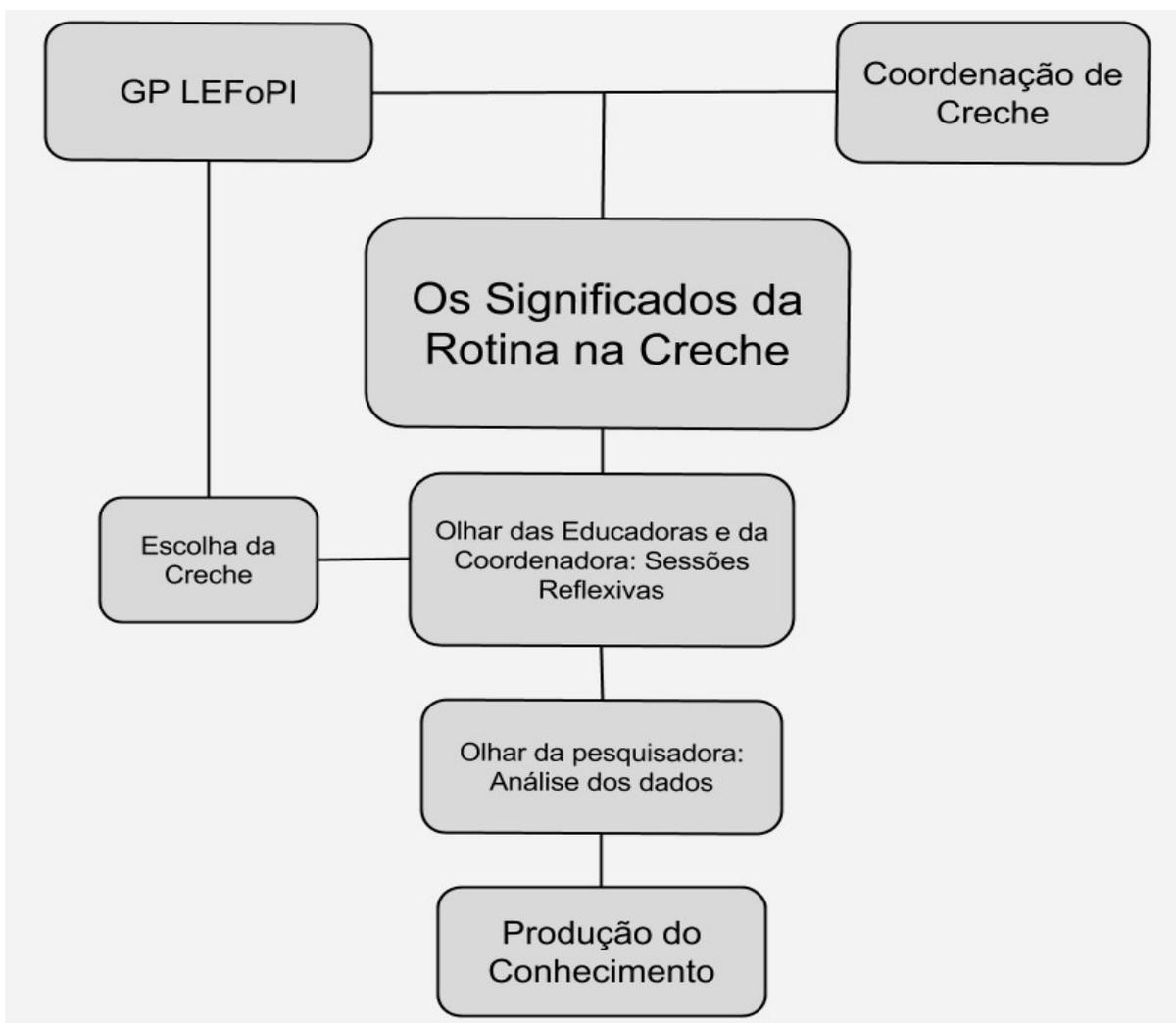
Tipos de Argumentos (Perelman e Olbrechts-Tyteka, 1970/2005)	Contradição	
	Incompatibilidade	
	Definição	Normativas
		Descritivas
		De condensação
		Complexas
	Regra de justiça	
	Comparação	Por Oposição
		Por Ordenamento
		Por Ordenação Quantitativa
	Argumento Pragmático	
	Causa/Consequência	
	Fins/Meios	
	Argumento de Direção	
	Argumento de Autoridade	
	Técnica de Ruptura e de Refreamento	
	Argumento de Hierarquia	
O Exemplo		
A Ilustração		
Marcas Linguísticas	Operadores Argumentativos (Koch, 1992/2004)	
	Dêiticos (Schapper, 2010)	Pessoal
		Temporal
		Espacial

Fonte: Informações organizadas pela autora.

Tantos as marcas linguísticas como os tipos de argumentos analisadas no capítulo a seguir pretendem focar o potencial argumentativo das interações, da criação da zona de colaboração e criticidade, nas sessões reflexivas, a respeito da produção do conhecimento por meio da argumentação.

4.4 Resumo da pesquisa

Para melhor visualização dos processos da pesquisa, de uma forma geral, organizei a seguir um fluxograma (Figura 02) e o desenho da pesquisa (Quadro 08):

Figura 02 – Fluxograma da Pesquisa

Fonte: Informações organizadas pela autora, baseadas em Schapper (2010, p.92).

Quadro 08 – Desenho da Pesquisa

Pesquisa Crítica de Colaboração				
Contexto da pesquisa: GP LEFoPI				
Subcontexto: Creche Municipal				
Participantes: 12 educadoras e 01 coordenadora de uma Creche Municipal				
Pergunta de Pesquisa	Enfoque Teórico	Instrumentos para discussão	Participantes	Procedimentos de análise/ interpretação dos dados
Quais os significados construídos pelas educadoras e coordenadora a respeito da rotina na creche?	Teoria sócio-histórico-cultural	Discussão sobre os significados da rotina na creche com o olhar das Educadoras e da Coordenadora nas Observações e sessões reflexivas.	12 Educadoras de uma Creche Municipal e 01 Coordenadora.	<ul style="list-style-type: none"> •Tipos de Argumento (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1970/2005). •Operadores Argumentativos (Koch, 1992/2004). •Dêiticos (Schapper, 2010).

Fonte: Informações organizadas pela autora, baseadas em Schapper (2010, p.93).

5 HIGIENE, SONO E MAIS ATIVIDADES: ANÁLISE

Neste capítulo apresento uma discussão dos resultados da pesquisa, dialogando com eles e os fundamentos teórico-metodológicos que embasam esta dissertação para compreender a questão que orienta a pesquisa:

- Quais os significados construídos pelas educadoras e coordenadora a respeito da rotina na creche?

A discussão foi realizada procurando refletir sobre as ações dos sujeitos acerca da rotina na creche e o que possivelmente impulsiona tais ações, construindo e reconstruindo significados para elas.

O capítulo está estruturado em duas seções: na primeira, explico a escolha da videogravação feita para as sessões reflexivas, apresento informações para essa justificativa e a análise de alguns excertos de como ela aconteceu. Na segunda seção, procedo à análise das duas sessões que ocorreram na creche, relacionando com os autores em cujos conceitos esta dissertação está balizada.

Os nomes apresentados durante a análise dos são fictícios.

5.1 História dos dados analisados da creche e escolha do material para as sessões reflexivas

Com a escolha da creche para desenvolvimento da pesquisa, no mês de julho de 2012, fui até seu espaço para conhecê-la, assim como seus sujeitos, conversar com seus funcionários, recolher as devidas autorizações e pesquisar seus documentos. Esse movimento ocorreu durante todo o mês de julho.

Durante o mês de agosto, iniciei as observações junto com a bolsista Daiana Aparecida Marques de Amorim⁵⁸, porém, ainda, sem as videogravações. Apenas registrávamos notas de campo, para que as crianças e os funcionários fossem se habituando com nossa presença na creche.

No mês de setembro continuamos fazendo as anotações sobre os acontecimentos, fazíamos pequenas anotações durante as observações e escrevíamos a nota de campo durante o horário do sono das crianças e quando saíamos da creche. Preocupamo-nos em não

⁵⁸ Bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa LEFoPI – Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância do qual também faço parte e é coordenado para minha orientadora Ilka Schapper.

permanecer anotando por muito tempo, mas em vivenciar o que estava acontecendo, participar da rotina, conhecer o auditório para o processo argumentativo.

Ainda nesse mês, Daiana iniciou as filmagens que ocorreram até dezembro. Fomos à creche durante uma semana de cada mês e permanecemos durante o período integral da rotina. Escrevemos vinte notas de campo cada uma e fizemos 56 horas e 15 minutos de filmagens.

Todos os filmes foram vistos por diversas vezes. Para melhor organização do trabalho, foi feita sua edição para separá-los por momentos da rotina: entrada, lanche da manhã, rodinha, atividades, almoço, higiene, sono, lanche da tarde, atividades, jantar, atividades e saída.

Dessa forma, ficou mais claro, em meio às horas de filmagem, fazer a seleção de um momento para discussão nas sessões reflexivas, de, aproximadamente, 09 minutos. A ideia era que a filmagem tivesse entre 5 a 15 minutos para conseguir trazer o que desejava apresentar no momento de reflexão. Era importante que o material escolhido não fosse muito extenso não apenas para evitar possíveis dispersões do grupo, mas também para melhor aproveitar o tempo nas sessões reflexivas que duraram cerca de uma hora e trinta minutos. Quem o determinara fora a coordenadora da creche que conseguira disponibilizar esse tempo nas reuniões pedagógicas para que eu pudesse estar com todas as educadoras da creche.

Com as filmagens, observações e vivência dos tempos e espaços na creche, era perceptível que, da maneira como toda a rotina era organizada, em muitos momentos, as crianças permaneciam esperando, na maioria das vezes, sentadas, aguardando o próximo acontecimento da rotina. Apresento a seguir um quadro com alguns dos momentos de espera infantil para visualizarmos melhor o que causou meu incômodo:

Quadro 09 – A Espera Infantil



Fonte: Fotos organizadas pela autora com base nas filmagens da pesquisa de campo na creche.

Durante as observações, o período de espera que mais me incomodou foi o momento da chegada, pela duração e pela frequência. Todos os dias observados, as crianças permaneciam sentadas, ou assim lhes era proposto que ficassem, até o momento de irem para o refeitório fazer o lanche desse turno.

As crianças que chegavam no primeiro horário de atendimento da creche, às 6h30min, permaneciam nessa espera até às 7h30min, momento em que seriam convidadas para irem para o refeitório, para se sentarem e aguardarem mais 30 minutos até que o lanche lhes fosse servido às 8h.

Escolhi, então, a filmagem da chegada do dia 02 de outubro de 2012 por ser uma em que, por diversas vezes, é solicitado às crianças que sentem e não mexam nos livros e fantoches do Cantinho de Histórias, que fica no hall de entrada onde as crianças e educadoras permanecem da chegada, até o momento de irem para o refeitório.

A seguir apresento uma imagem do espaço no qual ocorreu a filmagem passada nas sessões reflexivas: o hall de entrada.

Figura 03 – Hall de Entrada

Fonte: Imagens da creche fotografada pela autora.

Trago, então, uma síntese da transcrição dos momentos do vídeo e das sessões reflexivas com o objetivo de proporcionar uma ideia de toda a discussão realizada com as educadoras e a coordenadora da creche.

5.2 Síntese dos momentos reflexivos: o que dizem as transcrições

Nesta parte do trabalho trago uma tabela (09) para descrever o que aconteceu em cada um dos turnos nos momentos de reflexão com as educadoras e a coordenadora na creche, com o objetivo de proporcionar um panorama do todo nesse processo. Esses turnos estão destacados nas transcrições realizadas do vídeo passado nas sessões reflexivas e da filmagem dessas sessões (anexos 06, 07 e 08)

Tabela 09 - Síntese do Processo Reflexivo⁵⁹

TURNOS	SÍNTESE DESCRITIVA
Vídeo passado nas sessões reflexivas	
(1) - (30)	O vídeo foi gravado do momento de entrada das crianças na creche, no qual, em um pequeno espaço, algumas funcionárias recebem as crianças de seus responsáveis e orientam-nas a permanecerem sentadas esperando o horário da merenda para irem para o refeitório. Ocorre, então, a contenção infantil por parte das educadoras para as crianças não saírem desse espaço e não

⁵⁹ Tabela baseada em Santos (2011, p. 121-125).

	mexerem nos objetos dele. É um momento de espera.
Sessão reflexiva do dia 24 de outubro de 2013	
(1) - (5)	Objetivo da sessão reflexiva – pensar juntos alguns significados da rotina na creche.
(6) - (12)	Análise do tempo da criança com a família e na creche – justificativa de discussão a respeito da rotina.
(13) - (21)	Lembrando os significados da rotina escritos pelas educadoras e coordenadora na resposta à questão “O que você entende por rotina dentro da creche?” do questionário entregue no início da pesquisa.
(21)	Vídeo da rotina na creche.
(22) - (24)	Organização dos grupos para discussão e formulação dos significados da rotina.
(25) - (30)	Discussão sobre: o que é rotina? - direcionamento, suporte para o desenvolvimento das atividades, organização do tempo e do espaço, norteadora do trabalho, planejamento para o bem-estar da criança, flexível e britânica.
(31) - (80)	Discussão sobre: para que serve a rotina? - organização do tempo e do espaço, organização e direcionamento das atividades propostas, estabilidade e para marcar os tempos, trazendo segurança.
→(32) - (59)	Flexibilidade e imprevistos da/na rotina – depende do tempo, do estado da criança, do dia, se está agradando às crianças, presença de todos os funcionários, da quantidade de criança e dos acontecimentos, a flexibilidade é importante tanto para as crianças quanto para os funcionários da creche.
→(48) - (59)	Rotina como um processo vivido por crianças e adultos, por todos que estão na creche, as crianças, no entanto, entram nessa rotina “sem querer”.
→(63) - (69)	Rotina automatizada, o automatismo nas ações e a necessidade de se refletir sobre a prática diária na creche.
→(70) - (80)	Rotina como um marco dos tempos na forma de proporcionar segurança para as crianças.
(81) - (84)	Discussão sobre: quando, onde e como acontece a rotina? - todos os dias com horários e atividades preestabelecidos, aproveitando todos os espaços e rotineiramente, de acordo com o regimento.
(85) - (87)	Discussão sobre: como a rotina é organizada e como é vivenciada? - por meio de um planejamento diário ou semanal, de acordo com a realidade, em função da criança, devendo ser prazerosa, proporcionando a autonomia infantil, de forma que não fiquem ansiosas aguardando novas atividades.
(88) - (109)	Discussão sobre: quem organiza a rotina? - a coordenação, com os horários inflexíveis (almoço, lanche, sono...) e as educadoras com os horários flexíveis – as crianças são apenas receptivas da

	organização da rotina.
→93) - (109)	Duas rotinas: flexíveis (horários de atividades das educadoras) e as rígidas (horários de alimentação, sono, entrada e saída).
(110)	Encerramento, agradecimento e despedida.
Sessão reflexiva do dia 22 de novembro de 2013	
(1) - (6)	Retomada dos significados construídos na primeira sessão, e proposta para o encontro atual – rever o vídeo da filmagem da creche, descrevê-lo, informar em que as atitudes nele se basearam, confrontar com a perspectiva de alguns autores e do PPP da creche e reconstruir, se necessário, a prática e os significados já apresentados sobre a rotina.
(7) - (8)	Discussão sobre: qual local aparece na filmagem? - na entrada, recepção.
(9) - (32)	Discussão sobre: quem estava presente? - algumas educadoras (as que chegam para trabalhar entre 6h30min e 7h30min) e crianças das diferentes turmas (quase sempre as mesmas).
(33) - (51)	Discussão sobre: o que as crianças e educadores faziam? - aguardavam dar 7h30min para irem para o refeitório lanchar: a espera e as dificuldades das educadoras em conter as crianças.
(51)	Compreender o objetivo do momento filmado e reconhecer a espera pela merenda.
(51) - (59)	Discussão sobre: o que faz com que as crianças e educadoras ajam da forma como aparece no vídeo? - não está em nenhuma teoria, mas na própria prática.
(60) – (137)	Discussão sobre: como aconteceu a reestruturação daquilo que foi visto do momento filmado da rotina – coordenadora ficou assustada com a vivência, com o automatismo, achou desgastante para todos e se organizaram para pensar o que poderia ser feito, na reorganização dos funcionários nos tempos de serviço e nos espaços e ações com as crianças durante o período da entrada na creche.
→70) - (74)	Automatismo das ações na creche e necessidade de reflexão.
(137) – (141)	O que alguns autores falam a respeito da rotina – a palavra rotina no século XVII, e no dicionário atualmente, a questão de sua intencionalidade, a rotina como orientadora de tempos e espaços, categoria pedagógica e de segurança para as crianças, a preocupação com o processo mecânico e monótono, as rotinas rígidas e inflexíveis, as concepções que ela nos remete e a criança também como responsável por sua vivência e organização.
→138) - (141)	Importância da organização dos espaços para as concepções das instituições e de quem nela estão.
(141) – (192)	Discussão sobre: o PPP da creche e o que diz respeito à rotina. Há

	a diferença e separação entre os momentos em que a rotina é rígida dos que pode ser flexível; aparecem também as especificidades de cada turma na sistematização da rotina e a diferença entre as educadoras dos berçários e das crianças de 2 e 3 anos.
→(142) - (192)	Discussão sobre: os momentos em que a rotina é rígida (alimentação, sono, entrada e saída) e quando é flexível (atividades das educadoras).
→(153) - (192)	Especificidades da idade e maior sistematização da rotina das crianças de 2 e 3 anos que das turmas dos berçários.
→(171) - (192)	Diferença da rotina e da profissão para as educadoras dos berçários e das crianças de 2 e 3 anos: o educar e o cuidar em evidência.
(193) – (202)	Discussão sobre: a reestruturação do momento da entrada na rotina – maior autonomia das crianças e apropriação dos espaços da creche.
→(195) - (200)	Como a autonomia das crianças proporciona menos cansaço para os educadores e esses se orgulham do que as crianças já conseguem fazer.
→(200) - (202)	A apropriação dos espaços por parte das crianças.
(203) – (224)	Reescrita e leitura dos significados da rotina após as discussões – significados mantidos como no início desse encontro – porque tudo que foi conversado, foi justificado como já estando nos significados construídos e apresentados na primeira sessão reflexiva.
(225)	Encerramento, agradecimento e despedida.

Sendo possível termos uma visão mais ampla do processo reflexivo, apresento, na seção seguinte, alguns excertos desses acontecimentos transcritos das filmagens, selecionados para serem analisados.

5.3 Sessões reflexivas e a construção coletiva de significados: com a palavra as educadoras, a coordenadora e a pesquisadora

O objetivo das sessões reflexivas era discutir os significados da rotina, principalmente, os momentos de espera e a contenção dos corpos infantis, tentando entender o porquê de ser dessa forma, refletir a respeito dessa prática e tentar modificá-la. Como fora dito anteriormente, essa tinha sido a opção da pesquisa, sem negar, entretanto, os demais momentos que constituem os tempos e espaços da creche.

A cena que se passa no primeiro fragmento aconteceu durante o momento de entrada na creche, no dia 02 de outubro de 2012, por volta das 7h, no espaço onde há bancos e o Cantinho da História com livros infantis.

No local estão três educadoras e 22 crianças, inicialmente. Elas esperam o horário de 7h30min para irem para o refeitório servir o lanche da manhã às 8h. Quase todos estão sentados, umas crianças mais próximas das educadoras e outras no banco ao lado da sala da coordenação. Outra criança, Caroline, está sentada no banco em que fica o Cantinho da História. Há ainda a presença de quatro bebês em carrinhos no centro do espaço e uma criança no chão, perto de um desses carrinhos.

O objetivo do fragmento é trazer uma ideia do processo de espera e controle dos corpos infantis, no momento da entrada na creche, durante o vídeo passado para as educadoras e coordenadoras nas sessões reflexivas.

O episódio selecionado envolveu duas crianças de dois anos, Késia e Caroline, e duas educadoras, Mariane, de um dos Berçários, e Silmara, de uma das turmas de 3 anos.

Excerto 1:

Turnos para análise	Turnos na transcrição
(1) Késia pega um fantoche do Cantinho de História, brinca com ele e, em seguida, leva para Caroline.	(3)
(2) Silmara: “Deixa aí, Késia”	(4)
(3) Késia deixa o fantoche e sai andando em direção a Maritza que está encostada na parede, entre os dois bancos, onde estão as educadoras e a sala da coordenação, local oposto ao Cantinho de Histórias.	(5)
(4) Silmara: “Késia, guarda sua mochila”.	(7)
(5) Silmara entrega a mochila para a criança levar para sua sala.	(8)
(6) Caroline sai da cadeira onde estava sentada e vai em direção ao corredor que dá acesso ao refeitório.	(18)
(7) Mariane: “Ô Caroline, onde você vai, Carol?”	(19)
(8) Caroline: “Lugar nenhum”.	(20)
(9) Mariane: “Então volta, fica aqui perto de todo mundo porque senão a gente vai sentir muito a sua falta”.	(21)
(10) Caroline volta e senta na cadeirinha do Cantinho de História.	(22)
(11) Mariane: “Ô Késia, vem cá, deixa eu te falar uma coisa”.	(32)

(12) Késia estava no Cantinho das Histórias mexendo em um cesto com fantoches.	(33)
(13) Késia chega perto da Mariane e a educadora faz carinho nela. Depois, Késia vai até um dos carrinhos dos bebês e pega a fralda, de pano, de um deles e começa a rodá-la. Em seguida, ela devolve a fralda e caminha novamente em direção ao Cantinho da História e senta perto de Caroline.	(37)
(14) Mariane: “Não mexe não, Caroline e Késia. Ah, que coisa!”	(38)
(15) Ambas estavam pegando os fantoches do cesto. Param de mexer, com a fala de Mariane, mas permanecem no mesmo lugar.	(39)

O fragmento inicia apresentando o interesse de uma criança pelo espaço do Cantinho da História disposto na recepção, onde as crianças começam o dia. Késia pega e brinca com um fantoche que estava em um cesto nesse cantinho. Quando vai levá-lo para outra criança, a educadora Silmara percebe que ela está com o fantoche e chama sua atenção com o verbo no imperativo afirmativo “*deixa*” e o dêitico de lugar “*aí*”, para exprimir uma solicitação, uma ordem, ordenando à criança que não mexa mais no fantoche e deixe-o em seu lugar.

Késia segue a ordem e anda em direção oposta ao Cantinho de História. A mesma educadora, vendo que a menina ainda não levava sua mochila para sala, dá outra ordem, por meio de outro verbo no imperativo afirmativo “*guarda*”, dessa vez para que guarde suas coisas “*Késia, guarda sua mochila*”. A criança obedece ao que é solicitado.

Nesse momento, outra criança, Caroline, que estava sentada em uma cadeira no Cantinho de História, levanta-se e segue em direção ao refeitório, local onde ainda não há funcionários e no qual todos aguardam para se dirigirem, às 7h30min, para a merenda. A educadora Mariane, vendo a movimentação de Caroline, questiona-a: “*Ô Caroline, onde você vai, Carol?*”. A criança sem ter o que responder e tendo seus movimentos controlados, traz um *argumento de contradição* para dizer aonde vai “*Lugar nenhum*”. A contradição (quem vai, vai a algum lugar e não a lugar nenhum) ocorre visto que a criança, antes de conseguir se dirigir para o local desejado, fora reprimida com o questionamento da educadora e permanecera onde estava, pois sabia que ainda não era o momento de ir para o refeitório. A rotina, nesse contexto, serve para determinar os espaços e tempos que podem e não podem ser frequentados de uma forma inflexível, sendo as educadoras responsáveis por sua organização e controle.

Para justificar a solicitação de a criança permanecer no espaço da recepção, a educadora Mariane continua sua fala dirigindo-se à Caroline: “*Então volta, fica aqui perto de*

todo mundo porque senão a gente vai sentir muito a sua falta". O operador argumentativo "*então*" introduz uma conclusão para a fala anterior de Caroline "*Lugar nenhum*" e o verbo no imperativo afirmativo "*volta*" indica uma ordem. Mesmo a menina afirmando não ir a nenhum outro lugar, a educadora, antecipando-se para mantê-la no local da recepção, solicita que ela volte. Apresenta, em seguida, outro verbo no imperativo e com isso uma nova ordem "*fica*" seguida do dêitico espacial "*aqui*" e a expressão "*perto de todo mundo*", reafirmando o controle para a criança não sair do local de entrada. A educadora apresenta, então, um *argumento de causa/consequência* para justificar o porquê de Caroline dever permanecer e não sair da recepção: "*fica aqui perto de todo mundo porque senão vamos sentir muito sua falta*". O verbo na primeira pessoa do plural "*vamos*" e a locução pronominal "*todo o mundo*" indicam que a educadora está se incluindo, bem como todos os presentes na recepção e o advérbio "*muito*" intensifica o verbo "*sentir*" de forma a dizer para a criança que, se ela sair, todos ali presentes sentirão a sua falta. A criança obedece ao que é solicitado e senta novamente na cadeirinha do Cantinho de História.

A educadora Mariane dirige a palavra, então, para Késia, que retornara ao Cantinho da História e voltara a mexer no cesto com os fantoches: "*Ô Késia, vem cá, deixa eu te falar uma coisa*". Mariane deseja distrair a criança para que ela pare de mexer. Silmara já havia chamado a atenção de Késia pelo mesmo motivo e, como ela continuara mexendo nos fantoches, Mariane procura desviar sua atenção, chamando-a para longe do Cantinho da História e do cesto de fantoches. Ela utiliza o verbo no imperativo afirmativo "*vem*" e o dêitico de lugar "*cá*", para exprimir uma ordem, justificada por meio da expressão "*deixa eu te falar uma coisa*", que poderia ser reescrita da seguinte forma: "*vem cá, pois eu quero te falar uma coisa*". A criança vai para perto da educadora, que não diz nada, apenas lhe faz um carinho.

Logo em seguida, Késia já se afasta da educadora e, depois de se distrair (ou distrair a educadora) um pouco com os bebês que estão no meio do espaço, retorna ao Cantinho da História e volta a ficar perto de Caroline e ambas mexem nos fantoches. Mariane, já com menos paciência, exclama: "*Não mexe não, Carolina e Késia. Ah, que coisa!*". O verbo no imperativo afirmativo "*mexe*" junto com o advérbio de negação "*não*" designa uma ordem que as duas crianças descritas não devem fazer. A interjeição "Ah, que coisa!" destaca que a educadora já está perdendo a paciência com a não aceitação da ordem dada. As crianças

param de mexer e permanecem no mesmo lugar por mais alguns instantes antes de serem orientadas a ir para o refeitório.

Podemos observar, no excerto selecionado, uma rotina em que se deseja da criança que ela permaneça em um mesmo espaço, a não ser que seja solicitada a ir, temporariamente, para outro, como, por exemplo, para levar a mochila para sua sala. Uma organização da espera, comandada pelas educadoras e seguida pelas crianças. Nesses momentos não havia nenhuma atividade, apenas a preocupação com a contenção infantil. Um arranjo do tempo e do espaço não diferente das oito pesquisas apresentadas no terceiro capítulo desta dissertação (p.10-17), que trazem a questão da disciplina dos corpos, do controle e do poder interligados e direcionando a rotina. Uma organização que concebe a criança como ser passivo que necessita aprender a aguardar. Por esse motivo, selecionei esse recorte das filmagens realizadas na creche para discussão nas sessões reflexivas.

Os próximos quatro excertos (2, 3, 4 e 5) foram retirados da sessão reflexiva que ocorreu na creche, no dia 24 de outubro de 2013, em uma das salas das crianças de 3 anos. O espaço era bem amplo. Na frente havia duas mesas, uma com uma televisão e outra com o computador da pesquisadora, que se encontrava ao lado dessa última mesa e em pé. As dez educadoras e a coordenadora permaneceram sentadas, em cadeirinhas pequenas, em um semicírculo à frente da pesquisadora.

O segundo fragmento selecionado apresentou uma discussão cujo principal objetivo era dialogar a respeito do que é a rotina, buscando apreender quais os significados que as educadoras e a coordenadora apresentariam sobre esse tema.

Anteriormente a essa interlocução, já haviam sido destacados os objetivos da sessão reflexiva; fora feita, também, uma análise de um gráfico com os tempos de permanência da criança na creche e em casa; fora lembrado os significados que educadoras e coordenadoras apresentaram sobre a rotina nos questionários, entregues no início da pesquisa; fora passado o vídeo com o segmento do momento da entrada na creche e formado três grupos, de 3 e 4 pessoas, para as discussões das temáticas apresentadas nos excertos a seguir.

A primeira delas foi a respeito do que seria a rotina. A pesquisadora solicita que os grupos socializem o que escreveram e uma educadora, de cada um dos grupos, relata o que pensaram.

Excerto 2:

Turnos para análise	Turnos na transcrição
(16) Maritza: <i>Aí, gente, a ideia agora é a gente socializar pra gente poder encerrar este primeiro encontro. E aí, no segundo encontro, a gente retorna também com o vídeo, com o que a gente escreveu aqui hoje pra gente discutir sobre isso tudo. Tá? Aí a gente vai fazendo assim, primeiro “O que é a rotina?”, aí cada um fala e depois a gente vai para o próximo. Tá bom? O que é a rotina? Quem quer ser a primeira?</i>	(25)
(17) Luzia: <i>O que é a rotina? É o direcionamento, suporte que temos para o desenvolvimento das atividades cotidianas, levando a criança a adquirir conhecimentos diversos.</i>	(28)
(18) Lucienne: <i>É a organização do tempo e do espaço norteando o trabalho da creche onde em alguns momentos torna-se britânico.</i>	(29)
(19) Adelaide: <i>A rotina é sempre planejada para o bem-estar da criança, porém sempre respeitando os horários de alimentação, repouso e banho. Sempre flexível, respeitando sempre o nosso olhar para as necessidades dela. Às vezes, nem tanto planejadas e flexível pelos motivos citados abaixo. E aí a gente citou alguns motivos pelo qual, às vezes, a rotina não é seguida certinha. Aí a gente colocamos assim, oh. Alguns motivos citados, né, são os funcionários, às vezes, o temperamento da criança. Alguns fatores externos, né? Como problemas ocorridos na comunidade, tais como: violência, estado de saúde da criança e etc. E nós finalizamos assim, é... sempre reflexível respeitando o nosso olhar das necessidades da criança.</i>	(30)

O discurso começa por meio do exórdio trazido pela pesquisadora com o objetivo de iniciar o assunto que será tratado e chamar a atenção das educadoras e da coordenadora para ele. A oradora utiliza a expressão “*aí*” que pode ser substituída por “*então*” e o dêitico de tempo “*agora*” para definir que a discussão seria feita daquela forma, naquele momento.

A pesquisadora se inclui no processo reflexivo por meio do sujeito na primeira pessoa do plural “*nós*”, apresentado em seu discurso como “*a gente*”. Trazendo o *argumento de fins/meios* para apresentar a finalidade do que será realizado naquele momento: “*Aí, gente, a ideia agora é a gente socializar pra gente poder encerrar este primeiro encontro*”.

Ela continua orientando como acontecerá a sessão reflexiva posterior, também se incluindo no processo de reflexão, por meio do mesmo operador “*a gente*” ou “*nós*”, e passando os passos da organização desse próximo encontro: “*E aí no segundo encontro a gente retorna também com o vídeo, com o que a gente escreveu aqui hoje pra gente discutir sobre isso tudo. Tá?*” Prossegue com a orientação para os momentos seguintes: “*Aí a gente*

vai fazendo assim, primeiro “O que é a rotina?”, aí cada um fala e depois a gente vai para o próximo. Tá bom? O que é a rotina? Quem quer ser a primeira?”

A educadora Luzia apresenta um *argumento de definição descritiva* para dizer o que seu grupo pensara e escrevera acerca do que era a rotina “**É o direcionamento, suporte, que temos para o desenvolvimento das atividades cotidianas, levando a criança a adquirir conhecimentos diversos**”. Em sua definição a educadora dá significado à rotina como pensada por meio de uma direção, suporte, caminho, rumo, similar ao conceito do início do século XVII, quando o termo começou a fazer parte da linguagem cotidiana.

Apresenta ainda o verbo “**ter**”, flexionado na primeira pessoa do plural “**temos**”, para incluí-la e as demais educadoras em seu significado da rotina, afirmando por meio do *argumento de direção* que a organização da rotina tem sua finalidade no “**desenvolvimento das atividades cotidianas**” e essa, por sua vez, leva “**a criança a adquirir conhecimentos diversos**”. Podemos inferir, por meio desse argumento, que a rotina é pensada como um planejamento com a última finalidade de proporcionar conhecimento para as crianças.

O que podemos perceber com esse discurso é que o conhecimento é levado para a criança, por meio do adulto e da rotina sistematizada por ele e não construído com a criança. Nessa perspectiva, a infância ainda não é considerada como produtora e construtora de seu saber e cultura, mas como receptora de conhecimento.

O próximo significado da rotina é apresentado pelo grupo da educadora Lucienne que a conceitua por meio do *argumento de definição descritiva* da seguinte forma: “**É a organização do tempo e do espaço norteando o trabalho da creche onde em alguns momentos torna-se britânico**”. Nesse significado as educadoras conceituam a rotina assim como Debortoli (2002, p.88) “distribuição dos tempos e espaços, estruturando, distribuindo, organizando, classificando e significando os diversos momentos das relações”. Contudo, restringe-se a organização do tempo e do espaço à ideia de rumo, norte, como apresentado também pelo grupo anterior de educadoras, por meio do verbo no gerúndio “**norteando**”. A rotina é, então, a organização dos tempos e espaços para dar um rumo, um norte, um planejamento para o que será desenvolvido, o trabalho, na creche.

A educadora apresenta, ainda, a questão da rigidez em alguns momentos da rotina através da expressão “**britânico**”. Essa expressão define a palavra momentos, caracterizando alguns momentos na rotina da creche como momentos britânicos, ou seja, momentos rígidos e

inflexíveis. Podemos perceber, portanto, que a rotina é significada como norteadora das atividades na creche, com alguns momentos inflexíveis.

O último grupo é representado pela educadora Adelaide que traz o seguinte *argumento de definição descritiva* para a rotina **“é sempre planejada para o bem-estar da criança, porém, sempre respeitando os horários de alimentação, repouso e banho. Sempre flexível, respeitando sempre o nosso olhar para as necessidades dela. Às vezes, nem tanto planejadas e flexível”**.

Nessa definição o advérbio **“sempre”** tem destaque, aparecendo para definir o planejamento, o respeito aos horários e a flexibilidade, tornando as ideias passadas por eles afirmações plenas. Todavia, o grupo entra em contradição em sua definição quando apresenta as marcas linguísticas **“porém”** e **“às vezes”**, que, ao contrário do **“sempre”**, possibilita pensarmos em argumentos contrários ao dito anteriormente e não em afirmações plenas.

Assim, no significado trazido a **“rotina é um planejamento para o bem-estar da criança”**, desde que se respeite **“os horários de alimentação, repouso e banho”**, pode-se depreender que esses horários se impõem ao bem-estar das crianças no planejamento da rotina.

Adelaide traz ainda a ideia que a rotina deve ser **“sempre flexível, respeitando o nosso olhar para as necessidades dela”**, mas que é **“às vezes nem tanto planejada e flexível”**. Ela apresenta, para isso, um *argumento de exemplo* para defender quando não é possível o planejamento e/ou flexibilidade da rotina: **“os funcionários, às vezes, o temperamento da criança. Alguns fatores externos né? Como problemas ocorridos na comunidade, tais como: violência, estado de saúde da criança e etc”**. Com isso, entendemos que a flexibilidade e o olhar para a criança dependem de alguns fatores para acontecerem, como os dos exemplos destacados.

É possível, ainda, notarmos a visão adultocêntrica com relação à criança por meio do dêitico de posse **“nosso”** em: **“respeitando sempre o nosso olhar para as necessidades dela”**. Esse pronome possessivo modifica o substantivo olhar e tem o objetivo de apontar que o que se deve respeitar é o olhar que a educadora que está argumentando, junto com as demais que ela inclui por meio do pronome, têm com relação às necessidades da criança. O adulto é quem diz, quem sabe e quem pensa o que a criança precisa na organização da rotina e de suas necessidades.

Há ainda uma incompatibilidade que aparece nessa significação na afirmação que a rotina somente não é flexível quando acontecem alguns imprevistos “Às vezes, nem tanto planejadas e flexível pelos motivos citados abaixo”, mas, logo a seguir, os imprevistos são destacados como os motivos para a rotina não ser seguida sem modificação, certinha: “E aí a gente citou alguns motivos pelo qual, as vezes, a rotina não é seguida certinha”. Como se a flexibilidade e a não mudança na rotina fossem a mesma coisa, o que, na realidade, é o contrário.

O grupo, na palavra da Adelaide, termina destacando, mais uma vez, a importância da flexibilidade e do olhar das educadoras para as necessidades infantis: “E nós finalizamos assim, é... sempre flexível respeitando o nosso olhar das necessidades da criança.”

Nesse movimento de significação, podemos observar, além da visão adultocêntrica para as necessidades infantis, a flexibilidade da rotina dependendo de acontecimentos diários e o planejamento em que se pensa no bem-estar das crianças, em que nada pode se sobrepor aos momentos de alimentação, banho e repouso, assim como foi apresentado em algumas pesquisas no terceiro capítulo desta dissertação, nas quais a organização do tempo e do espaço se baseavam no momento de alimentação (p. 45, 48 e 49) e a impossibilidade de modificação da rotina nos momentos de higiene, sono e alimentação (p. 47).

Isso nos faz pensar e questionar a circularidade de algumas práticas com relação à rotina na creche de diferentes instituições. Por que será que os momentos de alimentação, higiene e sono são definidores da rotina na creche e tão inflexíveis? A pesquisadora, no entanto, perdeu a oportunidade de trazer essas questões para discussão e focou na próxima pergunta respondida pelas educadoras e pela coordenadora.

Dessa forma, apresentados alguns conceitos de rotina pelos grupos, passou-se para a discussão sobre a finalidade da rotina. No próximo fragmento é destacada a questão da organização do tempo e do espaço, para o direcionamento das atividades propostas e o que envolve a flexibilidade da rotina na creche.

Excerto 3:

Turnos para análise	Turnos na transcrição
(20) Luzia: Quer dizer, pra que serve? Serve para a organização do tempo e espaço para a organização das atividades propostas, levando em conta os	(32)

imprevistos do dia a dia.	
(21) Maritza: Mas a flexibilidade é por causa dos imprevistos, é isso?	(33)
(22) Eliane (coordenadora): A flexibilidade é só por causa dos imprevistos gente?	(34)
(23) Todas as educadoras: Não!	(35)
(24) Thaissa: Depende do tempo, mas assim, o tempo, depende do estado da criança, depende do dia, porque, às vezes, a gente organiza alguma coisa...	(36)
(25) Silvanete: Às vezes, a gente organiza uma atividade que pra gente está sendo um sucesso, mas, às vezes, não tá agradando, não tá tendo o olhar da criança.	(39)
(26) Maritza: Aí seria o momento também que teria que mudar, né?	(40)
(27) Silvanete: É exatamente!	(41)
(28) Luzia: Aí aquela coisa assim de faltar funcionário e trazer criança de outra turma para nossa turma, às vezes atrapalha um pouco a nossa rotina também, porque tem que mudar.	(42)
(29) Thaissa: É igual na falta de criança, porque, às vezes, vem muita criança, vem pouca criança... ou tem que deixar um tempo mais curto para uma atividade...	(43)
(30) Maritza: É, eu lembro quando eu estava observando. É a sua sala, né, Luzia, que você foi plantar uma plantinha num copo pequeno? Lembra? Aí você falou, nossa, eu planejei, mas veio tão pouca criança. Você teve que fazer outro dia, né?	(44)
(31) Mariane: Hein, Maritza, igual à rotina no seu vídeo ali, tava uma bagunça! Quer dizer, a gente vai se organizando pra facilitar tanto pra nós quanto para as crianças. Porque eles ficam ali tadinhos, presos. Não pode sair. Aí é só assim: “Não faz isso! Não faz aquilo!”. Aí agora não, a gente vai pro refeitório, vai pra salinha.	(45)
(32) Eliane (coordenadora): Rotina a gente faz assim, a gente vai mudando e vai repensando ela de acordo com os acontecimentos.	(46)
(33) Mariane: Pra facilitar.	(47)
(34) Eliane: Eu ainda brinquei assim: “Mariane, eu não era a coordenadora dessa época não, né”. Porque assim, nessa recepção, como é que vocês aguentavam isso? Foi então que a gente sentou, depois eu cheguei e realmente eu vi. “Mariane, isso é assim?”, porque eu não tenho como chegar aqui todo dia 6h30min, né? Eu tenho que contar com quem está aqui. Tem que falar, “Eliane, isso não tá legal, isso não tá funcionando. Tem uma outra forma da gente fazer”. E a gente vai readaptando essa rotina da criança porque se você olhar e ver, você vê pelas idades. Uma criança de 2 anos e 1 ano e pouco, aquele tempo ali é uma eternidade. Pra gente já é cansativo, a gente fica, “fulano, senta aqui, fulano...”. Então assim, de que forma que pode ser? É, leva para uma sala, você pode contar uma história para receber essa criança, canta uma musiquinha... então, assim a gente vai readaptando a rotina conforme a	(48)

gente vai vendo e, as vezes, aquilo que não dá certo num determinado tempo, dá no outro. Né, e a gente tem que ter esse olhar enquanto rotina também.	
(35) Mariane: Então, eu acho que é flexível. Sempre tem mudanças, mas para nós também porque as crianças tadinha... entram sem querer.	(57)
(36) Maritza: A flexibilidade, repensar na rotina, não é só para as crianças. É pra gente também, né? A gente também vai ter que vivenciar isso, a gente está nela.	(58)
(37) Mariane: Com certeza!	(59)

O fragmento tem início com a fala da educadora Luzia, definindo descritivamente a finalidade da rotina: “*Serve para a organização do tempo e espaço para a organização das atividades propostas, levando em conta os imprevistos do dia a dia.*” Nesse sentido, a rotina organiza o tempo, o espaço, as atividades, considerando os imprevistos diários. A pesquisadora confronta a ideia apresentada pela educadora, questionando: “*Mas a flexibilidade é por causa dos imprevistos, é isso?*”, a pergunta tem por objetivo compreender se os imprevistos são os definidores da flexibilidade na rotina.

A coordenadora Eliane reconstrói a pergunta para as educadoras acrescentando o adjetivo “*só*”, podendo ser modificado por “*apenas*”, de forma a questionar se são apenas os imprevistos que possibilitam a flexibilidade da rotina: “*A flexibilidade é só por causa dos imprevistos, gente?*”. Todas as educadoras negam.

Thaissa apresenta um *argumento de direção* para explicar o que possibilita a flexibilidade na rotina “*Depende do tempo, mas assim, o tempo depende do estado da criança, depende do dia, porque, às vezes, a gente organiza alguma coisa...*” Sílvia, corroborando com a fala de Thaissa, com um *argumento de exemplo* “*Às vezes, a gente organiza uma atividade que pra gente está sendo um sucesso, mas, às vezes, não tá agradando, não tá tendo o olhar da criança*”. A pesquisadora intervém, questionando “*Aí seria o momento também que teria que mudar, né?*” e a educadora Sílvia concorda “*Exatamente*”.

Nessa perspectiva, a flexibilidade da rotina entra em destaque devido à questão dos imprevistos diários. Defende-se que não somente os imprevistos a definem, mas também o tempo e o desejo da criança. Nesse discurso, a criança é destacada como um sujeito que tem vontades e que pode influenciar na rotina e em sua organização. Apesar de não participar do seu planejamento, ela poderá, às vezes, modificá-la em sua vivência.

Ainda no debate a respeito da flexibilidade da rotina, a educadora Luzia apresenta o *argumento de causa/consequência*, destacando alguns motivos, imprevistos, que alteram a rotina **“Aí aquela coisa, assim, de faltar funcionário e trazer criança de outra turma para nossa turma, às vezes atrapalha um pouco a nossa rotina também, porque tem que mudar.”**. A mudança ocorre, nesse caso, por causa da falta de funcionários.

Podemos perceber, também, que cada professora tem bem distinguida sua turma das demais e sua própria rotina, apontados por meio do dêitico de posse **“nossa”** e do adjetivo **“outra”**: **“criança de outra turma para nossa turma, às vezes atrapalha um pouco a nossa rotina também”**.

O operador argumentativo **“também”** indica que a educadora concorda com os argumentos trazidos anteriormente em (24) e (25), mas que, além desses, alguns imprevistos, como a falta de educadoras e mudança de crianças de turma, contribuem para a modificação da rotina na creche.

Thaissa retoma a palavra concordando com o apresentado por Luzia em (28) e trazendo novos elementos para justificar imprevistos que modificam a rotina: **“falta de criança, porque, às vezes, vem muita criança, vem pouca criança... ou tem que deixar um tempo mais curto para uma atividade...”**.

A pesquisadora expõe um *argumento de exemplo* para dar veracidade ao que Thaissa acabara de dizer em (29): **“É a sua sala, né, Luzia, que você foi plantar uma plantinha num copo pequeno? Lembra? Aí você falou, nossa, eu planejei, mas veio tão pouca criança. Você teve que fazer outro dia, né?”**

Mariane traz o que fora passado no vídeo da filmagem da creche, durante a sessão, para servir de exemplo para demonstrar a necessidade de mudança na rotina: **“Hein, Maritza, igual à rotina no seu vídeo ali, tava uma bagunça! Quer dizer, a gente vai se organizando pra facilitar tanto pra nós quanto para as crianças.”** A educadora apresenta ainda a definição de **“bagunça”** para a rotina em que **“as crianças ficam presas”** e as educadoras precisam ficar chamando a atenção **“Não faz isso! Não faz aquilo!”**.

Há, ainda, o *argumento de justiça* utilizado para justificar que a mudança é realizada para facilitar para todos, crianças e adultos. Os adultos são incluídos pela educadora no uso do dêitico pessoal na primeira pessoa do plural **“nós”**. A educadora finaliza, apresentando que já houvera mudanças, por meio do dêitico de tempo **“agora”**, comparando e diferenciando com

o ocorrido no vídeo, antes ficavam presos, agora iam para o refeitório, para a salinha... **“Aí agora não, a gente vai pro refeitório, vai pra salinha.”**

A coordenadora concorda com a fala da Mariane em (31) e apresenta um *argumento de descrição condensada* para sintetizar o dito pela educadora anteriormente: **“Rotina a gente faz assim, a gente vai mudando e vai repensando ela de acordo com os acontecimentos.”**. Mariane retoma a fala e complementa o argumento trazido pela coordenadora dizendo que se repensa e modifica a rotina para **“facilitar”**, para adultos e crianças, reforçando o que ela já havia dito.

A coordenadora apresenta, então, um *argumento de ruptura ato/pessoa*, desejando se distanciar da figura da pessoa de coordenadora, durante os atos da rotina apresentados no vídeo,: **“Eu ainda brinquei assim: “Mariane, eu não era a coordenadora dessa época não, né”. Porque assim, nessa recepção, como é que vocês aguentavam isso?”**. O dêitico temporal **“dessa época”** traz a ideia de um passado distante que fora modificado.

Expõe, em seguida, um *argumento pragmático* para justificar a necessidade da mudança na rotina que fora passada no vídeo e também vivenciada em um determinado dia pela coordenadora **“Foi então que a gente sentou, depois eu cheguei e realmente eu vi. “Mariane, isso é assim?”**. Justifica a não visualização e modificação dessa rotina por meio do operador argumentativo **“porque”** demonstrando a impossibilidade de não se encontrar durante o período de entrada na creche, necessitando do auxílio dos funcionários presentes nesse momento: **“porque eu não tenho como chegar aqui todo dia 6h30min, né? Eu tenho que contar com quem está aqui.”** Ela traz alguns exemplos de como as educadoras poderiam conversar com ela quando achassem que algo precisaria ser modificado: **“Tem que falar, “Eliane, isso não tá legal, isso não tá funcionando. Tem uma outra forma da gente fazer””**.

A coordenadora continua trazendo a possibilidade de mudança na rotina por meio do *argumento pragmático* para justificar essa modificação: **“porque se você olhar e ver, você vê pelas idades. Uma criança de 2 anos e 1 ano e pouco, aquele tempo ali é uma eternidade. Pra gente já é cansativo, a gente fica, “fulano, senta aqui, fulano...”**. Nesse discurso ela reconhece que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto, o que Walter Kohan (2004) destacaria como o tempo *chrónos*, tempo do relógio, em que o adulto tem bem definido e o tempo *aión*, da intensidade, muito presente na vida infantil.

Traz alguns exemplos de como a rotina, no momento de entrada, pode ser realizada **“Então assim, de que forma que pode ser? É, leva para uma sala, você pode contar uma**

história para receber essa criança, canta uma musiquinha...”. Conclui reafirmando que a rotina é uma adaptação que vai sendo feita, pelos educadores e coordenadores, argumento apresentado pelo pronome na primeira pessoa do plural “*a gente*” ou “*nós*”, conforme os acontecimentos e o momento: “*a gente vai readaptando a rotina conforme a gente vai vendo e, às vezes, aquilo que não dá certo num determinado tempo, dá no outro.*”. Destacando a importância da coordenadora e das educadoras conceberem a rotina dessa forma: “*Né, e a gente tem que ter esse olhar enquanto rotina também.*”.

A educadora Mariane deseja finalizar a questão levantada pela pesquisadora em (21) através da primeira pessoa do singular “*eu*”, apresentando o grau de implicação que deseja colocar no discurso e do modalizador “*acho*”, definindo a rotina como flexível: “*eu acho que é flexível*”. Ela justifica esse enunciado por meio do argumento: “*Sempre tem mudanças*”.

Essas mudanças, no entanto, são contrapostas pela marca linguística “*mas*”, uma vez que a educadora defende que as mudanças ocorrem com frequência, porém, dependem das educadoras e da coordenadora (apresentado com o pronome “*nós*”) uma vez que as crianças entram na rotina mesmo sem desejarem: “*mas para nós também, porque as criançasadinha... entram sem querer.*”. A mudança nesse sentido é possível, mas de responsabilidade do adulto, pois a criança, nesse discurso, não tem outra opção se não vivenciar o que lhe é proposto/imposto.

A pesquisadora apresenta, então, um *argumento de justiça* para dizer da flexibilidade da rotina, destacando a necessidade de repensá-la não apenas por causa das crianças, mas também dos adultos que a vivenciam: “*A flexibilidade, repensar na rotina, não é só para as crianças. É pra gente também, né? A gente também vai ter que vivenciar isso, a gente está nela*”.

O excerto termina com a educadora Mariane concordando com a pesquisadora na questão de a rotina ser modificada não somente por causa das crianças, mas dos adultos também. Nele podemos observar a finalidade da rotina como de organização do tempo, do espaço e das atividades, considerando os imprevistos e a flexibilidade. Embora haja a consciência, das educadoras e da coordenadora, da necessidade de mudança, algumas vezes, tal alteração se encontra muito focada nos adultos que planejam e organizam a rotina, principalmente, na figura da coordenadora pedagógica. A criança, apesar de poder reivindicar mudanças com seus desejos, demonstrando gostar ou não de determinada atividade, ainda é vista como um ser responsável apenas por vivenciar a rotina.

Continuando a discussão a respeito de para que serve a rotina, no fragmento a seguir algumas categorias como a segurança e o automatismo dos tempos e espaços da creche entraram em debate.

Excerto 4:

Turnos para análise	Turnos na transcrição
(38) Eliane (coordenadora): É o que a gente fala a respeito de rotina. Todo mundo precisa de rotina e a criança, ela te pede uma rotina também, né? Ela sente falta daquele momento. Ela já sabe, ela começa a perceber desde cedo que ela precisa de uma rotina. Todo espaço precisa de uma rotina.	(62)
(39) Thaissa: A rotina é uma coisa automática. Você vai fazendo aquilo, você já vai fazendo aquilo todos os dias. É automático. Você tem que dar banho naquele horário, você já vai automático naquele horário. Então, a rotina, eu acho que é isso, é uma coisa muito automática.	(63)
(40) Maritza: Assim, o que eu acho é que todo mundo precisa de rotina. A gente precisa de rotina, as crianças precisam. Se fosse um filho nosso, na nossa casa, a gente ia ter que ter uma rotina com ele. Ele não iria ficar livre o tempo todo. Tem horário pra dormir, horário pra comer... e o que não pode muito assim manter é o automatismo.	(64)
(41) Eliane: É o automatismo.	(65)
(42) Maritza: Porque aí a gente não faz não é para aquela criança ter aquela queda de ansiedade, pra gente poder também ter aquela estabilidade. A gente faz porque a gente já acostumou e a gente nem percebe o que a gente está fazendo. Aí que a gente tem que repensar. Entendeu?	(66)
(43) Thaissa: É.	(67)
(44) Maritza: Tudo bem que, às vezes, a gente vive muito rápido e as coisas acontecem e depois que a gente vai pensar. Ok, desde que a gente pense depois, o importante é o que leva a gente a pensar. A gente tá saindo da creche e a gente pensar: “O que eu fiz hoje na creche?” “Será que dava pra fazer diferente?” “Será que é isso mesmo?” Porque o que acontece, a gente vive tudo muito corrido, né? E aí, às vezes, a gente começa a fazer tudo tão automático...	(68)
(45) Eliane (coordenadora): É, nós tivemos uma conversa com as educadoras sobre a questão desse automatismo. Eu expliquei para as educadoras que assim, a gente tem tentado refletir sobre a nossa prática, porque as pessoas ainda são automatizadas. Tem rotina sim, mas tem que ser feito pensando no que você está fazendo. Tem que ter esse processo de apropriação do conhecimento.	(69)

O fragmento inicia com o discurso da coordenadora Eliane explicando que sua fala a respeito da rotina estava apoiada não somente em uma opinião pessoal, mas também pelas educadoras, uma vez que apresenta o sujeito na primeira pessoa do plural “**nós**”, por meio da palavra “**a gente**”: “**É o que a gente fala a respeito de rotina.**”. Deixa entender que a temática era discutida na creche e o que ela diria seria falado de comum acordo com as demais educadoras.

Continua trazendo um *argumento de justiça* no qual se destaca a necessidade da rotina, não somente para a criança, mas para todos em geral: “**Todo mundo precisa de rotina e a criança ela te pede uma rotina também, né?**”. A criança é destacada como necessitando de rotina por sentir falta, pedir uma rotina para o adulto, por perceber, desde cedo, que precisa da organização do tempo e do espaço: “**Ela sente falta daquele momento. Ela já sabe, ela começa a perceber desde cedo que ela precisa de uma rotina**”. Assim, traz-se, mais uma vez, a importância da rotina, entretanto, como o fora anteriormente, ela é planejada pelo adulto e vivida pela criança.

Eliane prossegue apresentando um *argumento de justiça*, mas, dessa vez, incluindo o espaço como sujeito de necessidade da rotina: “**Todo espaço precisa de uma rotina**”. Nesse sentido, o espaço não só constituiria a rotina, como apresentado nos dois excertos anteriores, como também é constituído e dependente dela.

A educadora Thaissa apresenta, então, um *argumento de definição por condensação* a respeito da rotina: “**A rotina é uma coisa automática**”. Explica o que quer dizer por automático, trazendo outros argumentos: “**Você vai fazendo aquilo, você já vai fazendo aquilo todos os dias. É automático**”. Continua defendendo seu significado apresentando um *argumento de exemplo*: “**Você tem que dar banho naquele horário, você já vai automático naquele horário**”. Conclui a definição do início de seu enunciado, reafirmando-a: “**Então, a rotina eu acho que é isso, é uma coisa muito automática**”.

Esse significado apresentado por Thaissa a respeito da rotina como automática é a conceituada no dicionário Aurélio Eletrônico do Século XXI de “caminho já percorrido e conhecido, em geral trilhado maquinalmente. Sequência de atos ou procedimentos que se observa pela força do hábito” é também a apresentada como a rotina rotineira de Barbosa (2006, p.40) e a rotina robotizada de Silva (2000, p.45), nas quais têm destaque a alienação e o processo mecânico que envolvem sua organização de tempo e espaço.

Essa discussão acerca da rotina automática continua com a pesquisadora apoiando o discurso sobre a necessidade da rotina para crianças e adultos, que foi apresentado pela coordenadora Eliane em (38), mas confrontando com o significado exposto pela educadora Thaissa em (39). Para isso, a pesquisadora traz a primeira pessoa do singular “eu”, o modalizador “acho” e a síntese de todos os participantes: é necessário se ter uma rotina: **“Assim, o que eu acho é que todo mundo precisa de rotina. A gente precisa de rotina, as crianças precisam”**.

Apresenta, para isso, um *argumento de exemplo* para defender essa necessidade **“Se fosse um filho nosso, na nossa casa, a gente ia ter que ter uma rotina com ele”**, comparando as crianças da creche com as crianças que permanecem em casa e afirmando que todas precisam de uma rotina, de alguns horários.

Nesse enunciado a pesquisadora apresenta também a palavra “com” e não “para” de forma a afirmar a necessidade de vivência da rotina pelos adultos com as crianças e não dos adultos para as crianças, seja na creche, seja em casa com um filho: **“a gente ia ter que ter uma rotina com ele”**. Contrapõe ainda a rotina com a liberdade: **“Ele não iria ficar livre o tempo todo. Tem horário pra dormir, horário pra comer...”**.

A pesquisadora dá continuidade a seu enunciado defendendo a ideia de que, apesar de a rotina ser importante, seu automatismo não deve acontecer (refutando e contra-argumentando sobre a tese do automatismo defendida anteriormente): **“e o que não pode muito assim manter é o automatismo”**. Apresenta o operador argumentativo “porque” para justificar o que está dizendo e traz o sujeito na primeira pessoa do discurso “nós”, por meio da palavra “a gente”, não apenas incluindo-se, mas também as educadoras e a coordenadora em seu discurso: **“Porque aí a gente não faz...”**. Apresenta um *argumento de comparação* para dizer que, se a rotina é automática, deixa de ser voltada para a segurança da criança, realizada para diminuir sua ansiedade, mas, antes, para estabilidade do adulto, passando a ser algo realizado sem reflexão, feita por força do hábito: **“Porque aí a gente não faz não é para aquela criança ter aquela queda de ansiedade, pra gente poder também ter aquela estabilidade. A gente faz porque a gente já acostumou e a gente nem percebe o que a gente está fazendo”**.

A oradora conclui sua tese por meio de um *argumento pragmático* para defender a necessidade da reflexão, caso a rotina esteja automática: **“Aí que a gente tem que repensar.”** A educadora Thaissa, mesmo tendo trazido a definição da rotina como automática em (39),

acaba concordando com a pesquisadora, que prossegue apresentando novos elementos para defender sua ideia de a rotina ser importante, todavia não dever ser automatizada.

Dessa vez, a pesquisadora apresenta um discurso mais diplomático, buscando relatar que compreende a correria do dia-a-dia em que a reflexão da rotina, muitas vezes, não acontece de imediato, somente depois que as ações já aconteceram. Destaca, no entanto, a importância que a reflexão aconteça: “Tudo bem que, às vezes, a gente vive muito rápido e as coisas acontecem e depois que a gente vai pensar. Ok, desde que a gente pense depois, o importante é o que leva a gente a pensar”.

A pesquisadora prossegue trazendo algumas perguntas para ilustrar o processo reflexivo depois que as ações acontecem na rotina da creche, questões que ela sugere que sejam feitas por todos, as educadoras e as coordenadoras (e por ela também), por meio do sujeito trazido na primeira pessoa do plural “nós”, dito como “a gente”: “A gente tá saindo da creche e a gente pensa: “O que eu fiz hoje na creche?” “Será que dava pra fazer diferente?” “Será que é isso mesmo?””. Finaliza apresentando um *argumento pragmático* para justificar a necessidade da reflexão, por meio de sua consequência: “Porque o que acontece, a gente vive tudo muito corrido, né? E aí, às vezes, a gente começa a fazer tudo tão automático...”.

A coordenadora pedagógica da creche relata, então, as discussões que já foram realizadas na creche a respeito da rotina automatizada. Ela apresenta o sujeito, inicialmente, na primeira pessoa do plural “nós” e, posteriormente, na primeira pessoa do singular “eu”, expressando o grau de implicação que deseja dar para cada um dos enunciados: “É, nós tivemos uma conversa com as educadoras sobre a questão desse automatismo. Eu expliquei para as educadoras que assim, a gente tem tentado refletir sobre a nossa prática, porque as pessoas ainda são automatizadas”.

Apesar de dizer “nós”, na questão de a conversa ter sido realizada entre coordenadora e educadoras, Eliane prossegue afirmando que “ela explicou para as educadoras” e continua, novamente, trazendo o sujeito na primeira pessoa do plural por meio da expressão “a gente”, para indicar que tanto ela como as educadoras têm tentado refletir sobre a rotina: “a gente tem tentado refletir sobre a nossa prática”. Nesse momento, a rotina é apresentada como “nossa prática”, o dêitico de posse “nossa” aponta a coordenadora e as educadoras como responsáveis pela prática e rotina na creche. Contudo, sua reflexão está

muito pautada nas discussões trazidas pela coordenadora, como visto também no terceiro excerto.

Eliane continua justificando, por meio da marca linguística “*porque*”, que existe a necessidade da reflexão: “*porque as pessoas ainda são automatizadas*”. Nesse enunciado ela apresenta o sujeito de uma forma mais distante e generalizada “*as pessoas*” para dizer das automatizações das ações. Utiliza também o dêitico temporal “*ainda*” para apontar um tempo que está se prolongando. Expressa o reconhecimento de que as pessoas, de uma forma geral, ainda têm ações automatizadas, elas e as educadoras são pessoas, logo também têm essas ações, no entanto, têm tentado refletir sobre isso.

Encerra sua argumentação retomando a ideia inicial de que é preciso ter rotina, porém defendendo que esta precisa ser refletida: “*Tem rotina sim, mas tem que ser feito pensando no que você está fazendo*” e apresenta esse processo de reflexão como uma apropriação do conhecimento: “*Tem que ter esse processo de apropriação do conhecimento*”.

Assim, nesse fragmento, temos a rotina como uma necessidade tanto de crianças, como de adultos, que é importante para o sentimento de segurança por parte da criança e de estabilidade para os adultos. Todavia, o foco de sua construção ainda se encontra na figura do adulto e sua reflexão nas observações da coordenadora.

Terminada a apresentação do que os grupos trouxeram a respeito do questionamento *para que serve a rotina?*, discutiu-se sobre quando, onde e como ela acontece, como é organizada e vivenciada e, após esse momento, a pesquisadora questionou quem era responsável pelo seu planejamento.

Então, no quinto excerto, a discussão perpassou pela divisão de responsabilidades entre coordenação e educadoras e discriminação dos momentos flexíveis e rígidos que constituem a rotina.

Excerto 5:

Turnos para análise	Turnos na transcrição
(46) Maritza: E aí, gente, uma perguntinha só pra eu entender... “E quem faz essa rotina?” “Quem organiza esses horários, esses tempos...?”	(88)
(47) Lucienne: A coordenação. E a gente no início, né? E a gente vai fazer dela uma flexibilidade.	(89)

<p>(48) Eliane (coordenadora): É tem uma rotina que a gente chama de rotina base pra por no diário, que aquilo que acontece todos os dias. Agora a forma, o momento que as meninas... onde elas vão colocar a rodinha?... Optamos por colocar de manhã. Aí é a sala que vai administrar isso. É, por exemplo, tem o cantinho, o horário do cantinho. Aí vai ter o horário do cantinho, vai ter o horário do cantinho, o horário da historinha, o horário do solário. Aí essas coisas são os pontos da rotina. E existe a flexibilidade da rotina, a forma como ela vai ser organizada, grande parte dela, também, vai nascer da realidade de cada turma, mas as meninas têm que ter um direcionamento, né? O que eu preciso seguir? E o que a unidade espera? O que o coordenador pedagógico, espera enquanto rotina? Eu preciso envolver isso em determinado horário. Mas eu falei... hoje as atividades nós vamos fazer de manhã, né... eu vou desenvolver essa atividade à tarde... Essa flexibilidade, do momento que eu vou fazer, parte do educador e da turma, da atividade de cada turma.</p>	<p>(90)</p>
<p>(49) Lucienne: O básico que parte da coordenação é o horário de almoço, horário... Agora da sala é a gente que direciona.</p>	<p>(91)</p>
<p>(50) Eliane (coordenadora): Aí você vai trabalhar a sua história, fazer a sua roda de leitura, aí você vai administrar de acordo com o seu cotidiano.</p>	<p>(92)</p>
<p>(51) Maritza: Deixa eu ver se eu entendi. Aí é assim: a coordenação tem aqueles horários que não podem mudar muito que é o horário de merenda, almoço, sono e traz algumas atividades possíveis.</p>	<p>(93)</p>
<p>(52) Eliane (coordenadora): Isso!</p>	<p>(94)</p>

O fragmento inicia com a proposta da pesquisadora em se discutir a respeito das responsabilidades na organização e planejamento da rotina. Traz uma questão para as educadoras e a coordenadora, falando “*e aí, gente*”, apresentando uma ideia de simplicidade na pergunta que será realizada por expor a palavra no diminutivo “*perguntinha*”, trazendo ainda o adjetivo “*só*” para dizer que a questão que está fazendo é apenas para ela compreender: “*uma perguntinha só para eu entender*”. Assim, faz a pergunta: “*E quem faz essa rotina?*” e a explica melhor por meio de outra interrogação: “*Quem organiza esses horários, esses tempos...?*”.

De imediato, a educadora Lucienne responde “*A coordenação*”. Em seguida complementa, apresentando as educadoras também como responsáveis pela organização da rotina, além da coordenação pedagógica: “*E a gente no início, né?*”. Prossegue afirmando que as educadoras que planejam a flexibilidade da rotina: “*E a gente vai fazer dela uma flexibilidade*”. Por essa argumentação da educadora podemos perceber que a rotina é organizada pela coordenadora e, posteriormente, adaptada pelas educadoras.

A coordenadora Eliane tenta explicar melhor essa divisão da responsabilidade no planejamento da rotina apresentando um *argumento de definição descritiva* por meio de um novo significado para essa organização do tempo e do espaço, dizendo haver “**a rotina base**”: “***É, tem uma rotina que a gente chama de rotina base***”, ela traz o sujeito na primeira pessoa do plural “**nós**”, por meio da expressão “**a gente**”, para informar que não apenas ela, mas também as educadoras têm essa definição. Apresenta, em seguida, o objetivo para que serve essa rotina “**pra pôr no diário**” e a conceitua como “**aquilo que acontece todos os dias**”.

Continua apresentando, no entanto, a existência de outra organização, que poderíamos pensar em outra rotina que é realizada apenas pelas educadoras, na expressão “**as meninas**”: “***Agora a forma, o momento que as meninas...***” e traz uma ilustração: “**onde elas vão colocar a rodinha?...**”, trazendo qual a responsabilidade das educadoras no planejamento da rotina.

Eliane retorna o sujeito na terceira pessoa do singular na flexão do verbo optar: “**optamos**”, para dizer que a decisão final é realizada por todas, educadoras e coordenadora: “**Optamos por colocar de manhã**”, passando a responsabilidade da organização para uma questão conjunta novamente entre educadoras e coordenação.

Prossegue, porém, passando a responsabilidade não mais da coordenação, mas para cada turma, na expressão “**a sala**”, quando afirma que esta deverá administrar as decisões que foram tomadas com relação à rotina pelas educadoras e coordenadora: “**Aí é a sala que vai administrar isso**”.

Traz um *argumento de exemplo* para explicar a diferença nessas duas rotinas, a que a coordenação planeja, definida como “**os pontos da rotina**”, e a que as educadoras modificam, conceituada como “**a flexibilidade da rotina**”: “***É, por exemplo, tem o cantinho, o horário do cantinho. Aí vai ter o horário do cantinho, vai ter o horário do cantinho, o horário da historinha, o horário do solário. Aí essas coisas são os pontos da rotina. E existe a flexibilidade da rotina, a forma como ela vai ser organizada, grande parte dela, também, vai nascer da realidade de cada turma***”.

A coordenadora continua seu discurso apresentando um *argumento de hierarquia* para justificar a necessidade da “**rotina base**”, organizada pela coordenação, afirmando que “**elas**”, “**as educadoras**”, expresso por meio da palavra “**meninas**”, precisam de um direcionamento: “**mas as meninas têm que ter um direcionamento, né?**”. Traz, então, algumas questões, com o *argumento de ilustração*, como se fossem as próprias educadoras

argumentando, na primeira pessoa do singular, ainda para justificar essa necessidade da rotina base para as educadoras: “*O que eu preciso seguir? E o que a unidade espera? O que que o coordenador pedagógico, espera enquanto rotina? Eu preciso envolver isso em determinado horário*”. Destaca o *argumento de hierarquia* na construção da rotina: o que eu, educadora devo seguir depende do que a unidade espera e depende do que o coordenador pretende enquanto rotina. A rotina é, dessa forma, um planejamento institucional hierarquizado.

A coordenadora prossegue defendendo sua tese trazendo o operador argumentativo “mas” para contrapor o que acabara de afirmar e o sujeito na primeira pessoa do singular “eu”: “*Mas eu falei...*”, seguido do *argumento de exemplo* apresentado com diferentes dêiticos de tempo: “*hoje*”, “*manhã*” e “*tarde*”, tendo suas ações trazidas ora por sujeitos na primeira pessoa do plural “nós”, para destacar a voz das educadoras de uma forma geral, ora com o sujeito na primeira pessoa do singular “eu”, para expor a reflexão de uma única educadora: “*hoje as atividades nós vamos fazer de manhã, né... eu vou desenvolver essa atividade à tarde...*”.

Eliane conclui justificando que essa flexibilidade nas atividades da rotina é de responsabilidade da educadora e de sua turma: “*Essa flexibilidade, do momento que eu vou fazer, parte do educador e da turma, da atividade de cada turma*”.

Para tentar explicar ainda mais o que a coordenadora está dizendo, a educadora Lucienne tenta esclarecer a diferença de responsabilidades nessas duas organizações da rotina, sendo “o básico” definido pelo horário de “almoço...” de responsabilidade da coordenação; e “da sala” expressa como “a gente que direciona”, obrigação das educadoras: “*O básico que parte da coordenação é o horário de almoço, horário... Agora da sala é a gente que direciona*”.

A coordenadora volta a falar trazendo o *argumento de ilustração* para dizer como essa organização da rotina pelas educadoras acontece. Ela apresenta o dêitico de posse “sua” para apontar a responsabilidade para o sujeito “você”, de forma a entendermos que se é “sua história”, “sua roda de leitura”, então “você” quem é responsável por organizá-la, de acordo com “seu cotidiano”: “*Aí você vai trabalhar a sua história, fazer a sua roda de leitura, aí você vai administrar de acordo com o seu cotidiano*”.

A pesquisadora tenta resumir as ideias dos enunciados trazidos em (47), (48), (49) e (50), em resposta à sua pergunta em (46), apresentando o sujeito na primeira pessoa do

singular “eu” e o verbo “entender”: “Deixa eu ver se eu entendi”. Traz um *argumento de definição descritiva* para significar a rotina que a coordenação da creche organiza para as educadoras: “Aí é assim: a coordenação tem aqueles horários que não podem mudar muito que é o horário de merenda, almoço, sono e traz algumas atividades possíveis”. A oradora apresenta a rotina de horários mais inflexíveis, “horários que não podem mudar muito”, trazendo o advérbio de negação “não” modificando os verbos “podem mudar” negando-os “não podem mudar”, então, a rotina, os horários da rotina, “não podem mudar”. Contudo, a pesquisadora utiliza outro advérbio, dessa vez de intensidade, “muito”, que também modifica os verbos “podem mudar”, transformando-os em “não podem mudar muito”. O que se pode inferir é que, às vezes, a mudança é possível, apesar de, em sua maioria, não o ser. Esses horários em que a mudança na rotina é mais difícil são apresentados como os momentos “de merenda, almoço, sono”, com um foco maior no cuidado das crianças.

A pesquisadora traz ainda que a rotina organizada pela coordenadora apresenta “algumas atividades possíveis”. A palavra “algumas” indica que não necessariamente todas as atividades que podem ser realizadas na rotina são apresentadas pela coordenadora e a palavra “possível” destaca que essas atividades, expostas pela coordenadora, não precisam ser, obrigatoriamente, executadas pelas educadoras.

O excerto termina com a coordenadora Eliane concordando com a sintetização realizada pela pesquisadora a respeito das responsabilidades na organização da rotina. Nele verificamos que essa organização é dividida em duas estruturas, a mais rígida, chamada de rotina base, que é registrada, inclusive nos diários, organizada pela coordenação, institucionalizada e hierarquizada, relacionada com as atividades que possuem o foco no cuidar, como os momentos de alimentação e sono e a estrutura da rotina que é mais flexível, que pode ser adaptada pelas educadoras conforme a necessidade de sua turma, focada nas atividades do educar.

A rotina é assim dividida em momentos de educar e cuidar, flexíveis e inflexíveis, de responsabilidade das educadoras e da coordenação; pontos que merecem mais reflexão e que foram compreendidos pela pesquisadora, mas pouco discutidos para sua modificação.

Mudança necessária para tentar não se fragmentar o sujeito criança com o processo de divisão da organização de seus tempos e espaços, buscando “a educação como indissociável ao cuidar; a indivisibilidade das expressões motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p.19-20).

Os cinco excertos a seguir (6, 7, 8, 9 e 10) foram retirados da sessão reflexiva que ocorreu na creche, no dia 22 de novembro, na outra sala das crianças de 3 anos (a creche possui duas salas das turmas de 3 anos, são as salas mais amplas, a primeira sessão reflexiva foi em uma e esta na outra).

As educadoras e a coordenadora estavam sentadas em cadeirinhas pequenas, das crianças, dispostas em um semicírculo, uma ao lado da outra, viradas para uma parede onde estavam sendo projetados uns slides. A pesquisadora permaneceu em pé, ao lado da cadeira da coordenadora Eliane, logo atrás da mesa com o computador e o projetor.

O sexto fragmento selecionado traz uma discussão cujo principal objetivo foi apresentar o debate sobre o que crianças e educadoras faziam durante a cena do vídeo gravado na creche e conscientizar a respeito do tempo de espera que aparecia nele.

Anteriormente a essa interlocução, já haviam sido: exposta a sugestão de proposta para o encontro; retomados os significados construídos na primeira sessão reflexiva; assistida novamente à filmagem gravada na creche do momento da entrada e descrito em qual momento ela fora realizada e quem estava presente.

Prosseguiu-se para uma discussão acerca do que as crianças e as educadoras faziam na gravação, assunto destacado no excerto.

Excerto 6:

Turnos para análise	Turnos na transcrição
(53) Maritza: E nessa cena, o que as crianças e educadoras faziam?	(33)
(54) Silmara: Na verdade, a gente aguardava chegar todos para a gente ir para o refeitório.	(34)
(55) Maritza: E as outras educadoras chegam 7h30min?	(35)
(56) Silmara: 7h30min, ou às 8h, mas a grande maioria, 7h30min.	(36)
(57) Maritza: Porque eu lembro que a gente ia para o refeitório, mas aí independente das educadoras chegarem ou não, a gente ia para o refeitório às 7h30min, não é?	(37)
(58) Mariane: 7h30min.	(38)
(59) Silmara: Isso mesmo.	(39)
(60) Maritza: Então, aguardava mais um horário do que os educadores propriamente dito, né? Pelo menos o que eu lembro.	(40)

(61) Eliane (coordenadora): Estava mais vinculado ao horário, 7h30min, do que mesmo a chegada de algum educador.	(41)
(62) Maritza: Então aquele horário é um horário de receber a criança e esperar dar 7h30min.	(42)

O fragmento tem início com a solicitação da pesquisadora para que as educadoras e a coordenadora descrevam parte da cena vista na filmagem da creche, por meio do questionamento: “*E nessa cena, o que as crianças e educadoras faziam?*”.

A educadora Silmara responde que as crianças e as educadoras, expresso com o sujeito na primeira pessoa do plural “*nós*” em “*a gente*”, estavam, esperando a chegada de “*todos*”. Esse pronome está relacionado à chegada das demais educadoras que não estavam na creche no horário anterior às 7h30min, informação que pode ser verificada com as discussões anteriores dessa sessão reflexiva. Assim, para Silmara, o horário que aparece na filmagem, as crianças e as educadoras permanecem aguardando as demais educadoras chegarem para todas irem para o refeitório: “*Na verdade, a gente aguardava chegar todos para a gente ir para o refeitório*”.

A pesquisadora questiona até que horas acontece essa espera, perguntando, então, o horário que as demais educadoras chegam: “*E as outras educadoras chegam 7h30min?*”. Silmara confirma que elas chegam 7h30min ou 8h, mas que a maioria é às 7h30min: “*7h30min ou às 8h, mas a grande maioria, 7h30min*”.

A pesquisadora traz, então, um *argumento de ilustração*, recordando-se da época em que permanecera na creche, para justificar a ida para o refeitório, não pelo motivo apresentado anteriormente pela educadora Silmara: “*Porque eu lembro que a gente ia para o refeitório, mas aí independente das educadoras chegarem ou não*”.

A marca linguística “*mas*” contrapõe o argumento trazido anteriormente pela educadora e a palavra “*independente*” destaca que a ida para o refeitório não estava vinculada, necessariamente, à chegada das demais educadoras, como informado em (54). A oradora utiliza também o sujeito na primeira pessoa do plural “*nós*” por meio da expressão “*a gente*” para se incluir, junto com as educadoras, no processo de entrada registrado na filmagem em discussão.

Continua seu enunciado dizendo que a ida para o refeitório ocorria às 7h30min e faz uma pergunta para que confirmem o que está dizendo: “*a gente ia para o refeitório às*

7h30min, não é?". As educadoras Mariane e Silmara confirmam, respectivamente: "7h30min" e "Isso mesmo".

A pesquisadora retoma sua fala respondendo a questão que ela mesma formulara em (53), confrontando, por meio de um *argumento de comparação de oposição*, com a resposta dada pela educadora em (54), dizendo que o que as crianças e educadoras aguardavam, na filmagem, durante a entrada na creche, era um horário e não a chegada das demais educadoras. Entretanto, traz essa ideia através de uma interrogação para que seja confirmada pelas educadoras e pela coordenadora: "Então, aguardava mais um horário do que os educadores propriamente dito, né?".

Justifica novamente seu argumento na observação realizada durante o período na creche: "Pelo menos o que eu lembro". Essa justificativa apresenta as marcas linguísticas na expressão "pelo menos" e no sujeito na primeira pessoa do singular "eu", afirmando que o que está sendo dito é o que é lembrado, mas pode ser outra coisa também, que não se observou ou se esqueceu. Esse argumento utilizado pela oradora apresenta uma maneira de trazer certa dúvida para sua afirmação, de forma às educadoras e coordenadoras responderem a questão realizada anteriormente: "Então, aguardava mais um horário do que os educadores propriamente dito, né?", confirmando ou não se a chegada era um momento de espera de um horário ou de funcionários.

Essa diferença é importante, pois, apesar de ambos os casos apontarem para a espera, a espera de funcionários indica uma necessidade de mudança na organização do quadro de horário de pessoas da creche, de forma a possibilitar uma mudança nesse momento da rotina, de maneira a não ser mais necessário ficar aguardando um quantitativo de pessoas para desenvolver alguma atividade, ao invés de ficar simplesmente esperando.

Já no caso de a espera ser apenas para aguardar o horário de 7h30min para irem para o refeitório, então não há nada que impeça a mudança de atitude da espera, pois o horário de 7h30min irá chegar, estando esperando por ele ou desenvolvendo alguma atividade. Era esta a consciência que a pesquisadora desejava desenvolver por meio de seu questionamento.

A coordenadora parece perceber a intenção da pesquisadora de diferenciar os dois processos de espera e afirma, através de um *argumento de comparação de ordenamento*: "Estava mais vinculado ao horário, 7h30min, do que mesmo a chegada de algum educador". Confirma, assim, o dito pela pesquisadora, não negando, porém, a afirmação da

educadora, apenas tornando o enunciado da pesquisadora mais verossímil se comparado com o de Silmara.

A pesquisadora conclui respondendo a questão que fez em (53): “*E nessa cena, o que as crianças e educadoras faziam?*”, por meio de um *argumento de definição de condensação* afirmando que o horário de entrada das crianças filmada, era um horário de receber as crianças e esperar o horário de 7h30min: “*Então aquele horário é um horário de receber a criança e esperar dar 7h30min*”.

Nesse excerto podemos verificar o foco dado na segunda sessão reflexiva ao momento de entrada da rotina, que foi filmado e selecionado para ser discutido. Nesse momento da rotina, as crianças e as educadoras permanecem em uma organização para a espera vinculada ao horário das 7h30min. Como a entrada se inicia às 6h30min, quem vai chegando à creche, dentro desse horário, tem por atividade aguardar o relógio indicar 7h30min para poderem se encaminhar para o refeitório para o lanche da manhã. É um momento, simplesmente, de aguardar, constituído por meio de uma “rotina rígida e inflexível que desconsidera a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário” (BRASIL, 1998, p.73).

A discussão a respeito da espera de educadores e crianças no momento da entrada na creche continua. Entretanto, como se poderá perceber no próximo excerto, depois da gravação do vídeo apresentado nas sessões reflexivas, algumas mudanças já haviam sido realizadas.

Excerto 7:

Turnos para análise	Turnos na transcrição
(63) Mariane: É. Só que hoje já é diferente. Hoje eu pego 6h30min, aí algumas educadoras entram 7h, aí quando dá mais ou menos 7h05min, 7h15min, até 7h15min elas já, cada uma vai para o seu espaço. Aí a Silmara acompanha a turminha dela.	(43)
(64) Eliane (coordenadora): Justamente um momento que eu cheguei mais cedo, vi esse momento acontecendo.	(44)
(65) Mariane: Aquilo ali era triste.	(45)
(66) Eliane (coordenadora): Aí eu conversei com a Mariane e perguntei “Mariane, isso acontece sempre, é assim?” Eu sentei com a Mariane, porque assim, eu pego às 8h, então eu falo, elas são os meus olhos ali, né? Esse parâmetro de como está sendo eu preciso que elas me falem, porque eu tenho	(46)

o meu horário de trabalho também. Aí eu sentei com a Mariane e conversei. E logo em seguida sentei com todas elas e falei “nós vamos pensar juntas uma forma disso melhorar”, né? Porque hoje vendo ali, a gente vê que a criança não tem espaço, é ruim para vocês e para as crianças também...	
(67) Eliane (coordenadora): E isso é o início do dia.	(47)
(68) Mariane: Tinha dia, né, Eliane, 7h da manhã, já tinha umas 15, 20 crianças, não tinha? Não era todos os dias.	(48)
(69) Maritza: Eu sei que a rotina não é só isso, envolve muitas outras coisas, mas foi uma coisa que me chamou muito a atenção, porque, por causa disso mesmo, porque o tempo de espera da criança, não só da criança, o tempo de espera dos adultos também, dos educadores, de quem estava lá, era um tempo de espera muito grande. E era um tempo muito estressante, toda hora precisava falar “senta”, “não faz isso”, “não faz aquilo”.	(49)
(70) Mariane: E além de ser o início do trabalho e já era estressante.	(50)
(71) Maritza: Por quê? O espaço é pequeno e o número de crianças também não é tão pequeno assim. O tempo de espera é um tempo muito grande para as crianças ficarem esperando porque é 1h, 1h30min e aí eu sentia, eu senti na verdade, na hora que eu fui rever o trecho [...]. Aí eu falei, “então vamos começar pelo começo”, que é a entrada, né, que é o começo, e é uma coisa que me chamou muito a atenção, o tempo de espera de vocês e o tempo de espera da criança. E aí ver como a gente faz para a criança ficar esperando aquele momento. Porque aí quando eu perguntei “o que as crianças estão fazendo?”, é exatamente isso mesmo, as crianças estão esperando, vocês também estão esperando. Mas aí tem outras formas de esperar, igual a Eliane estava falando... parece que vocês já chegaram nesse acordo, depois a gente conversa sobre esse acordo. Aí tem aqui, “qual é o objetivo do momento filmado”? Vocês já falaram, que é esperar o momento da merenda, de ir para o refeitório 7h30min e 8h iniciar a merenda né. E aí a outra questão que tem é a seguinte “o que faz com que as crianças e educadoras ajam da forma como aparece no vídeo?”, “Existe algum embasamento teórico ou a gente só fazia com relação a prática?”.	(51)
(72) Mariane: Era a rotina mesmo.	(52)

O fragmento tem início com a educadora Mariane apresentando um *argumento de ilustração* para dizer da diferença do momento de entrada de atualmente, por meio do dêitico temporal “*hoje*”, em comparação ao que foi passado no vídeo: “*É. Só que hoje já é diferente. Hoje eu pego 6h30min, aí algumas educadoras entram 7h, aí quando dá mais ou menos 7h05min, 7h15min, até 7h15min elas já, cada uma vai para o seu espaço. Aí a Silmara acompanha a turminha dela*”. Podemos perceber que o horário de chegada das educadoras na creche é fixo, Mariane às 6h30min e outras educadoras às 7h. Entretanto, o horário de cada uma ir para o “*seu*” espaço, estando o dêitico de posse relacionado à sala de cada

educadora, é flexível, entre 07h05min até 07h15min. Assim, as educadoras acompanham suas turmas, nesse horário, para suas salas, como no exemplo destacado da educadora Silmara: “*Aí a Silmara acompanha a turminha dela.*”

A coordenadora Eliane apresenta um *argumento de causa e consequência* para destacar o porquê de essa mudança ter acontecido no momento de entrada da rotina da creche: “*Justamente um momento que eu cheguei mais cedo, vi esse momento acontecendo*”. O motivo da mudança ocorreu porque a coordenadora, chegando um dia mais cedo, antes de seu horário de trabalho regular na creche, observara como a entrada das crianças estava acontecendo.

A educadora Mariane retoma a palavra para definir a rotina, por meio do operador argumentativo “*aquilo*” e do dêitico espacial “*ali*”, relacionados ao momento de entrada da rotina passado no vídeo da sessão reflexiva, como algo triste, algo que “*era*”. O verbo no passado indica que, no presente, as coisas mudaram: “*Aquilo ali era triste*”.

Eliane continua sua argumentação explicando o porquê da mudança da rotina, destacando, nessa parte de seu enunciado, o sujeito na primeira pessoa do singular “*eu*”, apresentando o grau de implicação que deseja dar a seu discurso: “*Aí eu conversei com a Mariane e perguntei “Mariane, isso acontece sempre, é assim?”*”. A marca linguística “*isso*” dá ênfase na espera e controle dos corpos no momento da entrada na creche, e o advérbio “*sempre*” modifica o verbo “*acontece*” indicando uma ação que não muda nunca “*acontece sempre*”. Sem ter certeza, a coordenadora questiona a educadora Mariane se a entrada é sempre vivenciada por meio das ações que ela estava presenciando.

A coordenadora continua explicando como ocorrera o processo de mudança com o sujeito na primeira pessoa do singular “*eu*”: “*Eu sentei com a Mariane*” e justifica o porquê de não ter visto a necessidade da mudança anteriormente, uma vez que chega às 8h e a entrada acontece até às 7h30min: “*porque assim, eu pego às 8h*”. Eliane passa, então, a responsabilidade de observação das necessidades de mudança na rotina para as educadoras, de forma a verem e conversarem com ela sobre as possibilidades de nova estruturação. Essa ideia é compreendida por meio do sujeito na terceira pessoa do plural “*elas/elas*”, relacionado às educadoras, o dêitico de posse “*meus*” para apontar o olhar, a visão e observação da coordenadora e o dêitico de lugar “*ali*” indicando aquele momento da rotina em que a coordenadora não pode estar presente “*então eu falo, elas são os meus olhos ali, né?*”.

Continua defendendo essa tese, reafirmando a necessidade de as educadoras falarem para ela o que estão achando da rotina nos momentos em que ela não pode estar presente, por ter também o seu horário fixo de trabalho na creche: “*Esse parâmetro de como está sendo eu preciso que elas me falem, porque eu tenho o meu horário de trabalho também*”. Podemos perceber, assim, que a modificação da rotina é possível. Embora centralizada na coordenadora, é responsabilidade também das educadoras. De maneira conjunta, podem decidir modificá-la, adequando-a às necessidades das crianças.

Eliane prossegue argumentando, mais uma vez, como aconteceu o processo de mudança, destacando que a conversa, inicialmente, fora entre ela e a educadora Mariane: “*Aí eu sentei com a Mariane e conversei*”. Depois, com todas as demais educadoras, discutiram uma maneira de modificar o momento de entrada na creche: “*E logo em seguida sentei com todas elas e falei “nós vamos pensar juntas uma forma disso melhorar”, né?*”. Nesse enunciado percebemos que, por meio da coordenadora da creche, aconteceu um momento de reconstruir a rotina, sendo discutidas estratégias conjuntas de modificação das ações no momento de entrada das crianças na creche.

A coordenadora apresenta a marca linguística “*melhorar*” para enunciar uma mudança no sentido de superar a falta de espaço para as crianças, o que seria ruim tanto para elas quanto para as educadoras presentes naquele momento da rotina. O que pôde ser observado atualmente, por meio do dêitico temporal “*hoje*”, pelas educadoras e coordenadora, destacado com o sujeito na primeira pessoa do plural “*nós*”, na expressão “*a gente*”, através da visualização da filmagem na sessão reflexiva, apresentado com o dêitico de lugar “*ali*”: “*Porque hoje vendo ali, a gente vê que a criança não tem espaço, é ruim para vocês e para as crianças também...*”.

A pesquisadora diz que a rotina perpassa por outros momentos: “*envolve muitas outras coisas*”. Para isso, ela utiliza o sujeito na primeira pessoa do singular “*eu*”, o verbo no presente do indicativo “*sei*” e a rotina definida pelo verbo “*ser*” em “*é*”, modificado pelo advérbio de negação “*não*” e o adjetivo “*só*”, afirmando que a rotina não é apenas o que foi passado no vídeo: “*Eu sei que a rotina não é só isso*”.

Contudo, justifica a escolha desse momento de entrada passado no vídeo para ser discutido nas sessões reflexivas, por ter lhe chamado a atenção o significativo tempo de espera de adultos e crianças: “*mas foi uma coisa que me chamou muito a atenção, porque, por causa disso mesmo, porque o tempo de espera da criança, não só da criança, o tempo*”.

de espera dos adultos também, dos educadores, de quem estava lá, era um tempo de espera muito grande".

Continua justificando que, por causa dessa espera, o momento da entrada era muito estressante: "E era um tempo muito estressante". Traz alguns verbos no imperativo afirmativo e negativo, como exemplos do que as educadoras ficavam falando, a todo o momento, "toda hora", com as crianças durante esse período para controlá-las: "toda hora precisava falar 'senta', 'não faz isso', 'não faz aquilo'", o que justificava, ainda mais, o stress desse período. Porém os verbos são apresentados no passado "era" e "precisava" indicando que houvera mudanças, ou seja, não seria mais estressante.

Mariane concorda com a pesquisadora e apresenta o argumento que agrava ainda mais o stress nesse momento da rotina, já trazido pela coordenadora Eliane em (67) de ser o início do trabalho diário: "E além de ser o início do trabalho e já era estressante". Então, por ser o princípio do dia, não deveria ser estressante, justamente por todos, educadoras e crianças, ainda terem o dia inteiro de vivências e trabalho pela frente.

A pesquisadora retoma a fala apresentando mais alguns elementos, além dos trazidos em (69), para justificar o porquê do momento assistido no vídeo ser uma rotina estressante: "O espaço é pequeno e o número de crianças também não é tão pequeno assim. O tempo de espera é um tempo muito grande para as crianças ficarem esperando porque é 1h, 1h30min". Assim, o espaço reduzido, junto com um número significativo de crianças para ele, adicionado ao grande tempo de espera infantil, com o controle dos adultos, torna esse momento da rotina estressante para crianças e educadoras.

Continua justificando a escolha do vídeo para ser refletido nas sessões reflexivas, justamente devido à grande espera das crianças e das educadoras e por ser o momento inicial da rotina "e aí eu sentia, eu senti na verdade, na hora que eu fui rever o trecho [...]. Aí eu falei, 'então vamos começar pelo começo', que é a entrada, né, que é o começo, e é uma coisa que me chamou muito a atenção, o tempo de espera de vocês e o tempo de espera da criança". Traz, então, a responsabilidade de todos, educadoras e coordenação, por meio do sujeito na primeira pessoa do plural "nós", na expressão "a gente", se incluindo nessa responsabilidade da espera infantil: "E aí ver como a gente faz para a criança ficar esperando aquele momento".

A pesquisadora prossegue em sua justifica apresentando a discussão da descrição do vídeo trazida no excerto anterior com a questão apresentada por ela em (53) e retomada agora,

como exemplo para corroborar com a reflexão trazida até o momento: “**Porque aí quando eu perguntei “o que as crianças estão fazendo?”**”, reafirmando a conclusão chegada em (62) a respeito desse momento da rotina: “**é exatamente isso mesmo, as crianças estão esperando, vocês também estão esperando**”.

Traz, na sequência, o operador argumentativo “**mas**” contrapondo o que acabara de dizer para afirmar que, no momento da filmagem, havia a espera de crianças e adultos, destacando, porém, que poderia haver outras formas de aguardar a chegada do horário do lanche, para irem para o refeitório às 7h30min: “**Mas aí tem outras formas de esperar**”. Baseia-se no *argumento de autoridade* apresentado por Eliane em (66) para reconhecer a mudança, salientando que iriam conversar sobre isso em outro momento: “**igual a Eliane estava falando... parece que vocês já chegaram nesse acordo, depois a gente conversa sobre esse acordo**”.

Continua sua argumentação apresentando uma pergunta e já a respondendo, com o que fora discutido a respeito do vídeo: “**qual é o objetivo do momento filmado?”**? **Vocês já falaram, que é esperar o momento da merenda, de ir para o refeitório 7h30min e 8h iniciar a merenda, né?**”.

A pesquisadora finaliza sua fala nesse fragmento iniciando o momento do confrontar, proposto por Smyth (1992), buscando a compreensão das ações e em que se baseiam, envolvendo discursos e as práticas que influenciam o modo de agir dentro da creche. Para tal, faz o questionamento entre as práticas vividas e as teorias formais, por meio de uma questão com relação ao vídeo: “**o que faz com que as crianças e educadoras ajam da forma como aparece no vídeo?**”.

Traz ainda outra pergunta para explicar melhor o que deseja discutir: “**Existe algum embasamento teórico ou a gente só fazia com relação a prática?**”. Nessa interrogação a pesquisadora se inclui na prática por meio do sujeito na primeira pessoa do plural “**nós**”, na expressão “**a gente**”, e apresenta o verbo no passado “**fazia**”, indicando que não se faz mais, por ter havido uma mudança.

A educadora Mariane apresenta, então, um *argumento de definição por condensação*, para responder a questão trazida pela pesquisadora: “**Era a rotina mesmo**”. Isso significava que o embasamento das práticas da rotina, no momento da entrada, exposto no vídeo, dava-se pela própria rotina, ou seja, pela prática vivida diariamente. Essa afirmação vai se reforçar na continuidade dessa discussão.

Nesse sétimo fragmento, podemos perceber que as modificações nos momentos da rotina da creche são possíveis e ocorrem por meio de uma discussão e planejamento entre educadoras e coordenadora. No entanto, a iniciativa, pelo menos no caso apresentado, esteve focada na figura da coordenadora, sendo preciso sua presença, mesmo que fora de seu horário de trabalho, para observar que a mudança era necessária. Talvez, seu estranhamento tenha sido causado por não estar presente diariamente naquele horário, naquele contexto. Mas, se for esse o caso, a rotina mecânica ou automática, como apresentada pela educadora Thaissa no quarto fragmento em (32), era a que se configurava durante o momento do vídeo exposto na sessão reflexiva. Uma rotina significada como estressante, de pouco espaço, número significativo de crianças e controle infantil.

A discussão a respeito da reestruturação do momento de entrada da rotina na creche teve continuidade durante o restante dessa sessão reflexiva. A pesquisadora questionou o que fora feito, depois da modificação na organização do tempo e do espaço no período da entrada das crianças na creche, para que todos não ficassem por conta da espera, como apresentado no vídeo.

O objetivo do fragmento a seguir foi, então, trazer um pouco dessa discussão, do relato das ações no momento de entrada, depois que educadoras e coordenadoras já o haviam modificado, buscando também trazer a participação infantil no planejamento das atividades.

Excerto 8:

Turnos para análise	Turnos na transcrição
(73) Maritza: E aí o que é feito? Ok, vocês vão para as salas com outras funcionárias, não fica todo mundo ali, mas aí o que é feito com essas crianças? Quais as atividades? O que é feito com as crianças?	(119)
(74) Silmara: Normalmente como é um espaço curto de tempo e fica chegando crianças, se dá brinquedos, alguma coisa, às vezes, uma conversa informal que elas gostam muito e tal.	(120)
(75) Maritza: Então muda a atividade?	(121)
(76) Silmara: Muda. Depende do dia, do número de crianças.	(122)
(77) Maritza: As crianças costumam pedir para fazer alguma coisa ou não?	(123)
(78) Silmara: Não, porque elas já sabem que vão tomar café, elas ficam aguardando. Às vezes elas pedem o café, “o tia, não vai ter café não?”. Elas ficam esperando o café, porque aquele momento é do café.	(124)

(79) Eleonora: Esse horário passa muito rápido.	(134)
(80) Maritza: Só que assim, passa rápido se elas tiverem fazendo alguma coisa, porque do jeito que a gente viu no vídeo... a gente viu no vídeo, esse vídeo não tinha 10 minutos, tinha? Dá 8 minutos e alguma coisa, e a gente fica cansado, não sei em relação a vocês, mas eu fiquei cansada.	(135)
(81) Eliane (coordenadora): A sensação que deu é que foi uma hora. Eu falei “esse vídeo não acaba não?”. Dá uma sensação de que é uma eternidade, eu falei com ela aqui.	(136)
(82) Maritza: Agora, se elas tiverem desenvolvendo alguma coisa, vocês mesmos desenvolvendo alguma coisa, passa voando. É até melhor porque aqueles que estão com fome dá até uma distraída, passa mais rápido o horário para eles se alimentarem.	(137)

A pesquisadora dá início ao enunciado no excerto questionando o que tem sido feito no momento de entrada depois que ele foi modificado: “***E aí o que é feito?***” Traz alguns elementos que já foram ditos pelas educadoras e pela coordenadora, mas prossegue com a pergunta para compreender quais atividades são realizadas com as crianças nesse momento da rotina: “***Ok, vocês vão para as salas com outras funcionárias, não fica todo mundo ali, mas aí o que é feito com essas crianças? Quais as atividades? O que é feito com as crianças?***”

A educadora Silmara apresenta um *argumento pragmático* informando que, por ser pouco tempo, “***um espaço curto de tempo***”, e ficar “***chegando crianças***”, o que se faz durante esse período é “***dar brinquedo***” ou “***alguma coisa***”, ou, às vezes, “***conversar informalmente***” com as crianças. A justificativa da escolha das atividades, durante o momento da entrada, respalda-se, então, no seu período de duração (1 hora, de 6h30min às 7h30min) e no fluxo de crianças.

As atividades são oferecidas pelas educadoras que disponibilizam brinquedos ou as crianças e educadoras podem conversar informalmente. O operador argumentativo “***informalmente***” modifica o verso “***conversar***”, apresentando uma maneira de se conversar. Assim, se há a necessidade de especificar o tipo de conversa em “***conversa informal***”, provavelmente, existem também outros tipos de conversas, como as formais, por exemplo. Possivelmente seria o que as distingue do planejamento anterior realizado pelas educadoras, no qual as conversas informais seriam mais livres e as formais preveriam um planejamento mais sistematizado.

A educadora termina seu enunciado afirmando que as crianças aprovam esse tipo de conversa informal: “que elas gostam muito” e traz a expressão “e tal” para apresentar que são atividades desse gênero que ocorrem durante o período de entrada na creche.

A pesquisadora questiona a existência de mais de uma atividade no mesmo dia, durante esse período, de acordo com o que fora dito pela educadora Silmara: “Então muda a atividade?”. A mesma educadora afirma que “muda”, explicando que as mudanças dependeriam do dia e do número de crianças.

Continua interrogando as educadoras, pergunta se as crianças têm o hábito de solicitar o desenvolvimento de alguma atividade: “As crianças costumam pedir para fazer alguma coisa ou não?”. O objetivo dessa questão era inserir na discussão as crianças como construtoras da rotina, buscando refletir se e de que forma isso estava ou não ocorrendo na entrada da creche.

Silmara afirma que as crianças não costumam pedir para desenvolver nenhuma atividade e justifica essa postura infantil, por meio do operador argumentativo “porque”, utilizando *um argumento de causa e consequência*: “elas já sabem que vão tomar o café” então “elas ficam aguardando”. Continuando sua tese, a educadora apresenta *um argumento de ilustração* para demonstrar o que as crianças dizem, para apresentar que estão aguardando pelo café: “o tia, não vai ter café não?” e volta a repetir que elas ficam esperando “Elas ficam esperando o café” e justifica essa atitude devido ao hábito já cristalizado de ser o horário de tal atividade acontecer, definindo aquele momento da entrada “porque aquele momento é o do café”.

Porém, o período descrito por meio do dêitico espacial “aquele” para apontar o momento da entrada não é o momento do café/lanche das crianças, vez que, para elas, essa refeição ocorre apenas depois da entrada. O intervalo de tempo que está se discutindo é anterior ao café/lanche das crianças. Assim, conforme o enunciado pela educadora, as crianças não são, habitualmente, construtoras da rotina, por sua própria iniciativa, solicitando desenvolver alguma atividade, porque já estão acostumadas a esperar o momento seguinte de sua organização: de tomar café.

Outra educadora também justifica, no fragmento presente, a não solicitação infantil, durante o momento da entrada, por ser um curto período de tempo “Esse horário passa muito rápido”. A pesquisadora, no entanto, condiciona a rapidez trazida pela educadora da passagem do tempo à execução de alguma atividade: “Só que assim, passa rápido se elas tiverem

fazendo alguma coisa”, como começou a ser discutido, desde a sessão reflexiva anterior que aparece no excerto 3, em (34).

A pesquisadora traz o vídeo passado nas sessões reflexivas como *argumento de exemplo* para mostrar que, mesmo o período de tempo sendo igual, se não houver nenhuma atividade sendo desenvolvida, ele demora mais a passar: “porque do jeito que a gente viu no vídeo... a gente viu no vídeo, esse vídeo não tinha 10 minutos, tinha? Dá 8 minutos e alguma coisa, e a gente fica cansado, não sei em relação a vocês, mas eu fiquei cansada”.

Nesse enunciado, a pesquisadora apresenta o sujeito na primeira pessoa do plural “nós”, por meio da expressão “a gente”, para dizer que tanto ela como as educadoras e a coordenadora viram o vídeo e ficaram cansadas ao assisti-lo. Um cansaço relacionado à espera, a não atividade com as crianças e a uma rotina estressante, como significada e explicada no excerto anterior.

A oradora continua, contudo, depois dessa afirmação, trazendo uma dúvida em relação ao cansaço das educadoras e da coordenadora: “não sei em relação a vocês” e afirmando a sua fadiga apenas “mas eu fiquei cansada”. A coordenadora vem, então, corroborar com a ideia apresentada pela pesquisadora, afirmando que também ficara cansada ao assistir ao vídeo: “A sensação que deu é que foi uma hora. Eu falei “esse vídeo não acaba não?”. Dá uma sensação de que é uma eternidade”.

A pesquisadora volta a argumentar sobre a relatividade do tempo de acordo com o que é desenvolvido, trazendo um argumento para comparar o tempo que demorou e foi cansativo, o tempo no vídeo, com o tempo que passa rápido: “Agora se elas tiverem desenvolvendo alguma coisa, vocês mesmos desenvolvendo alguma coisa, passa voando”.

A palavra “agora”, nesse enunciado, tem a função de contrapor os argumentos apresentados anteriormente, de o tempo passar devagar; o sujeito na terceira pessoa do plural “elas” está se referindo às crianças; a expressão “alguma coisa” está relacionada ao desenvolvimento de alguma atividade; o sujeito na segunda pessoa do plural “vocês” indicando as educadoras presentes naquele momento da rotina e a expressão “passa voando” apresentando a rapidez da passagem do tempo no caso de alguma atividade estar sendo desenvolvida.

A pesquisadora continua defendendo sua tese por meio de *um argumento de direção* dizendo que o desenvolvimento de atividades durante a entrada é importante, inclusive para as crianças que estão com fome, aguardando o horário seguinte de lanche/café, como discutido

em (78). Sendo desenvolvidas atividades, o tempo passa mais rápido, pois a criança se distrai e, dessa forma, o horário do lanche demora menos para chegar e, conseqüentemente, para as crianças se alimentarem: “*É até melhor porque aqueles que estão com fome dá até uma distraída, passa mais rápido o horário para eles se alimentarem*”.

Nesse fragmento temos a discussão a respeito de quais atividades são desenvolvidas com as crianças e o que elas solicitam fazer durante o período de entrada na creche, depois que esse momento já fora repensado e modificado a partir do que visto no vídeo das sessões reflexivas.

Assim, as atividades selecionadas e oferecidas pelas educadoras para as crianças são realizadas de acordo com a duração desse período, o dia e o fluxo infantil. Já as crianças, segundo as educadoras, não têm o hábito de pedir para desenvolver nenhuma atividade, não participando ativamente na elaboração da rotina desse período.

A pesquisadora, nesse excerto, tenta trazer para a discussão a importância das crianças como co-construtoras da rotina, assim como de cultura, como destacado por Lopes (2007), Kramer (1995) e Carvalho (2003) no segundo capítulo deste trabalho, mas se perde na reflexão a respeito da relatividade do tempo e da importância do desenvolvimento de atividades e não simples espera, deixando de retomar a questão que envolve as crianças e suas escolhas nesses tempos e espaços, atualmente organizados pelas educadoras e pela coordenadora para as crianças e não com elas.

A discussão a respeito da reestruturação da rotina continuou, perpassando também pelas teorias de alguns autores, o que eles ressaltavam sobre a organização dos espaços e dos tempos e o que o PPP da creche trazia em relação a esse assunto.

Dentre as reflexões envolvendo o PPP e a rotina, a pesquisadora questionou a sistematização que aparecia na organização dos tempos e espaços apresentados em tabelas diferentes para as turmas de berçários e de 2 e 3 anos (Tabelas 03 a 08).

O objetivo do nono fragmento foi, então, apresentar um pouco do processo argumentativo sobre essa sistematização da rotina no PPP da creche, destacando e questionando a diferença de sua estruturação para os Berçários e para as turmas de 2 e 3 anos.

Excerto 9:

Turnos para análise	Turnos na transcrição
(83) Maritza: Turma de dois e turma de três tem uma sistematização maior das atividades, tem os horários certinhos marcados para cada atividade, por semana, é separado os dias da semana, e aí tem mais atividades. O berçário, os berçários eles têm menos sistematização, como se fossem mais livres, e não têm essas atividades, esse monte de atividades...	(164)
(84) Mariane: A gente ensina música, matemática, linguagem, conversa...	(166)
(85) Eliane (coordenadora): Depende mais da necessidade da criança.	(167)
(86) Maritza: Então é de acordo com a criança?	(168)
(87) Eliane (coordenadora): Para você ter uma ideia do que a gente construiu há três anos atrás, e o que tá dando certo a gente continua, eu sempre falei isso com as meninas com relação ao planejamento, né. Um exemplo para você ter uma ideia, o planejamento das meninas aqui, pega o caderno da Eleonora, e pega o da Adelaide, você vai ver uma diferença até no planejamento, porque no berçário é semanal, ela sabe o que vai ser dado naquele dia, entendeu? Hoje é segunda-feira, ela tem o planejamento dela lá, segunda, terça, quarta. O berçário ela faz o planejamento semanal, ou seja, ela tem de segunda a sexta. Ela planejou lá uma atividade voltada para movimento, na concepção dela ela tem de segunda a sexta para desenvolver. Essa flexibilidade eu trabalho muito com as meninas, por quê? Por causa da idade. Principalmente pela especificidade da faixa etária. Hoje ela pode dizer “ela tá chorando muito, ela não vai conseguir”, ela vai ficar muito frustrada, “eu planejei tudo para segunda e não consegui fazer nada” a sensação que ela vai ter é que nunca consegue cumprir o planejamento dela...	(169)
(88) Mariane: Igual o seu olhar, assim, eu conheço que você é uma profissional tanto quanto eu, mas o seu olhar, se fosse para eu discutir, eu entraria em conflito com você. Você acabou de falar que praticamente a gente não faz nada.	(171)
(89) Maritza: Mas, na verdade gente, o meu questionamento não é nem achar que a rotina é melhor ou pior, pelo contrário, eu fico preocupada com a sistematização da rotina dos maiores. Porque parece, para quem olha de fora, tudo bem que eu já entendi, eu vivenciei, eu conheço, eu percebi que vocês têm a flexibilidade, mas quem tá analisando o PPP, eu acho que seria até interessante vocês estarem discutindo como está o PPP, parece, quem olha de fora, que é assim, as tantas horas de tal dia da semana as crianças têm que brincar de bolinha. Não querem brincar de bolinha? Tem que brincar de bolinha. Entendeu? Porque, o berçário, os pequeninhos não, os pequeninhos a rotina tá, ela não tem nem o dia da semana, ela tá assim, merenda e tal, tal, aí assim, atividades pedagógicas, alguma coisa assim, são as atividades... só tem o tempo lá separado, aí vocês fazem o que vocês quiserem. Eu entendi que na dos maiores tem alguns espaços que são comuns e tem que ser colocados na	(184)

rotina como fixa, para não ficar só uma pessoa indo naquele espaço, mas...	
(90) Eliane (coordenadora): Você sabe o que acontece muito com isso também, eu falo enquanto coordenadora, né, a gente tá num processo, tem sete anos que eu estou aqui, você tem também o não fazer. Eu não digo hoje, já passou, se você não coloca aquele “tem que levar a criança” a pessoa não leva, então foi uma coisa que eu fui vivenciando, quando eu entrei aqui, e foi um processo. Hoje... tanto é que a gente não mexe mais no cronograma, é uma forma de nortear, e quando eu montei, eu falei “isso aqui não é Bíblia, isso é para dar um norte” porque eu quero que aquilo seja desenvolvido com a criança. Porque tem educador, em qualquer espaço você vê isso aí, que se você não falar com ele que ele tem que usar a piscina de bolinha, que ele tem que levar a criança no espaço externo, que tem que fazer o momento do vídeo com a criança, tem que ter o faz de conta, ele não faz, entendeu? Então tem alguns que te pedem a rotina sistematizada, então, assim, é uma necessidade que eu vi. Hoje, eu não fico com as meninas “tá cumprindo o cronograma?” porque vejo que acontece, não preciso pegar e falar “deixa eu ver se a Eleonora tá lá na piscina de bolinha igual tá aqui”, não é isso.	(185)
(91) Silmara: O fato de estar no papel nem sempre diz que vai fazer aquilo.	(186)
(92) Eliane (coordenadora): É mostrar para a Silmara que ela tem aquelas possibilidades. Ela pode fazer a piscina de bolinha na segunda, na terça. “Hoje eu quero levar nesse dia e horário mesmo, mas na terça que vem não”, então é mostrar para elas que aquelas possibilidades existem dentro da creche, porque tem uns que você tem que mostrar, porque não faz. Então é um caminhar mesmo.	(187)

A pesquisadora inicia o diálogo trazendo um *argumento de comparação por ordenamento* para diferenciar a organização da rotina das turmas de 2 e 3 anos com relação às turmas dos berçários. Diz que “**a turma de dois e turma de três tem uma sistematização maior das atividades**” e explica o que seria essa maior sistematização: “**têm os horários certinhos marcados para cada atividade, por semana, é separado os dias da semana, e aí tem mais atividades**”. Continua apresentando a comparação com as turmas dos “**berçários**” que “**têm menos sistematização**” e explica o que acredita estar relacionado à menor sistematização na estrutura dessa rotina “**como se fossem mais livres, e não têm essas atividades, esse monte de atividades...**”. Nesse enunciado a pesquisadora expõe o significado de uma rotina mais sistematizada, dividida e estruturada com diversas atividades encaixadas em certos tempos e espaços, como as que proporcionam menos liberdade.

A educadora Mariane argumenta que elas, as educadoras dos berçários, por meio do sujeito na primeira pessoa do plural “**nós**” na expressão “**a gente**”, “**ensina**”, verbo escolhido para distinguir educar e cuidar. Com esse verbo, como a educadora pretende frisar que no

berçário também se ensina e não apenas se cuida das crianças, destaca alguns exemplos de coisas que são ensinadas nessas turmas, de forma a enfatizar sua tese: “*A gente ensina música, matemática, linguagem, conversa...*”.

A coordenadora da creche, no entanto, apresenta um argumento que relaciona a necessidade da criança à questão da rotina ser mais ou menos organizada de forma sistematizada: “*Depende mais da necessidade da criança*”. O operador argumentativo “*mais*” destaca que a sistematização na estruturação da rotina está relacionada a diversas questões, contudo, a que é considerada com maior intensidade é a necessidade da criança. Procurando entender melhor o que a coordenadora desejou dizer com “*necessidade da criança*”, a pesquisadora faz outro questionamento: “*Então é de acordo com a criança?*”.

Para responder a questão e fazer-se entender melhor, Eliane traz o *argumento de ilustração* direcionado à pesquisadora, sujeito na segunda pessoa do singular “*você*”, e o predicado “*ter uma ideia*”, com o significado de se oportunizar uma compreensão melhor, uma noção do que se está querendo afirmar: de que “*o que*” ela, coordenadora, junto com as educadoras, expresso por meio do “*a gente*”, sujeito na primeira pessoa do plural “*nós*”, “*construíram*” há “*três anos atrás*”, dêitico temporal apontando uma construção realizada já há algum tempo, anterior ao presente. Informa o que fora feito, ressaltando que, tendo tido sucesso, permanece sendo realizado: “*e o que tá dando certo a gente continua*”. Assim, não importa o tempo em que foi planejado, mas sim sua eficiência na prática da atualidade.

Prossegue, dando ênfase a essa tese, porém com seu enunciado na primeira pessoa do singular “*eu*”; a afirmação plena “*sempre*”, para não deixar dúvida; o verbo falar no pretérito perfeito do indicativo “*falei*”, demonstrando uma ação realizada no passado; “*com as meninas*” referindo-se às educadoras e “*isso*”, “*com relação ao planejamento*”, relacionando à afirmação que fizera anteriormente de continuar praticando o que fora planejado, mesmo tendo sido realizado em um tempo distante, se continuar dando certo, no tempo presente. A coordenadora apoia essa ideia e a afirma com frequência para as educadoras.

Eliane traz, em seguida, um *argumento de exemplo* para comparar e apresentar as diferenças na estruturação e sistematização da rotina das turmas de 2 e 3 anos, por meio do caderno da educadora Eleonora, e das turmas de berçário, nas anotações da educadora Adelaide, na qual o planejamento não é diário e sim semanal: “*o planejamento das meninas aqui, pega o caderno da Eleonora, e pega o da Adelaide, você vai ver uma diferença até no*

planejamento, porque no berçário é semanal, ela sabe o que vai ser dado naquele dia, entendeu?”

Continua especificando ainda mais o exemplo para comparar e diferenciar como acontece o planejamento da rotina das turmas de 2 e 3 anos das dos berçários: “Hoje é segunda-feira, ela tem o planejamento dela lá, segunda, terça, quarta. O berçário ela faz o planejamento semanal, ou seja, ela tem de segunda a sexta. Ela planejou lá uma atividade voltada para movimento, na concepção dela ela tem de segunda a sexta para desenvolver”.

Nesse enunciado, o planejamento das turmas de 2 e 3 anos é realmente mais sistematizado, devendo acontecer diariamente, já no dos berçários há a flexibilidade de ocorrer durante todo o período da semana. Caso não se consiga realizar o que se desejava em um dia, existe a possibilidade de fazê-lo até o restante da semana.

A coordenadora prossegue sua argumentação destacando essa flexibilidade no planejamento da rotina dos berçários defendida por ela e trabalhada com as educadoras: “Essa flexibilidade eu trabalho muito com as meninas”, justificada na idade das crianças. Destaca-se a palavra “principalmente”, informando que há outras justificativas para a rotina do berçário ser mais flexível que a das turmas de 2 e 3 anos, embora o que seja levado mais em conta é a “especificidade da faixa etária”.

Eliane apresenta outro exemplo para explicar essa especificidade e a diferença no planejamento, de forma a não causar uma frustração para o educador e as crianças dos berçários: “Hoje ela pode dizer “ela tá chorando muito, ela não vai conseguir”, ela vai ficar muito frustrada, “eu planejei tudo para segunda e não consegui fazer nada” a sensação que ela vai ter é que nunca consegue cumprir o planejamento dela...”.

Nesse exemplo é possível verificar a autonomia da educadora em poder modificar a atividade e seu planejamento durante o período de uma semana, uma vez que a coordenadora apresenta os argumentos na terceira pessoa do singular “ela” para se referir à educadora do berçário, que, mesmo tendo planejado uma atividade para um determinado dia, pode modificar para outro, dentro daquela semana.

A educadora Mariane volta a falar defendendo que as educadoras do berçário têm planejamento e fazem atividades com as crianças. Ela havia compreendido que, na comparação realizada pela pesquisadora entre a rotina mais sistematizada das turmas de 2 e 3 anos em (83), estaria subentendido que as educadoras dessas turmas tivessem mais

organização e atividades e que as educadoras e as crianças do berçário não desenvolvessem nada, por sua rotina ser menos sistematizada.

Mariane dirige sua palavra para a pesquisadora, dizendo ser esse o olhar dela o “seu olhar”, por meio do dêitico de posse “seu”, apontando não ser uma visão de todos, apenas da pesquisadora. Afirma, no entanto, reconhecer que a pesquisadora é uma profissional assim como ela, educadora, mas externa seu conflito com o fato de ter entendido que a pesquisadora dissera que no berçário elas não faziam nada: “Igual o seu olhar, assim, eu conheço que você é uma profissional tanto quanto eu, mas o seu olhar, se fosse para eu discutir, eu entraria em conflito com você. Você acabou de falar que praticamente a gente não faz nada”.

A pesquisadora, dirigindo sua fala para todas as educadoras e para a coordenadora, por meio da expressão “gente”, apresenta o que gostaria de ter dito, tentando explicar melhor o que pretendia com a comparação entre a forma como estavam organizadas as duas rotinas. Utiliza o termo “na verdade” e continua com o dêitico de posse “meu”, referindo-se ao questionamento feito em (83), e negando, através do verbo “é” e do seu advérbio “não”, a estruturação de uma rotina ser melhor ou pior que a outra “na verdade gente, o meu questionamento não é nem achar que a rotina é melhor ou pior”.

Continua seu enunciado, porém, afirmando que se preocupa com a forma como a organização da rotina das turmas de 2 e 3 anos, definida como a turma dos maiores, está organizada: “eu fico preocupada com a sistematização da rotina dos maiores”. Justifica essa preocupação apresentando um exemplo, comparando o que está escrito no planejamento da rotina das crianças de 2 e 3 anos no PPP, com as ações que poderiam ser tomadas, independente do que as crianças desejassem fazer: “as tantas horas de tal dia da semana as crianças têm que brincar de bolinha. Não querem brincar de bolinha? Têm que brincar de bolinha”.

Para apresentar essa preocupação, a pesquisadora procura apresentar um discurso diplomático, afirmando que esta seria uma ideia de quem não esteve na creche “para quem olhar de fora”, de quem não vivenciou as práticas exercidas lá, de quem não conhece como a rotina acontece diariamente e como ocorre sua flexibilidade, que não é esse o seu caso, “eu conheço, eu percebi que vocês têm a flexibilidade”, mas que apenas lendo o PPP, “quem tá analisando o PPP”, tem-se essa ideia de a rotina ser totalmente esquematizada e inflexível.

Sugere, então, que se modifique o PPP da creche: “*eu acho que seria até interessante vocês estarem discutindo como está o PPP*”.

A flexibilidade apresentada pela pesquisadora nesse fragmento foi trazida também no segundo excerto, no qual a rotina é mais flexível quando se trata dos momentos de planejamento das educadoras e mais rígida nos momentos de alimentação, higiene e sono. Essa questão da inflexibilidade não foi novamente discutida com mais detalhes pela pesquisadora com as educadoras e com a coordenadora.

A pesquisadora continua justificando sua preocupação com a sistematização da rotina das turmas de 2 e 3 anos, trazendo como a organização do tempo e do espaço da turma dos berçários, apresentada como pequeninhos, acontece e dizendo que dessa forma as educadoras parecem estar mais livres para fazerem o que desejam: “*Porque o berçário, os pequeninhos não, os pequeninhos a rotina tá, ela não tem nem o dia da semana, ela tá assim, merenda e tal, tal, aí assim, atividades pedagógicas, alguma coisa assim, são as atividades... só tem o tempo lá separado, aí vocês fazem o que vocês quiserem*”.

Esclarece, por meio da conclusão de outros elementos trazidos durante as sessões reflexivas, que compreendia que, na rotina das crianças de 2 e 3 anos, existem locais que são divididos por todas as turmas e por isso tem que haver a rotina fixa para que todas as turmas possam usufruir de todos os espaços: “*Eu entendi que na dos maiores tem alguns espaços que são comuns e tem que ser colocados na rotina como fixa, para não ficar só uma pessoa indo naquele espaço, mas...*”.

A pesquisadora é interrompida pela coordenadora que tenta explicar melhor a questão da rotina fixa nos PPP e traz o argumento de autoridade para dizer que “*fala enquanto coordenadora*” e que a rotina é um processo. Para esclarecer esse processo, ela afirma estar “*há sete anos*” “*aqui*”, apontando que já tem um tempo de experiência na creche em que se passa a pesquisa e que existe também a questão das educadoras: “*você tem também o não fazer*”.

Explica, contudo, que isso acontecia no passado, apresentando a negação do verbo dizer e o dêitico temporal “*hoje*”, “*não digo hoje*”, e frisa afirmando: “*já passou*”. Continua, porém, defendendo a necessidade de se ter uma rotina fixa, por meio de um argumento de causa e consequência, porque existem educadores que não fazem se não for assim: “*se você não coloca aquele “tem que levar a criança” a pessoa não leva*”.

Defende também a ideia do planejamento e da flexibilidade da rotina serem organizados através de um processo construído pelas vivências de acontecimento desde o período em que entrou na creche: “**então foi uma coisa que eu fui vivenciando, quando eu entrei aqui, e foi um processo**”. Mas que atualmente, “**hoje**”, não é mais necessário que as educadoras e a coordenadora, apresentadas na expressão “**a gente**”, modifiquem o cronograma, essa rotina fixa do PPP.

Esclarece ainda que, quando estabelecera o cronograma com a organização das rotinas das turmas, falara com as educadoras que ele trazia possibilidades para serem seguidas e não era um modelo que não poderia ser modificado. Traz um *argumento de comparação por oposição* com a Bíblia para dizer como tinham sido definidos para as educadoras o cronograma, o planejamento que se constituía apenas como um norteador: “**isso aqui não é Bíblia, isso é para dar um norte**”.

Justifica a necessidade da existência dessa rotina fixa através de *um argumento de autoridade* “**porque eu quero que aquilo seja desenvolvido com a criança**”. Continua sua defesa dessa rotina, que não seria necessária somente na creche, mas em qualquer espaço, visto que, segundo ela, em qualquer local existem educadores que, não tendo uma rotina previamente estabelecida, não realiza as atividades que seriam de sua responsabilidade. Apresenta, então, *um argumento de ilustração* para demonstrar alguns casos de educadores não levarem as crianças em determinados espaços da creche, se assim não forem orientadas: “**Porque tem educador, em qualquer espaço você vê isso aí, que se você não falar com ele que ele tem que usar a piscina de bolinha, que ele tem que levar a criança no espaço externo, que tem que fazer o momento do vídeo com a criança, tem que ter o faz de conta, ele não faz**”.

A coordenadora conclui com *argumento pragmático* para defender a rotina sistematizada, fixa, de forma a orientar alguns educadores que ela diz já ter observado que necessitam dessa estruturação para cumprir o planejado: “**Então tem alguns que te pedem a rotina sistematizada, então assim, é uma necessidade que eu vi**”. Mas ressalta que atualmente, na creche em que trabalha, não precisa ficar controlando as educadoras se o cronograma está sendo cumprido, pois observa que elas têm levado as crianças em todos os espaços: “**Hoje, eu não fico com as meninas “tá cumprindo o cronograma?” porque vejo que acontece**”.

Nesse enunciado da coordenadora Eliane é possível notarmos, mais uma vez, a rotina, sua modificação, flexibilidade e rigidez, dependentes, principalmente, do olhar da coordenadora pedagógica, que inclusive é responsável por sua sistematização inicial e cobrança, no que chama de rotina fixa, ou cronograma.

Prosseguindo essa discussão da rotina do PPP da creche, a educadora Silmara apresenta um *argumento de comparação* entre o que é proposto no papel e o que é feito na prática dizendo que : “**O fato de estar no papel nem sempre diz que vai fazer aquilo**”. Eliane, volta, então, a argumentar esclarecendo melhor o que Silmara quer dizer com o que está no PPP, no papel, ressaltando que não se trata de uma regra única, mas, sim, de possibilidades, que podem ou não ser seguidas daquela forma “**É mostrar para a Silmara que ela tem aquelas possibilidades**”.

Apresenta, assim, a flexibilidade que existe nessa organização da rotina, por parte de sua execução pelas educadoras, através de *um argumento de ilustração*, apesar disso não aparecer descrito no PPP: “**Ela pode fazer a piscina de bolinha na segunda, na terça. “Hoje eu quero levar nesse dia e horário mesmo, mas na terça que vem não”**”. Conclui, mais uma vez, dizendo que essa estruturação é importante para expor as possibilidades para as educadoras, pois existem as que só fazem se essas possibilidades forem mostradas: “**então é mostrar para elas que aquelas possibilidades existem dentro da creche, porque tem uns que você tem que mostrar, porque não faz**”. Encerra sua tese retomando a ideia de processo apresentada em (90) para definir, de uma forma condensada, a rotina em um caminhar.

Nesse fragmento podemos verificar que existe a sistematização das rotinas das turmas das crianças de 2 e 3 anos comparadas com as turmas dos berçários, não apenas no PPP, mas na prática diária e de planejamento na estruturação dos tempos e espaços da creche. Essa sistematização é justificada pela faixa etária e especificidade das crianças. Nas turmas dos berçários, as educadoras precisariam de mais tempo para o desenvolvimento das atividades, por serem crianças de menor idade e, por isso, as educadoras teriam o decorrer da semana para executar um determinado planejamento, o que não seria necessário com as crianças de 2 e 3 anos.

Apareceram também, nesse excerto, a preocupação e a correlação apresentadas por uma educadora de a rotina mais sistematizada estar relacionada com a garantia do desenvolvimento das atividades de educação para as crianças.

A rotina, nesse recorte, é definida como uma construção que ocorre em um caminhar, em um processo, uma vez que, inicialmente, seria necessário uma organização mais rígida, fixa, um cronograma, realizado pela coordenadora no PPP com a definição dos tempos e espaços que deveriam ser visitados por todas as turmas, para garantir às crianças o acesso a todos os espaços da creche. Com o passar do tempo, entretanto, torna-se mais flexível, a partir do momento em que as educadoras não deixam de levar as crianças em todos os espaços, no decorrer da semana, podendo, então, negociar com as demais e optar quais locais desejam ir com as crianças no dia em que acharem melhor, independente do descrito no PPP. Contudo, a parte da rotina mais rígida como os horários de alimentação, higiene e sono não são tão flexíveis, nem com o decorrer do tempo.

Nesse nono fragmento é possível verificar, mais uma vez, que a rotina está sistematizada, é seguida e modificada dependendo muito da visão da coordenação pedagógica. As educadoras acabam dependentes da orientação dessa profissional até terem certa autonomia para fazer pequenas modificações, que são também observadas pela coordenação, como o caso da flexibilidade na rotina das crianças das turmas de 2 e 3 anos, das educadoras poderem mudar as atividades dos dias da semana em que estão apresentados no PPP. Assim, elas teriam autonomia para mudarem os dias de realizarem as atividades, mas não substituí-las, vez que são observadas pela coordenação.

Apesar da reflexão possibilitada pela interação verbal, apresentada no excerto, com a criação das ZDP e de uma zona de colaboração crítica (MAGALHÃES, 2009), que gerou conflitos e certa desestabilização na necessidade de sistematização na constituição das rotinas, como proposto no PPP da creche; ocorreu uma circularidade nos significados apresentados pelas educadoras e coordenadora, com relação a impossibilidade de flexibilidade da rotina em seus momentos que têm como foco o cuidar.

A despeito do fato de a discussão acerca da reestruturação do momento da entrada na rotina tenha se prolongado por mais um período durante essa sessão reflexiva, assim como a questão da rigidez e da flexibilidade nas diferentes situações que a constituem; as especificidades que envolvem as crianças da creche e a organização dos tempos e dos espaços e a autonomia e apropriação dos espaços por parte das crianças, essa significação de rigidez no cuidar infantil continuou sem modificação.

No último fragmento são trazidos os significados a respeito da rotina estruturados pelas educadoras e pela coordenadora ao final de todas as discussões. Elas se reuniram

novamente nos três grupos e resolveram não modificar os significados que construíram durante a primeira sessão reflexiva, ficando da seguinte forma:

Excerto 10:

Turnos para análise	Turnos na transcrição
(93) Maritza: Vamos lá, grupo um.	(214)
(94) Thaissa: Olha, a gente não mudou o que a gente tinha feito anteriormente, porque de tudo o que foi conversado aqui, foi o que a gente colocou na nossa resposta, então rotina pra gente “É o direcionamento (suporte) que temos para o desenvolvimento das atividades cotidianas. Levando a criança a adquirir conhecimentos diversos. Servindo para organizar o tempo e o espaço para a realização de atividades, levando em conta os imprevistos. Acontecendo todos os dias com horários pré estabelecidos e em todos os espaços da creche. Sendo organizada através de um planejamento em função da criança, tornando prazerosa, educativa, ajudando-as a adquirir autonomia e integrando os espaços e diferentes formas de convivência” É o que a gente falou aqui mesmo né, a autonomia da criança, a organização do tempo, do espaço, tudo o que a gente comentou aqui, eu acho não tinha nada diferente.	(216)
(95) Eliane (coordenadora): Aí vocês mantiveram o conceito?	(217)
(96) Thaissa: É, a gente não mudou.	(218)
(97) Eliane (coordenadora): Grupo dois.	(219)
(98) Lucienne: “É a organização do tempo e do espaço norteando o trabalho na creche, onde, em alguns momentos, torna-se britânico. Servindo para o direcionamento do trabalho, das atividades diárias. Ocorrendo rotineiramente nos espaços da creche de acordo com o planejamento. Sendo organizada de acordo com a unidade. Podendo ser flexível conforme necessidade das crianças, evitando assim que elas fiquem ansiosas aguardando novas atividades”.	(222)
(99) Eliane (coordenadora): Grupo três, por favor.	(223)
(100) Silvanete: Então, a gente também manteve a mesma resposta porque tá dentro de tudo que a gente tinha conversado e dentro do que a gente tinha respondido. Aí a gente respondeu que “A rotina é sempre planejada para o bem-estar da criança, porém sempre respeitando os horários de alimentação, repouso e banho. Sempre flexível, respeitando sempre o nosso olhar para as necessidades da criança. Às vezes é britânica, pois é planejada e nem sempre seguida por motivos como: a falta de funcionários, temperamento das crianças e das educadoras, fatores oriundos dos problemas da comunidade, tais como: violência, problemas na família e estado de saúde da criança”.	(224)

A pesquisadora é quem inicia o fragmento, solicitando que o primeiro grupo leia o que escreveu a respeito da rotina: “Vamos lá, grupo um”. A educadora Thaissa informa que não modificara a escrita dos significados escritos durante a primeira sessão reflexiva para esta segunda, justificando que tudo que fora discutido elas já haviam escrito: “Olha, a gente não mudou o que a gente tinha feito anteriormente, porque de tudo o que foi conversado aqui, foi o que a gente colocou na nossa resposta.”

Thaissa traz, então, um *argumento de definição descritiva* para dizer o que é rotina para elas, “rotina pra gente é...”, o sujeito na primeira pessoa do singular “nós”, apresentada na expressão “a gente”, especifica o conceito definido para elas, podendo haver outros, mas aquele que seria dito era o delas.

A rotina é significada como um direcionamento, uma organização dos tempos e dos espaços, que acontece em horários pré-estabelecidos e em todos os espaços da creche, levando em conta os imprevistos, tendo por objetivo a realização das atividades diárias para fazer com que as crianças aprendam diversos conhecimentos, sendo organizada através de um planejamento em função da criança para que seja prazerosa, educativa, ajudando-a a adquirir autonomia e integrando os espaços e diferentes formas de convivência.

Nessa estruturação, a rotina tem um significado semelhante ao de rumo, direção apresentado já no século XVII, durante seu surgimento na linguagem cotidiana. Traz também uma ideia apresentada por Debortoli (2002) da organização tempo e espaço para as vivências das relações, ditas como formas de convivências pelas educadoras.

O objetivo de realização de atividades diárias para o aprendizado infantil deve ser investigado de forma a questionar a quais aprendizados as educadoras estão se referindo, de forma a compreender se a rotina é direcionada às práticas escolarizadas, com a importância em seu processo final ou se os aprendizados referem-se às atividades geradas no processo de vivência diária na instituição. Há que se observar se as educadoras acreditam na infância que necessita de aprendizado, na infância vista pela falta, ou na infância que se constitui no presente, pelo que é e pelo que faz e desenvolve no tempo atual.

Esse grupo de educadoras apresenta ainda a rotina como planejada pensando, principalmente, nas crianças para que gere autonomia, aprendizado e prazer. Dessa forma, como nos *Crêterios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009, p.14), as rotinas deveriam “ser flexíveis e reservar períodos longos para as brincadeiras livres das crianças”.

O segundo grupo é representado pela educadora Lucienne que apresenta a rotina também como “a organização do tempo e do espaço para nortear o trabalho na creche”. Ela diz desse trabalho, de uma forma geral, mas logo em seguida, especifica-o afirmando que essa organização serve “para o direcionamento do trabalho, das atividades diárias”, o que também foi destacado pelo primeiro grupo. Ressalta, porém, que, às vezes, a rotina acontece de forma britânica, ou seja, rígida, podendo e que “ser flexível conforme as necessidades das crianças”.

Nessa significação, “a flexibilidade da rotina” está condicionada através do verbo “poder”, indicando que sua ação pode ou não ser executada. Nesse caso, pode ou não ocorrer “dependendo das necessidades das crianças”. Assim, as crianças e suas necessidades seriam, como na significação do primeiro grupo, o foco, não somente para o planejamento, mas para a flexibilidade da rotina na prática vivida diariamente.

Todavia, nesse argumento parece haver uma contradição. Ao mesmo tempo que se diz que a organização do tempo e espaço é britânica, declara-se que ela é flexível para atender às necessidades das crianças, como se reiterou repetidas vezes nas sessões reflexivas e é apresentado pela significação das educadoras desse grupo.

Essa rigidez na rotina, durante as discussões, foi apontada nos momentos de alimentação, higiene e sono e nas rotinas que são planejadas inicialmente no PPP, para que as educadoras sejam direcionadas a utilizarem todos os espaços da creche, mas que depois poderiam ser reestruturadas. Porém, os momentos referidos anteriormente, de higiene, alimentação e sono não são modificados nem com o passar do tempo, o que causa certa inflexibilidade na rotina, provavelmente sendo esses momentos os expostos na significação apresentada como britânicos pelas educadoras.

Entretanto, nem mesmo tais momentos, se forem consideradas as necessidades das crianças, não seriam inflexíveis, corroborando com o descrito no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, p.73) “Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário”.

As educadoras apresentam a rotina como flexível dependendo da necessidade das crianças, mas rígidas em alguns momentos, em que essa necessidade é desconsiderada. O foco na criança apresenta-se no discurso, mas não é, necessariamente, o que ocorre em todos os períodos de efetivação da rotina na creche.

O grupo informa, ainda, que as necessidades das crianças, que estão relacionadas à flexibilidade da rotina, têm por objetivo a segurança infantil, “evitando assim que elas fiquem ansiosas aguardando novas atividades”, o que vem ao encontro das ideias de Mourão (2011) para quem a rotina deve permitir que a criança se oriente e situe melhor no mundo e em seus espaços e de Marques (2012, p. 121) segundo o qual “é através das rotinas que as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua secessão”.

Esse significado apresenta ainda um elemento informando que as rotinas dependem dos contextos em que estão inseridas para serem planejadas: “as rotinas são organizadas de acordo com a unidade”, dessa forma, cada instituição deve ter a autonomia para fazer suas rotinas segundo seus contextos sociais e culturais.

O terceiro e último grupo, representado pela educadora Silvanete, também destaca a importância da criança para o planejamento da rotina “A rotina é sempre planejada para o bem-estar da criança” e traz, como o segundo grupo, a rotina inflexível, especificando-a: “porém sempre respeitando os horários de alimentação, repouso e banho”. De forma que a rotina é planejada para o bem-estar das crianças, desde que não interfira nos horários rígidos de alimentação, repouso e banho.

Destaca, então, a flexibilidade que deve ocorrer na rotina, segundo o olhar das educadoras, para as necessidades infantis. Assim, a flexibilidade acontece por meio das práticas das educadoras para com o que observam que as crianças precisam. A criança, no entanto, não é considerada nessa flexibilidade como autora da rotina, uma vez que suas necessidades são vistas e definidas pelos adultos na figura do educador. Isso torna real o que foi destacado por Kohan (2007, p.131) no capítulo teórico desse trabalho, da necessidade da atualidade em se ouvir as crianças, sua língua, palavra e pensamento: “Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra”, tornando-as sujeitos construtores de seus aprendizados e cultura.

Silvanete, por meio do significado construído pelo seu grupo, contradiz-se quando afirma que a rotina deve ser “sempre flexível” e em seguida destaca que “as vezes é britânica”. A rotina britânica é entendida como uma rotina fixa e, por esse motivo, inflexível. Não sendo assim, a rotina seria sempre flexível.

Outra contradição no significado trazido por esse grupo é a justificativa da rigidez na rotina ocorrer por “ser planejada e nem sempre cumprida” o que deveria representar mais

sua flexibilidade do que inflexibilidade, uma vez que não é cumprida. O próprio verbo “cumprir” relaciona-se a algo que deve ser seguido e não modificado.

O significado é finalizado apresentando alguns elementos que ilustram as causas de a rotina não ser executada como o planejado sempre devido à: “falta de funcionários, temperamento das crianças e das educadoras, fatores oriundos dos problemas da comunidade, tais como: violência, problemas na família e estado de saúde da criança”.

A rotina trazida por esse grupo é planejada para o bem-estar das crianças, podendo, com essa finalidade, ser flexível de forma que as educadoras a organizem pensando nas necessidades infantis. Contudo, essa rotina é também rígida por existirem momentos que não podem mudar, o que supera as necessidades infantis.

Então, assim como no segundo grupo, o terceiro acredita que há necessidade de se refletir sobre esses momentos de rigidez da rotina, por desconsiderarem os adultos e as crianças que estão envolvidos nas suas vivências. Além disso, é preciso pensar a criança como um ser capaz de fazer escolhas, construir seu conhecimento e, por isso, participar no planejamento e na construção das rotinas na creche.

5.4 Considerações parciais a respeito da rotina na creche

Nessa última sessão será retomada a questão de pesquisa buscando respondê-la por meio das análises apresentadas na sessão anterior. Assim:

- Quais os significados construídos pelas educadoras e coordenadora a respeito da rotina na creche?

Com o intuito de destacar os significados construídos por educadoras e coordenadoras da creche a respeito da rotina, buscando entender e refletir sobre como esses significados são construídos e compartilhados por esses sujeitos, torna-se necessário analisar as reflexões realizadas de, uma forma geral, nas sessões reflexivas.

Lembrando que toda análise é atravessada pela visão de quem a realiza, a análise em questão está balizada na visão da pesquisadora. Como tal pesquisa teve como proposição ser colaborativa, existe a visão dos outros sujeitos envolvidos, quais sejam as educadoras e a coordenadora que, juntamente com a pesquisadora, participaram desse processo de construção de significados.

Muito material foi construído nesta pesquisa, os questionários preenchidos pelas educadoras e coordenadora, como um instrumento inicial da investigação, as vídeograções dos momentos da rotina, as fotos dos espaços da creche e o estudo do Projeto Político Pedagógico da instituição, além das sessões reflexivas.

No entanto, o curto tempo de investigação não tornaria possível analisar todos esses materiais. Assim, o que se procurou fazer foi trazer os significados apresentados nos questionários, com os espaços, mais o estudo do PPP e uma cena selecionada das vídeograções, para as discussões nas duas sessões reflexivas com esses sujeitos. Por esse motivo, o foco da análise se constituiu nessas sessões.

Desse modo, para responder a questão desta pesquisa serão apresentados, de uma forma geral, todos os significados trazidos a respeito da rotina, como foram construídos e compartilhados, de acordo com as duas sessões reflexivas e o vídeo exibido, de maneira a proporcionar a compreensão do processo.

A filmagem passada nas sessões reflexivas foi um vídeo de pouco mais de 8 minutos com a videogração do período de entrada das crianças que ocorre de 6h30min às 7h30min. Durante essa filmagem, realizada no dia 02 de outubro de 2012, por volta das 7h, as crianças permaneceram sentadas ou com poucos movimentos de levantar e logo sentar, até a chegada do horário das 7h30min, quando se encaminhariam para o refeitório. Nesse período de entrada, elas não podiam sair do espaço reservado à recepção, a não ser que algum adulto solicitasse. Algumas crianças, porém, tentavam romper com essa rotina.

No excerto 01, por exemplo, verificamos que duas meninas brincam com um fantoche, mas logo são chamadas a atenção para não mexerem nos utensílios do Cantinho da História, onde estava esse objeto. A rotina, então, nessa filmagem, é um momento de espera e controle dos corpos infantis.

Durante a primeira sessão reflexiva realizada no dia 24 de outubro de 2013, assistimos ao vídeo descrito anteriormente, lembramos os significados que foram trazidos pelas educadoras e pela coordenadora a respeito da rotina na creche nos questionários e discutimos alguns pontos para serem construídos novos significados: o que é rotina; para que ela serve; quando, onde e como acontece; como é organizada e vivenciada e quem é responsável por sua organização.

Nessas discussões a rotina foi conceituada como: um processo vivido por crianças e adultos; um direcionamento, norte, suporte para o desenvolvimento do trabalho e das

atividades na creche; uma organização do tempo e do espaço e um planejamento para o bem-estar, necessidade e sentimento de segurança infantil. Acontecendo todos os dias, em todos os espaços e horários preestabelecidos pelo regimento da instituição e organizada por meio de um planejamento diário ou semanal, de acordo com a realidade, em função da criança, ela deveria ser prazerosa, proporcionar a autonomia infantil, além de ser britânica, mas flexível.

A flexibilidade foi uma característica destacada como importante para a rotina na creche e dependente dos imprevistos diários como o tempo, a falta de algum funcionário e o número de crianças e de questões como a atividade estar ou não agradando às crianças.

A rigidez da rotina também foi apresentada, principalmente, nos momentos relacionados à alimentação, à higiene e ao sono, que foram destacados como planejados sob a responsabilidade da coordenação pedagógica, enquanto os demais períodos, que poderiam ser mais flexíveis, de responsabilidade do educador. A criança aparece como importante para o planejamento da rotina das educadoras, mas não como sujeito que participa ativamente de sua construção.

Além dessas características, a automatização das ações da rotina na creche também foi discutida e verificada a necessidade de constantes momentos de reflexão para que as ações não se transformassem em simples hábitos de se fazer as coisas da mesma forma todos os dias.

Na segunda sessão reflexiva, realizada no dia 22 de novembro de 2013, relembramos os significados que foram construídos na sessão anterior, assistimos novamente à videogravação do momento de entrada, verificamos o que alguns autores e o PPP da creche traziam a respeito da rotina e realizamos o processo reflexivo proposto por Smyth (1992), através das seguintes ações indissociáveis: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

O processo reflexivo destacado pelo vídeo, do período da entrada da rotina, oportunizou a percepção da espera e das dificuldades das educadoras conterem as crianças, o que foi significado como uma rotina que era caótica e estressante, sem nenhum embasamento teórico, apenas nas práticas vividas diariamente e no automatismo das ações.

Dessa forma, discutimos a resignificação e modificação dessa rotina, que já havia sido realizada, anterior à primeira sessão reflexiva, o que demonstrou que houvera um processo de reflexão da rotina entre as educadoras e a coordenadora pedagógica, mesmo antes do proposto nesta investigação. Contudo, tal processo ficara muito focado na figura da

coordenadora que observara, fora de seu horário de trabalho, essa constituição do tempo e do espaço estressante, o que a levou a propor sua reestruturação com as educadoras.

Nesse momento da segunda sessão reflexiva, como o reconstruir já havia, de certa forma acontecido, conversamos, então, sobre o que se modificou, o porquê, como estava sendo realizada a rotina naquele momento e o que melhorara e piorara.

As educadoras e a coordenadora destacaram que, ao invés do processo de simples espera e controle, como apontados no vídeo da sessão reflexiva, as educadoras estavam desenvolvendo atividades com as crianças em suas salas, o que gerava mais autonomia e menos stress. As atividades, porém, continuaram sendo planejadas pelas educadoras sem a opinião infantil com relação ao que desejavam fazer, o que representava que a autonomia poderia estar relacionada a uma possibilidade maior de movimentação e apropriação dos espaços pelas crianças, mas não de escolha e construção das atividades da rotina.

Outra discussão ocorrida nessa sessão reflexiva foi a diferença apresentada no PPP da creche da sistematização da rotina dos berçários para a rotina das turmas de 2 e 3 anos, na qual os berçários teriam os horários mais livres, podendo desenvolver um planejamento ao longo da semana e as turmas de 2 e 3 anos uma organização mais esquematizada, com planejamento de atividades diárias. A justificativa dessa divisão foi baseada nas especificidades das crianças do Berçário que precisariam de mais tempo para o desenvolvimento das atividades, não sendo, contudo, considerado que as crianças de 2 e 3 anos, talvez necessitassem também desse tempo.

A rotina tem ainda sua definição confirmada como na primeira sessão reflexiva em rígida ou de base e, ao mesmo tempo, flexível. Rígida é a rotina que seria feita pela coordenação com os horários de higiene, sono e alimentação, além da divisão dos tempos e espaços que poderiam e deveriam ser ocupados, semanalmente, pelas crianças, até que as educadoras tivessem essa consciência e a coordenadora não precisasse mais ter esse controle. Essa rotina é proposta, principalmente, para as turmas de 2 e 3 anos, pois, como trazido anteriormente, a rotina dos berçários é mais flexível. Já a rotina flexível seria constituída pelas atividades das educadoras, desde que elas não deixassem de frequentar todos os espaços da creche com as crianças e não modificassem os horários rígidos de alimentação, higiene e sono.

Foi possível vivenciar também que, na instituição investigada, há um momento de reflexão sobre alguns tempos e espaços da rotina. Entretanto, durante as sessões, podemos

verificar que a modificação, o pensar nas práticas diárias da creche, encontram-se muito centrados na figura da coordenadora pedagógica, tornando-se preciso que as educadoras tenham uma visão mais crítica de suas ações, procurando refletir sem, necessariamente, ser uma proposta da coordenação.

Assim, questões importantes foram discutidas e refletidas durante o processo da pesquisa a respeito dos significados da rotina na creche. Porém, no fluxo da interação verbal, o processo argumentativo ficou, prioritariamente, estruturado por meio de argumentos de exemplo (9), ilustração (8), comparação (8), definição (8), pragmático (6) e de causa/consequência (5), usados de forma circular e recorrente, baseados no senso comum e nas experiências imediatas das educadoras, coordenadora e pesquisadora.

Apesar de a pesquisadora apresentar, na segunda sessão reflexiva, o que alguns autores discutiam a respeito da rotina, no fluxo argumentativo, não houve, de forma explícita, a estruturação dos argumentos por meio desses autores. O levantamento desses argumentos poderia ter contribuído para a criação de conflitos e tensões na desestabilização dos significados estabilizados e para auxiliar na construção de novos significados, como na questão da rotina inflexível ou da importância da criança ser mais ativa na organização da rotina na creche.

Dessa forma, alguns pontos merecem ainda mais discussão, como: a divisão da rotina em flexível e inflexível, a rigidez nos momentos mais ligados ao cuidado infantil de alimentação, higiene e sono e as responsabilidades na elaboração, planejamento e execução da rotina que deveriam ser realizadas conjuntamente com coordenadora, educadoras e crianças. Afinal todos esses indivíduos estão sujeitos à sua vivência. As crianças ainda precisam ser consideradas como construtoras ativas de suas ações, desenvolvimento, aprendizagem e organização da rotina.

6 JANTAR E SAÍDA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, tive a sensação de uma jovem que desejava transformar o mundo. No meu caso o mundo estava focado na creche. Esse mundo se especificou ainda mais com a escolha de uma creche apenas e de ter que selecionar materiais para discussão. A pesquisa teria um tempo limitado que impossibilitaria ir muito além.

Confesso que minha vontade inicial, e talvez ingênua, era atingir todas as creches, pelo menos do município em que estava realizando a investigação e também proporcionar uma reflexão de todos os momentos da rotina. É verdade que isso não foi possível. Pelo menos não de uma forma direta.

O tempo de uma pesquisa de mestrado, de dois anos, é curto demais para tudo o que desejamos. Por esse motivo, ao escrever este último capítulo, fica uma sensação de que mais precisa ser dito, refletido e estudado sobre o assunto, tanto na creche investigada quanto em outras. Porém, existe também uma sensação de satisfação em saber que aprendi e pude proporcionar momentos de reflexão em um espaço e com pessoas, inicialmente, desconhecidos.

Sendo assim, apresento algumas considerações que pretendem ser, temporariamente, finais, desse processo de reflexão, da proposta da pesquisa de entender e refletir sobre os significados da rotina na creche, como eles foram construídos e compartilhados pelas educadoras e pela coordenadora pedagógica. Trago, ainda, algumas questões que precisam e poderão ser refletidas em outras oportunidades.

Como toda relação humana é educativa, o trabalho com os diferentes espaços e tempos de educação e cuidado das crianças em creches é extremamente importante e necessita ser pensado, refletido, planejado e executado com muita consciência, principalmente pelos grandes períodos de permanência desses sujeitos nessas instituições.

Com relação à construção e aos compartilhamentos dos significados da rotina na creche investigada, temos os acontecimentos que são simplesmente vividos e, muitas vezes, automatizados e observamos também o reconstruir coletivamente dos tempos e espaços para que sua vivência fosse mais prazerosa e agradável para todos seus sujeitos.

É verdade que, durante a pesquisa, o foco da reflexão esteve configurado na figura do coordenador pedagógico, que foi quem observou a necessidade de mudança e levou para a discussão inicial com as educadoras. É de se observar, porém, que seriam estas quem

vivenciava a situação diariamente. Mesmo assim, só a repensaram a partir dos questionamentos da coordenadora.

Apesar desse foco no coordenador pedagógico, podemos afirmar que a reflexão e a mudança são possíveis e ocorreram, na pesquisa, com relação à rotina da creche. Essa organização do tempo e do espaço deixa de ter um significado de imutável e passa para o de modelado e construído por seus sujeitos.

A rotina é pensada, nas reflexões da investigação, como o direcionamento do trabalho, devendo considerar tanto os adultos quanto as crianças que a vivenciam, sendo importante, principalmente, para oportunizar segurança para seus sujeitos poderem prever, de certa forma, o que acontecerá durante o dia na instituição. Corroborando com Barbosa (2006, p.38), “a repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra dá certo sossego às pessoas sejam elas grandes ou pequenas”.

Porém, a questão da segurança não pode ser confundida com a justificativa para a construção de uma rotina inflexível. É preciso que diariamente aconteçam coisas novas para ampliação das experiências infantis de forma que as vivências não se tornem apenas hábitos repetitivos e monótonos, tanto para crianças como para os adultos.

Durante o processo de diálogo com as educadoras e a coordenadora, nas observações de campo e nas sessões reflexivas, algumas dificuldades com relação à organização e ao planejamento da rotina foram trazidos, como, por exemplo, a falta de funcionários ou a não consciência de alguns profissionais em disponibilizar todos os espaços para serem vivenciados pelas crianças. Essas dificuldades eram a justificativa da necessidade da construção de um planejamento mais rígido para essas profissionais.

Assim, podemos dizer que a rotina é um processo não apenas planejado pelos educadores, mas também pela instituição e influenciada por fatores, muitas vezes, imprevisíveis, devendo ser pensada considerando essa realidade.

Na presente pesquisa, fizemos uma importante discussão a respeito da espera, do controle das crianças e de quais sujeitos, acreditamos, vamos formar, no presente, para o futuro, com nossas ações atuais da rotina. Consideramos ser necessária a construção de uma rotina que proporcionasse mais autonomia das crianças. Essa autonomia infantil seria imprescindível para gerar menos cansaço e estresse na prática profissional diária das educadoras.

Esse foi um importante significado que busquei partilhar junta às profissionais da creche. Acredito que esse tenha sido um dos momentos mais importantes no movimento da pesquisa, pois, por meio de reflexões e de argumentos, procurei colocar em relevo o que estava circundando os momentos de espera e de controle em relação às crianças.

Conversamos, também, a respeito da sistematização e da diferenciação das rotinas para as crianças dos berçários e das crianças de 2 e 3 anos e a necessidade de não se fragmentar os tempos sem que os sujeitos que o vivenciam possam construir e reconstruir suas experiências diárias.

Houve, ainda, significados construídos anteriormente ao início das sessões reflexivas, que se modificaram e consolidaram no último encontro, necessitando, porém, de mais reflexão. Importante ressaltar que, com a pesquisa, o tema se tornou mais presente nas discussões das ações da creche.

Muitas vezes em uma investigação que se pretende crítico-reflexiva de colaboração não conseguimos colaborar a ponto de transformar contextos, mas possibilitamos espaços de reflexão e mudanças nos modos e maneiras de se perceber a realidade.

Alguns pontos, contudo, necessitam ser mais refletidos e (re)significados, como a rotina fragmentada em rígida e flexível. Rígida para atividades voltadas com um foco maior no cuidar e flexível quando este está no educar. Poderia ser flexível sempre? Como? O que podemos fazer para mudar essa realidade? Como podemos trazer as crianças para a construção ativa da rotina na creche, tornando o tempo dessa instituição e seu espaço desafiadores, com interações prazerosas e significativas para a criança, tendo o contexto infantil, com suas especificidades e diversidades, como ponto de partida?

Daí, a importância de se pensar em uma organização do tempo que considere as necessidades e ritmos infantis e seja suficiente para que adultos e crianças usufruam juntos, individualmente e com seus pares, dos espaços que foram planejados cuidadosamente e podem ser modificados e reorganizados durante as brincadeiras e demais atividades, trazendo a criança como peça fundamental no processo de construção e significação da rotina.

Assim, é fundamental que continuemos a dialogar sobre a rotina na creche. Por meio de um processo de reflexão e ressignificação de algumas questões referentes ao planejamento dos tempos e espaços das rotinas infantis, assim como é destacado por Barbosa (2006, p.203): “ressignificar as ritualizações presentes nas rotinas, considerando o seu importante conteúdo

simbólico para as formações grupais e para a estruturação subjetiva, é um desafio que se coloca aos educadores infantis”.

No espaço das creches e fora dele, precisamos criar momentos de discussões e conflitos dos sentidos, refletindo sobre o que acreditamos, o que nos é concebido individualmente, a respeito da rotina nessas instituições, para que possamos desestabilizá-los e proporcionar a construção de novos significados em conjunto. Significados mais conscientes e construídos por determinada comunidade semiótica, proporcionando que todos estejam conscientes e compartilhando desses mesmos significados e, assim, melhor se comunicando a respeito dessa categoria.

Além disso, com todo o material já vídeogravado na pesquisa atual, existe a possibilidade de se refletir sobre cada um dos momentos da rotina, assim como realizado com a entrada na creche. Ser realizado um ressignificar o horário do lanche, do sono, das atividades e todos os demais que constituem os tempos e espaços da instituição.

Essa proposta foi apresentada para a coordenação e para as educadoras que afirmaram estarem interessadas em prosseguir com a reflexão do tema em novas sessões reflexivas, o que está sendo estudado pelo GP LEFoPI e provavelmente acontecerá.

Dessa forma, admitindo os limites da pesquisa, reconheço que muito ainda precisa ser realizado, pesquisado e refletido, mas que, para a instituição investigada, para suas educadoras e coordenadora, a rotina esteve em foco. Acredito que, assim como eu, cada um desses sujeitos, presentes durante o processo de reflexão, tornou-se um pouco diferente com relação a sua importância como profissional para as crianças com quem convive diariamente e para com a rotina que é planejada em sua instituição.

Isso posto, é preciso estranhar o conhecido, o que pode já ser habitual e refletir e ressignificar a importância e a constituição das rotinas, fazendo que essas práticas educacionais, mesmo recorrentes, sejam variáveis e múltiplas. Foi esse movimento que busquei mediar neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.
- ARISTÓTELES. (350a.C.) **A arte retórica e a arte poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. O caráter educativo da creche: um estudo de caso a partir da rotina. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BATISTA, Rosa. **A Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T0790391564557.doc. Acesso em: 03 de junho 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BONDIOLI, Anna. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: _____ (org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas e pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004. p.19-30.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 2ªed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Saúde do Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Belo Horizonte, 1999.
- CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidade na Educação Infantil. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de Fluminense, 2013.
- CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.
- CARVALHO, Maria I. Campos de & RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001. p.107-130.

CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAYOUB, Khazzoun Mirched. **A ordem das ideias: palavra, imagem e persuasão: a retórica**. Barueri, SP: Manole, 2004.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. **Revista Paidéia**. Ano1, nº1. Faculdade de Ciências Humanas – FUMEC. Belo Horizonte. 2002. p.79-111.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncao Freitas.rtf. Acesso em: 10 de julho 2012.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.20-39, julho de 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: _____; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

_____. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: _____; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2010. P.13-24.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. 192p.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade. 2010. **Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, SP, 2010.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136 p.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil I**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LAJOLO, Marisa. Infância de Papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cézar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, vol. 1, n.2, p. 100-124, 2º. sem. 2009.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. (Orgs.). **Ensino/aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Unijui: Editora da UNIJUI, 2006, v.1, p. 15-34.

_____. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 8.

LOPES, Jader Jane Moreira. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides & MULLER, Fernanda & REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediações, 2007.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Uel, 2002, p. 39-57.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger [et al.]. **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

_____. **Seminário de Pesquisa**. Exposição Oral. PUC-SP, 2006.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. 2ªed. Disponível em: http://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/10/Dicionario_de_pedagogia.pdf. Acessado em 05 de novembro de 2012.

MEANEY, Maria Cristina. Argumentação na formação do professor na escola bilíngue. 2009. **Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, SP, 2009.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. Tradução de Luiz Horácio da Mata. 2ed. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica LTDA, 1987.

MOURÃO, Bernadete. Rotina. In: CALINVAUX, Dominique (org.). **Cadernos creche UFF: textos de formação e prática**. Niterói: Editora da UFF, 2011. p.25-28.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997. 111p.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho & LEMOS, Taísa Vliese de. O Arranjo espacial na creche UFF: novos cantinhos, antigos aconchegos. In: CALINVAUX, Dominique (org.). **Cadernos creche UFF: textos de formação e prática**. Niterói: Editora da UFF, 2011. p.31-36.

PERELMAN, ChaimChaim. & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de Argumentação: a Nova Retórica**. (Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1970/2005.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Editorial, 1999.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. (trad. Ivone C. Benedetti). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REDIN, Euclides. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediações, 2007.

_____. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediações, 2007.

_____. Uma cidade que acolhe as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediações, 2007.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG. 2012. **Tese de Doutorado em Educação** - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

SANTOS, Teresa D'Angelo. A formação do agir crítico-reflexivo nas aulas de filosofia. 2011. **Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, SP, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SCHAPPER, Ilka; SILVA, Lea Stahlschmidt Pinto. Ação colaborativa na creche: compartilhando sentidos e significados. In: SILVA, Lea Stahlschmidt Pinto; LOPES, Jader Janer Moreira (orgs.). **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 61-68.

SCHAPPER, Ilka Santos. O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. 2010. **Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, SP, 2010.

SMYTH, John. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**. v. 29, nº.2, p. 267-300, 1992.

SILVA, Francisca de Assis. A rotina robotizada?. In: RANGEL, Ana Cássia Petroni et al. **Concepções, Contradições, Dúvidas e Debates: apontamentos para o trabalho na creche**. Cuiabá: UdUNIC, 2000. p.45-48.

VEREDAS. **Formação superior de professores: módulo 7**. vol. Eletiva 1. MIRANDA, Glaura Vasques de; CUNHA, Maria Antonieta Antunes; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (orgs). Belo Horizonte: SEE-MG, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Declaração de Concordância dos Participantes da Pesquisa



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora, eu, _____, assumo aqui a minha concordância em participar da pesquisa intitulada “Os significados da rotina na creche: com a palavra educadoras, coordenadora e pesquisadora”. Assumo ainda que permito a divulgação de seus resultados em Dissertação de Mestrado. Entretanto, declaro que minha concordância está condicionada aos seguintes requisitos:

- Anonimamente, isto é, que a divulgação dos resultados seja feita sem mencionar os nomes dos participantes envolvidos na escrita do trabalho ()
- Autorizo a videogravação de minha imagem ()
- Sem anonimato na escrita do trabalho ()
- Que se possa ter acesso aos dados coletados ()
- Que tenha acesso ao trabalho de dissertação ()

Juiz de Fora, ___/___/2012.

Assinatura: _____

Tendo em vista a declaração do participante acima assinado, eu, **Maritza Dessupoio de Abreu**, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos demandados pelos participantes.

Juiz de Fora, ___/___/2012.

Assinatura da pesquisadora: _____.

Apêndice 2 – Questionário Coordenadoras Pedagógicas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED

QUESTIONÁRIO – COORDENADORAS DAS CRECHES PÚBLICAS/JF

DADOS PESSOAIS

01) Nome: _____

02) Sexo: () Feminino () Masculino

03) Data de Nascimento: ____/____/____

03) Estado civil:

- () Solteiro(a) () Separado(a) / divorciado(a)
() Casado(a) e/ou vivem juntos () Outra. Especifique: _____
() Viúvo(a)

05) Número de pessoas que residem com você: _____ pessoas

06) Renda familiar estimada:

- () até 3 salários mínimos () de 5 a 10 salários mínimos
() de 3 a 5 salários mínimos () mais de 10 salários mínimos

07) Qual é a alternativa que melhor representa sua situação?

- () Você é/o principal responsável pelo próprio sustento e de sua família;
() Você é/a principal responsável pelo próprio sustento;
() Você contribui em parte com o próprio sustento e de sua família;
() Você não contribui no orçamento familiar;
() Você é a/o único responsável pelo próprio sustento;
() Outra situação. Especifique: _____

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

08) Qual é a sua escolaridade?

- () Ensino médio. () Especialização: _____
() Ensino profissionalizante: _____ () Mestrado: _____
() Ensino superior incompleto: _____ () Doutorado: _____
() Ensino superior completo: _____

09) Quanto tempo você trabalhar na área da Educação? _____

10) Quanto tempo trabalha com crianças de creche? _____

11) Quanto tempo trabalha na instituição em que atua? _____

12) O que você faz no seu trabalho? Quais são as suas atribuições? _____

13) Você tem outro trabalho? Qual? _____

14) Que habilidades e competências uma pessoa deve ter para fazer o trabalho que você desempenha? _____

15) Quais são as principais dificuldades encontradas no dia a dia da creche? _____

A CRECHE

16) Qual a localização (bairro) da sua creche? _____

17) Qual horário de funcionamento? _____

18) Qual faixa-etária atende? _____

19) Quantas turmas são atendidas? _____

20) As crianças estão separadas por idade? Como as turmas são organizadas? _____

21) Quantas crianças são recebidas, em média, por ano? _____

22) Qual a renda familiar, estimada, das crianças atendidas?

() até 1 salário mínimo

() de 3 a 5 salários mínimos

() de 1 a 2 salários mínimos

() de 5 a 10 salários mínimos

() de 2 a 3 salários mínimos

() mais de 10 salários mínimos

ROTINA, EDUCAÇÃO E GP LEFoPI (caso necessite, utilize o verso da folha enumerando as questões)

23) Qual o sentido da palavra ESPAÇO dentro da creche para você? _____

24) Em quanto TEMPO cada atividade é desenvolvida? _____

25) O que você entende por ROTINA dentro da creche? _____

26) Qual a ROTINA de trabalho diário com as crianças da sua creche? _____

27) Como é feito e quem é o responsável por este planejamento? _____

28) Quais os momentos de diálogos entre coordenador e educadores? _____

29) Quais as possíveis contribuições que o grupo LEFoPI trouxe para o seu trabalho na creche? _____

PESQUISA

30) Você tem o interesse que a pesquisa: “Rotina na creche: tempo e espaço de educação e cuidado” aconteça na sua instituição? () Sim () Não

31) Você tem o interesse que a pesquisa: “A prática educativa de coordenadores e educadores de creche e o movimento da cadeia criativa” aconteça na sua instituição? () Sim () Não

32) Seria possível e autorizável o uso de imagem das crianças e dos espaços através de filmagem e/ou fotografia? () Sim () Não

33) Seria viável ter uma, ou mais, pesquisadoras durante alguns dias, em tempo integral, dentro da creche? () Sim () Não

34) É possível ter acesso aos documentos da creche, como o Projeto Pedagógico? () Sim () Não

35) Haveria o interesse das professoras/educadoras das crianças de 0 a 3 anos em participarem da pesquisa? () Sim () Não

36) Seria possível fazer uma entrevista/questionário, como este, com essas professoras/educadoras? () Sim () Não

Observações: _____

Apêndice 3 – Questionário Educadoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

QUESTIONÁRIO: EDUCADORAS DA CRECHE

DADOS PESSOAIS

- 01) Nome: _____
- 02) Sexo: () Feminino () Masculino
- 03) Data de Nascimento: ____/____/____
- 04) Estado civil:
 () Solteiro(a) () Separado(a) / divorciado(a)
 () Casado(a) e/ou vivem juntos () Outra. Especifique: _____
 () Viúvo(a)
- 05) Número de pessoas que residem com você: _____ pessoas
- 06) Renda familiar estimada:
 () até 3 salários mínimos () de 5 a 10 salários mínimos
 () de 3 a 5 salários mínimos () mais de 10 salários mínimos
- 07) Qual é a alternativa que melhor representa sua situação?
 () Você é/o principal responsável pelo próprio sustento e de sua família;
 () Você é/a principal responsável pelo próprio sustento;
 () Você contribui em parte com o próprio sustento e de sua família;
 () Você não contribui no orçamento familiar;
 () Você é a/o único responsável pelo próprio sustento;
 () Outra situação. Especifique: _____

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 08) Qual é a sua escolaridade?
 () Ensino médio. () Especialização: _____
 () Ensino profissionalizante: _____ () Mestrado: _____
 () Ensino superior incompleto: _____ () Doutorado: _____
 () Ensino superior completo: _____
- 09) Quanto tempo você trabalhar na área da Educação? _____
- 10) Quanto tempo trabalha com crianças de creche? _____
- 11) Quanto tempo trabalha na instituição em que atua? _____
- 12) O que você faz no seu trabalho? Quais são as suas atribuições? _____

- 13) Você tem outro trabalho? Qual? _____
- 14) Que habilidades e competências uma pessoa deve ter para fazer o trabalho que você desempenha? _____

15) Quais são as principais dificuldades encontradas no dia a dia da creche? _____

A CRECHE

16) Qual faixa-etária das crianças da sua sala? _____

17) Quantas crianças estão matriculadas, no ano de 2012, na sua sala? _____

18) Outras educadoras ficam com você e com as crianças nessa mesma sala? Quais? _____

ROTINA NA CRECHE (caso necessite, utilize o verso da folha enumerando as questões)

19) Qual o sentido da palavra ESPAÇO dentro da creche para você? _____

20) Em quanto TEMPO cada atividade é desenvolvida? _____

21) O que você entende por ROTINA dentro da creche? _____

22) Qual a ROTINA de trabalho diário com as crianças da sua creche? _____

23) Como é feito e quem é o responsável por este planejamento? _____

24) Quais os momentos de diálogos entre coordenador e educadores? _____

25) Em que as pesquisas e as pesquisadoras podem contribuir com a creche? _____

Observações: _____

Apêndice 4 – Fotos dos Espaços da Creche

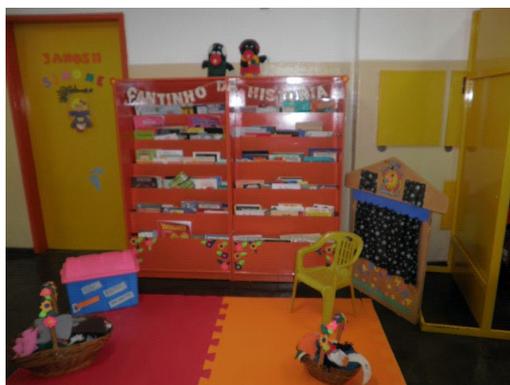
Entrada



Hall de Entrada



Cantinho da História



Sala da Coordenação



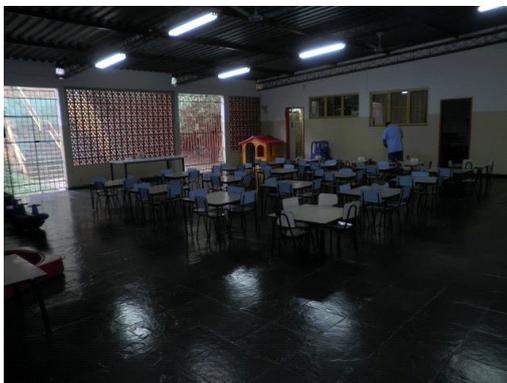
Banheiro dos Funcionários



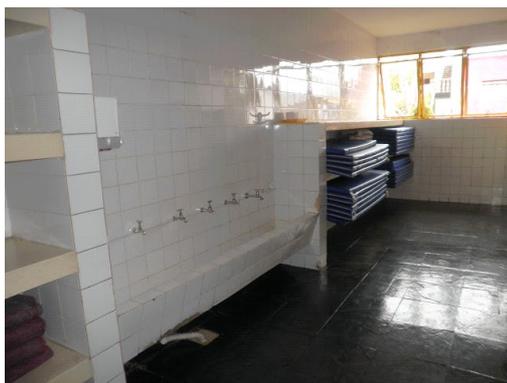
Corredor



Refeitório



Banheiro da Turma de 2 e 3 anos



Brinquedoteca



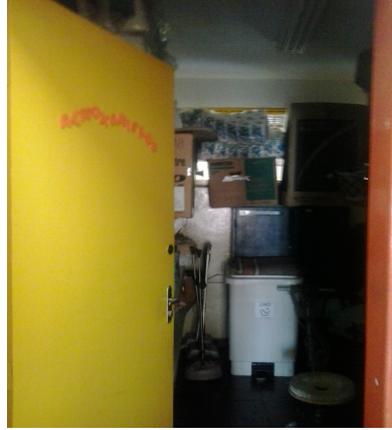
Cozinha



Sala de Descanso dos Funcionários



Almoxarifado



Berçário I



Berçário II



Sala Turma de 2 anos I



Sala Turma de 2 anos II



Sala Turma de 3 anos I



Sala Turma de 3 anos II



Espaço Externo (Entorno)



Parque



Apêndice 5 – Slides Sessões Reflexivas

Rotina na Creche

Maritza Dessupoio de Abreu
Educadoras e Coordenadora
Creche Vila Ideal



Organização Momento de Reflexão

(2 min.)

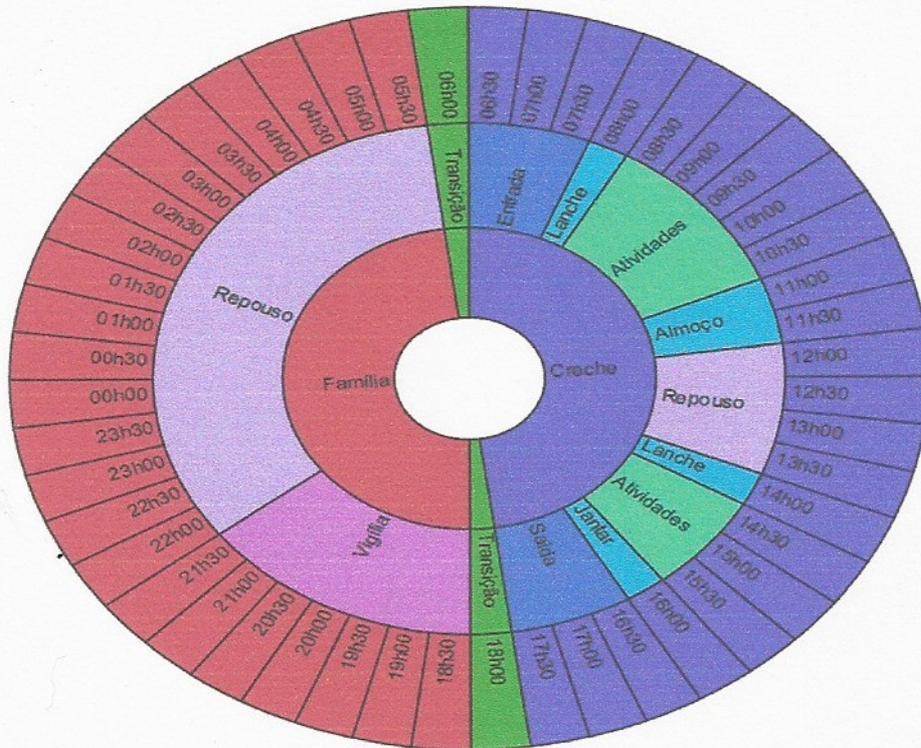
1º Encontro:

- Lembrar os significados nos questionários, com as respostas à questão: “O que você entende por rotina dentro da creche?”;
- Vídeo com um momento da rotina;
- Construir, em conjunto, significados sobre a rotina.

2º Encontro:

- Rever o vídeo com um momento da rotina;
- Refletir a respeito da rotina;
- Ver o que o PPP da creche e alguns autores dizem;
- Modificar ou não a prática da rotina e os significados construídos no 1º encontro sobre ela.

O porquê de pensarmos na Rotina da Creche (3 min.)



Dados baseados na rotina da creche observada e em Carreiro (2013, p.110).

O que você entende por rotina dentro da creche? (5 min.)

É um planejamento flexível, às vezes britânico.

Não é uma cartilha para ser seguida, pois temos que desenvolver um trabalho diante da realidade da comunidade que a creche atende.

Uma organização planejada em função da criança, para que o dia a dia da creche seja prazeroso.

É a organização do tempo e do espaço necessária para que o planejamento seja cumprido.

Significa ter uma ordem nos planejamentos, para o melhor desenvolvimento da criança.

É a organização do tempo e do espaço a serem utilizados, necessária para que o planejamento seja cumprido.

É um direcionamento para o trabalho na creche.

É o norteador para o trabalho na creche.

É o direcionamento (suporte) que temos para o desenvolvimento das atividades cotidianas, evitando que a criança fique ansiosa aguardando novas atividades.

É o norteador do trabalho na creche.

A rotina é um elemento importante na creche, é uma forma de organização espaço-temporal que proporciona à criança e o educador sentimentos de estabilidade e segurança.

Filmagem da Rotina na Creche

(10 min.)

Construção dos Significados de Rotina

(20 min.)

3 grupos: 2 com 3 pessoas cada e 1 com 4 pessoas:

- **O que é rotina?**
- **Para que serve?**
- **Quando, onde e como acontece?**
- **Como é organizada e como é vivenciada?**

Leitura dos Significados

(20 min.)

Leitura dos significados de cada grupo e conversar sobre eles.

Referências

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. **Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidade na Educação Infantil**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Fluminense, 2013.

Obrigada!

Relembrando Organização do Momento de Reflexão

(2 min.)

1º Encontro (24/10):

- Discutimos significados de rotina para creche.

2º Encontro (22/11):

- Relembrar os significados discutidos no 1º encontro;
- Rever o vídeo com um momento da rotina;
- Ver o que o PPP da creche e alguns autores dizem;
- Modificar ou não a prática da rotina e os significados construídos no 1º encontro sobre a rotina.

Significados de Rotina

(1 min.)

Grupo 1: É o direcionamento (suporte) que temos para o desenvolvimento das atividades cotidianas. Levando a criança a adquirir conhecimentos diversos. Servindo para organizar o tempo e o espaço para realização de atividades, levando em conta os imprevistos. Acontecendo todos os dias com horários preestabelecidos e em todos os espaços da creche. Sendo organizada através de um planejamento em função da criança, tornando-se prazerosa, educativa, ajudando-as a adquirir autonomia e integrando os espaços e diferentes formas de convivência.

Significados de Rotina

(1 min.)

Grupo 2: É a organização do tempo e do espaço norteando o trabalho na creche onde em alguns momentos torna-se britânico. Servindo para o direcionamento do trabalho das atividades diárias. Ocorrendo rotineiramente nos espaços da creche de acordo com o planejamento. Sendo organizada de acordo com a realidade da unidade. Podendo ser flexível conforme a necessidade das crianças, evitando assim que elas fiquem ansiosas aguardando novas atividades.

Significados de Rotina

(1 min.)

Grupo 3: A rotina é sempre planejada para o bem estar da criança, porém sempre respeitando os horários de alimentação, repouso e banho. Sempre flexível, respeitando sempre o nosso olhar para as necessidades da criança. As vezes é britânico, pois é planejada e nem sempre seguida por motivos como a falta de funcionários, temperamento das crianças e das educadoras, fatores oriundos dos problemas na comunidade tais como: violência, problemas na família e estado de saúde da criança.

Filmagem da Rotina

(10 min. + 10 min. descrever = 20 min.)

Observar a filmagem para discutirmos e responder:

- Em qual local aconteceu a filmagem?
- Quem estava presente e o que faziam?
- Qual o horário na rotina diária da creche acontece o momento filmado?

Filmagem da Rotina

(Informar e Confrontar 15 min.)

- Qual o objetivo do momento filmado?
- O que faz com que crianças e educadoras ajam da forma como aparece no vídeo? Essas ações estão baseadas em alguma teoria? Se sim, qual?

Filmagem da Rotina

(Reconstruir - 20 min.)

- Se essas ações do vídeo fossem vivenciadas novamente, vocês modificariam algo? Se sim, o que e como?

A Rotina para alguns autores

(05 min.)

- Aparece no Século XVII a fazer parte da linguagem cotidiana - com uma noção espacial vinculada a um **caminho, direção, rumo**;
- Dicionário – hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo.
- **Intencionalidade do planejamento e ação** da rotina por parte dos **educadores**;
- Importância da rotina para as **crianças** se orientarem no tempo e espaço, **prevendo acontecimentos**;
- **Categoria pedagógica**;

• Há a **preocupação** da rotina como um processo **mecânico e monótono** em diversos autores inclusive:

➤ *Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* - devem ser **flexíveis** e reservar **períodos longos para as brincadeiras** livres das crianças;

➤ *RCNEI* - **Rotinas rígidas e inflexíveis** **desconsideram a criança**, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; **desconsideram também o adulto**, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo.

Considerações sobre a Rotina

(02 min.)

- A organização da rotina então **não é neutra**, ela **educa e remete a concepção de infância** que temos e em que crianças acreditamos para o presente e para o futuro;
- Desse modo, é importante observar, categorizar, escolher e propor, **junto com as crianças**, espaços e tempos **planejados** para uma educação que possibilite **diversas experiências e linguagens**. Uma organização que acolha e liberte, cuide e eduque, **não dividindo o indivíduo**, respeitando seus aspectos cognitivo, afetivo, social e motor, considerando **as crianças como sujeitos produtores de cultura**.

A Rotina no PPP da Creche

(03 min.)

- Quadro com os **horários e espaços** de cada turma;
- A importância das educadoras lembrarem que alguns **momentos** da rotina têm caráter **mais rígido**, outros, contudo, **poderiam ser flexíveis**, respeitando os interesses e **ritmos de cada criança**;
- Desenvolvimento do **planejamento diário** ser respeitado, de modo a não comprometer a rotina das outras turmas.

Significados da Rotina

(20 min.)

- Depois de tudo o que discutimos o que é rotina?

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **O caráter educativo da creche: um estudo de caso a partir da rotina**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 2ªed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. CD-ROM.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia das crianças, geografia da infância**. In: REDIN, Euclides & REDIN, Marita Martins & MÜLLER, Fernanda (orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. 2ªed. Disponível em: http://www.pedagogiaaopeletra.com/wp-content/uploads/2011/10/Dicionario_de_pedagogia.pdf. Acessado em 05 de novembro de 2012.
- MOURÃO, Bernadete. **Rotina**. In: CALINVAUX, Dominique (org.). **Cadernos creche UFF: textos de formação e prática**. Niterói: Editora da UFF, 2011. p.25-28.

Obrigada!

Apêndice 6 – Transcrição do Vídeo passado nas Sessões Reflexivas

Mestranda: Maritza Dessupoio de Abreu

Participantes: Coordenadora e Professoras de uma Creche Pública – JF/MG

VÍDEO: Vídeo - sessão reflexiva.mkv

DURAÇÃO: 8 minutos e 34 segundos

A cena que se passa nesse fragmento aconteceu durante o momento de entrada na creche, no dia 02 de outubro de 2012, por volta das 7h, onde há bancos e o Cantinho da História com livros infantis. No local estão três educadoras e 22 crianças, inicialmente. Elas esperam o horário de 07h30 para irem para o refeitório dar o lanche da manhã, às 8h, para as crianças. Quase todos estão sentados, umas crianças mais próximas das educadoras e outras no banco ao lado da sala da coordenação, outra criança, a Caroline, está sentada no banco que fica o Cantinho da História. Há ainda a presença de quatro bebês em carrinhos no centro do espaço e uma criança no chão, perto de um desses carrinhos.

(1) Mariane: “Maicon, para Maicon! Nossa, tá impossível meu Deus!”. Pega a criança no colo e a troca de lugar. A educadora fala ainda: “Vê se para e fica quieto, senta aqui”.

(2) Algumas crianças fazem sons com a boca. Uma das crianças fica vendo as fotos que estão no mural e uma diz para a outra: “Aqui meu dente, aqui meu dente!”, “Eu sou esse e você é esse”, “Olha aqui nós dois!” e ainda os mostram a outro coleguinha.

(3) Késia, uma menina de 2 anos, pega um fantoche do Cantinho de História, brinca com ele e, em seguida, leva para Caroline.

(4) Silmara: “Deixa aí Késia”.

(5) Késia deixa o fantoche e sai andando em direção a Maritza que está encostada na parede, entre os dois bancos, onde estão as educadoras e a sala da coordenação, local oposto ao Cantinho de Histórias.

(6) Em seguida, a educadora Mariane diz: Maicon, agora você vai me chutar também?! Ah que coisa”.

(7) Silmara: “Késia, guarda sua mochila”.

- (8) Silmara entrega a mochila para a criança levar para sua sala.
- (9) **Mariane:** “Diego maradona, senta por favor”.
- (10) Vinícius, menino de 3 anos, chega na creche com seu pai e se despede.
- (11) **Mariane:** “Vinícius guarda a mochila lá” (aponta para a sala dele).
- (12) Ele vai para sua sala guardar a mochila.
- (13) Isadora e Diego ficam em pé e Mariane e Lucienne pedem para que eles sentem. Ana Luiza está fazendo cócegas em uma de suas coleguinhas.
- (14) **Silmara:** “Pare de fazer cócegas nela”.
- (15) Ana Luiza para e se senta.
- (16) Vinícius chega na recepção onde estão todos sentados e fica ao lado dos colegas.
- (17) **Aretusa fala para algumas das crianças que estão conversando em pé:** “Aqui vamos parar. Ninguém está achando graça não”.
- (18) Caroline sai da cadeira onde estava sentada e vai em direção ao corredor que dá acesso ao refeitório.
- (19) **Mariane:** “Ô Caroline, onde você vai Carol?”
- (20) **Caroline:** “Lugar nenhum”.
- (21) **Mariane:** “Então volta, fica aqui perto de todo mundo porque se não a gente vai sentir muito a sua falta”.
- (22) Caroline volta e senta na cadeirinha do Cantinho de História.
- (23) Daniele, uma criança do berçário 2, chega, seu pai a entrega para Mariane, que a recebe na porta.
- (24) **Mariane pergunta às crianças:** “Quem vai levar pra mim?” (a mochila da Daniele para a sala dela).

(25) A maioria das crianças correm em sua direção para pegar a mochila, gritando “Eu!”. Mariane escolhe o Vinícius.

(26) **Mariane:** “Ô Vinícius você ralou o braço? Você caiu aqui na creche?”

(27) Ele afirma que sim, com um movimento da cabeça.

(28) **Mariane:** “Nossa Senhora!”

(29) Vinícius se encaminha para a sala para levar a mochila e Mariane volta para seu lugar no banco.

(30) **Mariane pergunta para Aretusa:** “Aqui a Fernanda não melhorou não? E a avó falou alguma coisa?”

(31) **Aretusa:** “Não”.

(32) **Mariane:** “Ô Késia vem cá deixa eu te falar uma coisa”.

(33) Késia estava no Cantinho das Histórias mexendo em um cesto com fantoches.

(34) **Mariane:** “Mexee não Isadora, a flor é minha”.

(35) Isadora mexia em uns enfeites em um painel.

(36) **Aretusa:** “E ontem, pela primeira vez, Mariane, ela deitou em meu colo e não quis ir no colo da avó”.

(37) Késia chega perto da Mariane e a educadora faz carinho nela. Depois, Késia vai até um dos carrinhos dos bebês e pega a fralda, de pano, de um deles e começa a rodá-la. Em seguida, ela devolve a fralda e caminha novamente em direção ao Cantinho da História e senta perto de Caroline.

(38) **Mariane:** “Não mexe não, Caroline e Késia. Ah, que coisa!”

(39) Ambas estavam pegando os fantoches do cesto. Param de mexer, com a fala de Mariane, mas permanecem no mesmo lugar.

(40) **Uma criança fala para a Mariane:** “Tia Mariane, aqui o Adrian não quer me emprestar”. Se referindo a um carrinho que este trouxe.

(41) Mariane: “Uai, ô Adrian tem que emprestar vocês são amigos”.

(42) A educadora Silmara se levanta e chama as crianças para irem embora para o refeitório. As crianças caminham sozinhas para esse local e as educadoras levam os carrinhos com os bebês que permanecem neles. Um dos bebês, de um ano e meio, que se locomove sozinho, durante o percurso para o refeitório, para no meio do caminho e senta na cadeira do Cantinho de História, ameaçando mexer nos livros, até que uma das educadoras pega sua mão e eles vão juntos para o refeitório.

<FIM DO VÍDEO>

Apêndice 7 – Transcrição Sessão Reflexiva do Dia 24 de Outubro de 2013**Mestranda:** Maritza Dessupoio de Abreu**Participantes:** Coordenadora e Educadoras de uma Creche Pública JF/MG**VÍDEO:** M2U00646**DURAÇÃO:** 50 minutos e 35 segundos

A sessão reflexiva ocorreu na creche, em uma das salas das crianças de 3 anos. O espaço é bem amplo. Na frente estão duas mesas, uma com uma televisão e outra com o computador da Maritza, que se encontra ao lado dessa última, em pé. As dez educadoras e a coordenadora estão sentadas, em cadeirinhas pequenas, das crianças, em um semicírculo a frente da Maritza.

(1) Eliane (coordenadora): A Maritza vai falar um pouquinho dessa forma de trabalho que é a sessão reflexiva que as meninas fez e a Maritza também.

(2) Maritza: Vamos refletir sobre a nossa prática. Não é avaliar, não estou aqui para saquear as informações da creche, pra avaliar o que vocês estão fazendo, nada disso. Porque eu também trabalhei alguns anos na creche e eu sei como é que é. Não é essa minha intenção. É pra gente vir, refletir a respeito, aprender junto, igual eu já aprendi no tempo que eu estava aqui observando, a gente aprende a todo o momento. Mas agora é... neste momento eu quero aprender com vocês, nesta reflexão, o que a gente tem para trocar a respeito da rotina na creche. Tá? Então é uma troca mesmo. A gente vai refletir a rotina, não como se eu soubesse mais e vocês menos ou vocês mais ou menos. Cada um sabe alguma coisa diferente sobre a metodologia que vocês... não são todas que estavam aqui né? Vocês duas que eu nem me apresentei... A nossa metodologia de pesquisa crítica de colaboração é uma metodologia assim, a gente vai pra pensar sobre. Não é pra sentar, fazer anotação, avaliar, criticar não. A gente vai lá pra pensar sobre e junto com a pessoa. Então assim, eu já vim e fiz umas filmagens da creche, fiquei com vocês. Fiquei mais na sala da Silmara e da Luzia, né? Em alguns momentos que eram dentro de sala de atividade e nos outros momentos da rotina, é entrada, refeitório onde fiquei com todo mundo, né? Porque infelizmente não dá pra ficar com tudo e todo mundo porque é, se não, eu iria ver tudo mundo muito superficial. Aí a gente fez essa escolha. Mas e aí depois que a gente fez essas filmagens eu vou trazer um momento da rotina, eu sei que a rotina é muito mais do que esse um momento, mas eu tinha que escolher um momento para a gente discutir. Eu escolhi este momento e depois a gente vai discutir o

será por que que eu escolhi momento pra gente conversar a respeito dessa rotina? Eu vou trazer também alguns elementos que eu estudei pra gente conversar, pra gente fazer essa troca. Mas hoje é um momento um pouquinho mais... de escrita mesmo. A gente vai ver o vídeo, mas a gente vai ver e refletir e vai escrever a respeito do que é a rotina. Eu não sei se vocês lembram, vocês escreveram para mim um questionário com... aí no questionário tinha uma pergunta que... deixa eu ler a pergunta certinho.

[MARITZA PEGA O QUESTIONÁRIO PARA LER A PERGUNTA]

(3) Maritza continua: É uma pergunta que está escrita assim: “O que você entende por rotina dentro da creche?”. Vocês responderam essa pergunta para mim. E eu peguei essa resposta como um primeiro significado de rotina que vocês trouxeram, o que vocês entendem por rotina dentro da creche. E aí a gente vai lembrar, eu vou ler os escritos para lembrar o que foi escrito. Esse é nosso primeiro... nós iremos ter dois encontros,né? De reflexões. Hoje é o nosso primeiro encontro. A gente vai primeiro lembrar estes significados, a gente vai ver um vídeo, são 8 minutos, fazer uma rodinha menor. São 8 minutinhos do vídeo e a gente vai construir, em conjunto, o significado do que é a rotina na creche, a gente vai construir assim outros significados, o que é uma rotina na creche, mas de uma forma conjunta, não individualizada como foi no questionário. Tá? Então este primeiro momento é para isso. No segundo momento, nosso segundo encontro que vai ser no mês que vem né? Aí a gente vai rever o vídeo de hoje, a gente vai ver com mais calma, no data show bonitinho.

[RISADAS]

(4) Eliane (coordenadora): Deu um probleminha digital. Ela (fala sobre Maritza) trouxe tudo direitinho, mas não deu.

(5) Maritza: E aí a gente vai fazer um esquema parecido com o que a Mislene fez que é refletir a respeito daquele vídeo. A gente vai informar o que estava naquele vídeo, descrever, confrontar. A gente vai tentar unir... fazer essa intervenção entre teoria e prática né? No que tá no vídeo e no que a gente tá discutindo nos significados que a gente já vai ter construído neste primeiro encontro hoje e tem algumas coisas que depois do vídeo eu vou falar algumas coisas com vocês também sobre o que eu falo no meu trabalho, sobre o que eu já escrevi até agora na dissertação sobre rotina. E aí eu vou trazer também sobre o que o PPP da escola fala sobre rotina. E aí a gente vai sentar... isso é no segundo encontro tá gente? E aí a gente vai sentar e

vai ver se a gente vai querer reformular o que a gente escreveu neste primeiro encontro ou não. Tá? Então este primeiro encontro é pra gente pensar juntos em alguns significados sobre a palavra e a rotina e nessa creche. Bom, aí eu fiz um gráfico e o Igor até me ajudou a fazer o gráfico a respeito do porquê a gente... porque é importante a gente falar sobre a rotina na creche? Eu vou passar porque o gráfico ficou muito legal pra eu mostrar para vocês. Eu não trouxe impresso... dá pra gente visualizar o tempo que as crianças ficam na creche e o tempo que as crianças permanecem em casa. Assim, eu vou falando só enquanto abre (o arquivo). E assim a gente pode ver que as crianças permanecem na creche a metade do tempo delas, porque elas tem 24 horas, dá 12 horas que elas ficam na creche. Olha eu vou mostrar para vocês.

[NESTE MOMENTO MARITZA PEGA O NOTEBOOK E PASSA PARA A Eliane E AS EDUCADORAS VEREM O GRÁFICO].

(6) Maritza: Olha o tempo da família e o tempo na creche. (mostra para a Eliane).

[EM SEGUIDA UMA DAS EDUCADORAS ELA MOSTRA O GRÁFICO].

(7) Maritza: Está vendo. Elas ficam 12 horas com a família e 12 horas na creche. Estes dados aqui gente, eu tirei da creche, daqui mesmo, da rotina aqui da creche.

(8) Eliane (coordenadora): Depois agente imprime para as meninas também.

(9) Maritza: Eu vou trazer na próxima. E estes dados aqui são de uma outra pesquisa que eu peguei que as pessoas falam do tempo que a criança permanece dormindo, acordada... Na família ela permanece esse tempo todo dormindo, só este tempo acordada. E aqui, só este tempo dormindo. Então a maior parte da intervenção pedagógica dessa criança, da interação dessa criança, é na creche. Tá vendo olha... [NESTE MOMENTO ELA MOSTRA O GRÁFICO PARA OUTRAS EDUCADORAS], este é o tempo com a família e o tempo na creche. É igual, metade, metade. Só que na família este tempo todo ela está dormindo, este acordada e aqui na creche este aqui, acordada e dormindo.

[MARITZA TERMINA DE MOSTRAR E EXPLICAR O GRÁFICO PARA TODAS AS EDUCADORAS. ENQUANTO ELA TERMINA DE PASSAR AS EXPLICAÇÕES PARA AS EDUCADORAS QUE FALTAM, AS OUTRAS FICAM COMENTANDO SOBRE O QUE FOI FALADO].

(10) Maritza: Então gente assim, tem os estudos que falam a respeito da importância da criança, dos anos iniciais, da criança dos 3 primeiros anos, da infância. Não vou falar disso nesse momento porque senão a gente não vai chegar na discussão. Se não a gente não consegue chegar na discussão, mas assim, vocês sabem da importância, porque vocês estão direto com a criança. Temos o momento que ela está na aquisição da linguagem, da coordenação motora... várias outras coisas que são imprescindíveis para a vida inteira. Então, têm crianças que chegam aqui com seis meses né? (PERGUNTA PARA A Eliane).

(11) Eliane (coordenadora): É. Com três meses.

(12) Maritza: Então de 3 meses até 3 anos, tem crianças que ficam aqui das 6 da manhã até as 6 da noite. Até as 6 da tarde. Então, a responsabilidade é muito nossa também, além da família, mas é muito nossa também. E o que que a gente faz com esse tempo que a gente está com a criança? Né? Então, por isso que eu coloquei como importância da gente conversar a importância do meu trabalho. Tá? Aí eu vou entregar para vocês enquanto eu vou falando, sobre as respostas que vocês me deram sobre os significados.

[A Eliane PEGA AS FOLHAS COM A MARITZA E AS ENTREGA PARA AS EDUCADORAS].

(13) Maritza: As respostas que vocês deram para mim no questionário, vocês não preencheram os questionários, vocês duas né? (fala para educadoras que não estavam na época da entrega do mesmo). Mas é um questionário que eu entreguei logo quando eu vim explicar a minha pesquisa. Acho que tinha 27 questões, não me lembro muito bem, é mais ou menos isso.

(14) Eliane (coordenadora): Vocês se recordam gente?

(15) Maritza: Vocês lembram do questionário?

(16) Eliane (coordenadora): Só as duas ali que não.

(17) Maritza: Tem um ano né? Não lembram né? Pois é, é bom que a gente vai lembrar. E aí uma das questões, foi a que eu entreguei para você também né Eleonora?

(18) Eliane (coordenadora): Aham, foi. Nós fizemos lá também.

(19) Maritza: E aí, vocês responderam uma pergunta assim: “O que você entende por rotina dentro da creche?”. Vocês podem ter mudado, não tem problema não. As vezes eu entendia isso e não entendo mais. Não tem problema, a ideia é a gente discutir isso mesmo. Então eu vou só ler as respostas que eu tive, tá? Pra gente poder refletir sobre isso também. Oh, eu vou ler na sequencia aí mesmo. É um planejamento flexível, às vezes britânico; ...

[MARITZA OBSERVA QUE A Eliane NÃO TEM A FOLHA. A MESMA DIZ QUE VAI ACOMPANHAR AS RESPOSTAS COM UMA DAS EDUCADORAS].

(20) Maritza: ... Não é uma cartilha para ser seguida, pois temos que desenvolver um trabalho diante da realidade que a creche atende; É uma organização planejada em função da criança, para que o dia a dia da creche seja prazeroso; É uma organização tempo e do espaço necessária para que o planejamento seja cumprido; Significa ter uma ordem dos planejamentos, para um melhor desenvolvimento das crianças; É uma organização do tempo e do espaço para serem utilizados, necessária para que o planejamento seja cumprido; É um direcionamento para o trabalho na creche; É um norteador para o trabalho na creche; É um direcionamento (suporte) que temos para o desenvolvimento das atividades cotidianas, evitando que a criança fique ansiosa aguardando novas atividades; É um norteador do trabalho na creche; E a rotina é um elemento importante na creche, é uma forma de organização espaço temporal que proporciona à criança e o educador sentimentos de estabilidade e segurança.

(21) Maritza: Então, foram esses os significados que vocês colocaram no questionário. A gente vai poder levar, porque a gente vai fazer grupos daqui a pouco, a gente vai poder levar esses significados para ver se a gente reformula mais significados, a gente pode não usar e pode usar o que vocês acharem melhor. Tá? Agora gente eu vou passar o momento do vídeo. Vou passar aqui no computador mesmo.

[AS EDUCADORAS E A Eliane APROXIMAM-SE MAIS DA MESA. MARITZA AVISA QUE SÃO 8 MINUTINHOS].

[DURANTE O VÍDEO AS EDUCADORAS MOSTRARAM-SE BASTANTES ATENTAS, LEMBRANDO-SE DAS CRIANÇAS, AS IDENTIFICANDO. OBSERVARAM ATÉ MESMO O QUE ALGUMAS DELAS ESTAVAM FAZENDO].

(22) Maritza: A gente vai ver também este vídeo de novo pra entender um pouquinho melhor, com mais detalhes no próximo encontro também. Eu vou pedir para vocês fazerem três trios.

(23) Eliane (coordenadora): Nós somos o que, 11?

(24) Maritza: É. Aí você Eliane pode fazer assim, você pode ajudar...tá? Porque a ideia gente é que eu vou entregar para vocês para a gente escrever o seguinte: “O que é rotina?” Aí vai ser de uma forma coletiva, para as três. “Para que serve?”, “Quando, onde e como acontece?”, “Como é organizada?” e “Como é vivenciada?”, tá? A gente vai ter 20 minutinhos para escrever porque depois a gente vai ter 10 minutinhos pra socializar. Tá joia?

[A Eliane AJUDA A SEPARAR OS GRUPOS. FORMARAM-SE DOIS TRIOS E UM QUARTETO. ELAS DISCUTIRAM ENTRE OS GRUPOS E DURANTE 21 MINUTOS RESOLVERAM AS QUESTÕES PROPOSTAS. APÓS OS 21 MINUTOS DA ATIVIDADE, MARITZA PEDE PARA QUE FAÇAM UM CÍRCULO GRANDE].

(25) Maritza: Aí gente a ideia agora é a gente socializar pra gente poder encerrar este primeiro encontro. E aí no segundo encontro a gente retorna também com o vídeo, com o que a gente escreveu aqui hoje pra gente discutir sobre isso tudo. Tá? Aí agente vai fazendo assim, primeiro “O que é a rotina?”, aí cada um fala e depois a gente vai para o próximo. Tá bom? O que é a rotina? Quem quer ser a primeira?

(26) Lucienne: Começa aqui primeiro.

[MARITZA SE DIRIGE PARA UM GRUPO QUE ESTÁ TERMINANDO DE ESCREVER].

(27) Maritza: Depois da discussão vocês vão ter um momento para poder formular melhor... pra gente poder construir, tá? Não precisa ficar angustiada não. O que é a rotina?

(28) Luzia: O que é a rotina? É o direcionamento, suporte que temos para o desenvolvimento das atividades cotidianas. Levando a criança a adquirir conhecimentos diversos.

(29) Lucienne: É a organização do tempo e do espaço norteando o trabalho da creche onde em alguns momentos tornam-se britânico.

(30) Adelaide: A rotina é sempre planejada para o bem estar da criança, porém sempre respeitando os horários de alimentação, repouso e banho. Sempre flexível, respeitando sempre o nosso olhar para as necessidades dela. As vezes, nem tanto planejadas e flexível pelos motivos citados abaixo. E aí a gente citou alguns motivos pelo qual, as vezes, a rotina não é seguida certinha. Aí a gente colocamos assim oh. Alguns motivos citados né são, os funcionários, as vezes, o temperamento da criança. Alguns fatores externos né? Como

problemas ocorridos na comunidade, tais como: violência, estado de saúde da criança e etc. E nós finalizamos assim, é... sempre flexível respeitando o nosso olhar das necessidades da criança.

(31) Maritza: Parece que o ponto do planejamento foi o que pareceu mais levado em conta. Aí a gente vai poder discutir com mais calma no nosso próximo encontro. Né meninas? Pra que serve?

(32) Luzia: Quer dizer, pra que serve? Serve para a organização do tempo e espaço para a organização das atividades propostas, levando em conta os imprevistos do dia a dia.

(33) Maritza: Mas a flexibilidade é por causa dos imprevistos, é isso?

(34) Eliane (coordenadora): A flexibilidade é só por causa dos imprevistos gente?

(35) Todas as educadoras: Não!

(36) Thaissa: Depende do tempo, mas assim o tempo depende do estado da criança, depende do dia, porque, as vezes, a gente organiza alguma coisa...

(37) Maritza: As vezes até queria levar no parquinho mas está chovendo.

(38) Mariane: Hein Maritza tem dia que nós ... (inaudível)

[TODAS FALAM AO MESMO TEMPO].

(39) Silvanete: As vezes, a gente organiza uma atividade que pra gente está sendo um sucesso, mas, as vezes, não tá agradando, não tá tendo o olhar da criança.

(40) Maritza: Aí seria o momento também que teria que mudar né?

(41) Silvanete: É exatamente!

(42) Luzia: Aí aquela coisa assim de faltar funcionário e trazer criança de outra turma para nossa turma, as vezes atrapalha um pouco a nossa rotina também, porque tem que mudar.

(43) Thaissa: É igual na falta de criança, porque, as vezes, vem muita criança, vem pouca criança... ou tem que deixar um tempo mais curto para uma atividade...

(44) Maritza: É, eu lembro quando eu estava observando. É a sua sala né Luzia que você foi plantar uma plantinha num copo pequeno? Lembra? Aí você falou, nossa eu planejei, mas veio tão pouca criança. Você teve que fazer outro dia né?

(45) Mariane: Hein Maritza igual a rotina no seu vídeo ali, tava uma bagunça! Quer dizer, a gente vai se organizando pra facilitar tanto pra nós quanto para as crianças. Porque eles ficam ali tadinhos, presos. Não pode sair. Aí é só assim: “Não faz isso! Não faz aquilo!”. Aí agora não, a gente vai pro refeitório, vai pra salinha.

(46) Eliane (coordenadora): Rotina a gente faz assim, a gente vai mudando e vai repensando ela de acordo com os acontecimentos.

(47) Mariane: Pra facilitar.

(48) Eliane: Eu ainda brinquei assim: “Mariane eu não era a coordenadora dessa época não né”. Porque assim nessa recepção como é que vocês aguentavam isso? Foi então que a gente sentou, depois eu cheguei e realmente eu vi. “Mariane isso é assim?”, porque eu não tenho como chegar aqui todo dia 6h30, né? Eu tenho que contar com quem está aqui. Tem que falar, “Eliane isso não tá legal, isso não tá funcionando. Tem uma outra forma da gente fazer”. E a gente vai readaptando essa rotina da criança porque se você olhar e ver você vê pelas idades. Uma criança de 2 anos e 1 ano e pouco, aquele tempo ali é uma eternidade. Pra gente já é cansativo, a gente fica, “fulano senta aqui, fulano...”. Então assim, de que forma que pode ser? É, leva para uma sala, você pode contar uma história para receber essa criança, canta uma musiquinha... então, assim a gente vai readaptando a rotina conforme a gente vai vendo e, as vezes, aquilo que não dá certo num determinado tempo, dá no outro. Né e a gente tem que ter esse olhar enquanto rotina também.

(49) Mariane (falando para a Eliane): O seu olhar foi tanto pras crianças quanto para nós, porque até então ninguém fazia aquilo lá.

(50) Eliane: É, é cansativo também pra vocês.

(51) Maritza: Exatamente. A rotina não é só pra criança. Tem aquele gráfico todo que a criança tá passando boa parte do tempo dela com a gente, mas a gente também tá passando boa parte da nossa vida aqui.

(52) Mariane: Quando a Eliane perguntou: “É sempre assim?” Eu disse: “Era pior”.

(53) **Eliane:** Aham.

(54) **Mariane:** Porque eu olhava as crianças, eu recebia as crianças...

[FIM DO PRIMEIRO VÍDEO].

VÍDEO: M2U00647

DURAÇÃO: 16 minutos e 07 segundos

(55) **Mariane:** ... eu ficava na portaria e no refeitório, não era Eleonora? Eu não ficavam junto não. Eles ficavam sozinhos.

(56) **Lucienne:** E antigamente... eu ficava sozinha com as crianças e tinha que dá atividade. Fazia uma rodona e tinha que dar atividades mesmo. Era música, bola, dança, brincadeira. Só ficava eu ali, sozinha. Hoje não. (inaudível)

(57) **Mariane:** Então, eu acho que é flexível. Sempre tem mudanças, mas para nós também porque as crianças tadinha... entram sem querer.

(58) **Maritza:** A flexibilidade, repensar na rotina não é só para as crianças. É pra gente também né? A gente também vai ter que vivenciar isso, a gente está nela.

(59) **Mariane:** Com certeza!

(60) **Maritza:** A gente vai conversar um pouquinho mais sobre o vídeo também, sobre essas possibilidades no nosso próximo encontro. Vamos lá gente, para que a rotina serve?

(61) **Lucienne:** Para o direcionamento do trabalho nas atividades diárias.

(62) **Eliane (coordenadora):** É o que a gente fala a respeito de rotina. Todo mundo precisa de rotina e a criança ela te pede uma rotina também, né? Ela sente falta daquele momento. Ela já sabe, ela começa a perceber desde cedo que ela precisa de uma rotina. Todo espaço precisa de uma rotina.

(63) **Thaissa:** A rotina é uma coisa automática. Você vai fazendo aquilo, você já vai fazendo aquilo todos os dias. É automático. Você tem que dar banho naquele horário, você já vai automático naquele horário. Então, a rotina eu acho que é isso, é uma coisa muito automática.

(64) **Maritza:** Assim, o que eu acho é que todo mundo precisa de rotina. A gente precisa de rotina, as crianças precisam. Se fosse um filho nosso, na nossa casa, a gente ia ter que ter uma

rotina com ele. Ele não iria ficar livre o tempo todo. Tem horário pra dormir, horário pra comer... e o que não pode muito assim manter é o automatismo.

(65) Eliane: É o automatismo.

(66) Maritza: Porque aí a gente não faz não é para aquela criança ter aquela queda de ansiedade, pra gente poder também ter aquela estabilidade. A gente faz porque a gente já acostumou e a gente nem percebe o que a gente está fazendo. Aí que a gente tem que repensar. Entendeu?

(67) Thaissa: É.

(68) Maritza: Tudo bem que, as vezes, a gente vive muito rápido e as coisas acontecem e depois que a gente vai pensar. Ok, desde que a gente pense depois, o importante é o que leva a gente a pensar. A gente tá saindo da creche e a gente pensar: “O que eu fiz hoje na creche?” “Será que dava pra fazer diferente?” “Será que é isso mesmo?” Porque o que acontece, a gente vive tudo muito corrido né? E aí, as vezes, a gente começa a fazer tudo tão automático...

(69) Eliane (coordenadora): É, nós tivemos uma conversa com as educadoras sobre a questão desse automatismo. Eu expliquei para as educadoras que assim, a gente tem tentado refletir sobre a nossa prática, porque as pessoas ainda são automatizadas. Tem rotina sim, mas tem que ser feito pensando no que você está fazendo. Tem que ter esse processo de apropriação do conhecimento.

(70) Maritza: Uma coisa muito importante para a creche, para a instituição de educação infantil, é que o tempo da criança não é o mesmo tempo do adulto. Igual teve o vídeo que foi passado na sessão reflexiva da Mislene, que a criança ela começa a brincar, por mais que ela saiba que daqui a algum tempo ela tem, por exemplo, que ir para a merenda, pra merendar, pra almoçar e depois pra dormir. Por mais que ela saiba que ela tem que ir para almoçar, ela não tem esse tempo. Ela está no tempo da brincadeira, da diversão. A gente tem o tempo do relógio muito bem esquematizado. A criança não, se eu falar que daqui a 5 minutos tem que acabar, ela não tem muito o que que é 5 minutos. “Daqui a 5 minutos, sua mãe vai chegar”, o que são 5 minutos? Ah, a gente vai merendar, aí depois da merenda... aí sim. Então, assim o tempo da criança é muito diferente do nosso e aí a gente tem que respeitar o tempo dela também.

(71) **Lucienne:** Elas sabem que depois de almoçar é pra dormir. Depois do jantar, eles vão embora, então eles sabem.

(72) **Eliane (coordenadora):** Isso serve de marco para a rotina deles. Então, isso me lembra a Sofia. Tem uma criança que está no berçário, no processo de adaptação. E a mãe chega todos os dias no horário do almoço. E ela sabe direitinho gente! No horário do almoço ela já começa a olhar para o lado da recepção, ou seja, esse momento que é ritmo da rotina é marco pra eles. Igual eles sabem né? Agora nós lanchamos, se a gente mudar um pouquinho... A gente teve um episódio na semana da criança, não sei o que a gente fez que na hora pra dormir... não lembro o que aconteceu, mas esses momentos mais rígidos é marco das crianças para alguma coisa, nos demais não.

[TODAS FALAM AO MESMO TEMPO].

(73) **Mariane:** Quando eu recebo crianças chorando na portaria eu falo assim olha eu vou ligar pra mamãe. Aí vai passar a hora do almoço, você vai dormir e ela vai vir te buscar, você vai ver.

(74) **Maritza:** Isso mesmo, você não pode falar com a criança: “A mamãe já está vindo!” Ou mentir.

(75) **Mariane:** É. Aí no outro dia ela já entra sem chorar. Eu não te falei que ela iria vir? Ela veio. Quer dizer, eu não menti pra ela em momento algum.

(76) **Maritza:** Pois é e dá uma segurança para a criança também. Assim, eu sei que vou chegar num determinado horário e depois da atividade minha mãe vai vir. Então assim, essa adaptação é muito importante para a criança. Tanto que quando os pais começam a atrasar muito, as crianças ficam em pânico. Então é importante, mas a gente tem que pensar no como a gente faz para também não virar isso que Thaissa tá falando.

(77) **Lucienne :** Outro dia aconteceu uma coisa interessante: Eu estava arrumando pra mim sair e assim uma criança nunca me viu arrumando. Aí ela virou pra mim e disse: “Tia, você vai embora?”, eu falei: “Vou”. “É? E eu vou ficar aqui?”, eu falei “vai, você vai dormir aqui agora, o colchão está ali”. “Mas eu já dormi, tia.” Então quer dizer, aí eu falei assim: “Mas agora você vai dormir de novo”. Ela falou: “Não, vou dormir em casa”. Assim, ela sabe que não dorme duas vezes, ela dorme só uma vez.

(78) Eliane (coordenadora): O interessante igual a Lucienne conta, que o horário dela é de 8h às 18h. Mas tem dias que ela entra 7h e sai as 17h, porque ela sai para o dentista. Então assim, normalmente a Lucienne vai embora depois dela, da criança. Então, se ela ver a Lucienne ir embora ela já acha alguma coisa estranha.

(79) Maritza: Então, as vezes, ela acha que quem está atrasado são os pais dela. Porque ela vê a Lucienne indo embora. Aí já mudou um pouquinho a rotina e já fica insegura, né?

(80) Eliane (coordenadora): Isso!

(81) Maritza: Vamos agora para o próximo gente: “Quando, onde e como acontece a rotina?”.

(82) Luzia: Todos os dias com os horários e as atividades preestabelecidas, aproveitando e explorando todos os espaços da creche.

(83) Lucienne: Rotineiramente nos espaços da creche, de acordo com o regimento.

(84) Maritza: Rotineiramente... legal falar de rotina rotineiramente né?

[RISADAS]

(85) Maritza: E como é organizada e como é vivenciada?

(86) Luzia: Através de um planejamento que pode ser diário e pode ser semanal em função da criança. Tornando-se prazeroso e educativo. Ajudando-os a adquirirem autonomia e integrando-os aos espaços e aos diferentes polos de convivência.

(87) Lucienne: É organizada de acordo com a realidade. Podendo ser flexível conforme as necessidades das crianças. Evitando assim, que elas fiquem ansiosas aguardando novas atividades.

(88) Maritza: E aí gente, uma perguntinha só pra eu entender... “E quem faz essa rotina?” “Quem organiza esses horários, esses tempos...?”.

(89) Lucienne: A coordenação. E a gente no início né? E a gente vai fazer dela uma flexibilidade.

(90) Eliane (coordenadora): É tem uma rotina que a gente chama de rotina base pra por no diário, que aquilo que acontece todos os dias. Agora a forma, o momento que as meninas...

onde elas vão colocar a rodinha?... Optamos por colocar de manhã. Aí é a sala que vai administrar isso. É, por exemplo, tem o cantinho, o horário do cantinho. Aí vai ter o horário do cantinho, vai ter o horário do cantinho, o horário da historinha, o horário do solário. Aí essas coisas são os pontos da rotina. E existe a flexibilidade da rotina, a forma como ela vai ser organizada, grande parte dela também, vai nascer da realidade de cada turma, mas as meninas têm que ter um direcionamento né? O que eu preciso seguir? E o que a unidade espera? O que que o coordenador pedagógico, espera enquanto rotina? Eu preciso envolver isso em determinado horário. Mas eu falei... hoje as atividades nós vamos fazer de manhã, né... eu vou desenvolver essa atividade a tarde... Essa flexibilidade, do momento que eu vou fazer, parte do educador e da turma, da atividade de cada turma.

(91) Lucienne: O básico que parte da coordenação é o horário de almoço, horário... Agora da sala é a gente que direciona.

(92) Eliane (coordenadora): Aí você vai trabalhar a sua história, fazer a sua roda de leitura, aí você vai administrar de acordo com o seu cotidiano.

(93) Maritza: Deixa eu ver se eu entendi. Aí é assim: a coordenação tem aqueles horários que não podem mudar muito que é o horário de merenda, almoço, sono e traz algumas atividades possíveis.

(94) Eliane (coordenadora): Isso!

(95) Maritza: Né a rodinha, as atividades externas...

(96) Eliane (coordenadora): DVD!

(97) Maritza: Aí vocês colocam do jeito que necessitam...

(98) Eliane (coordenadora): Na realidade Maritza existe um cronograma pronto. Igual o caso da Lucienne, tá lá colado né? O cantinho da história, roda de leitura, vídeo...

(99) Maritza: Igual tem no PPP né?

(100) Eliane (coordenadora): Isso, tem tudo lá. Só que assim, aquele momento ali as crianças não querem assistir o vídeo. Não, agora é a hora do vídeo e nós vamos assistir. Aí nós vamos administrar assim, eu prefiro colocar hoje a tarde. Entendeu? Aí essa flexibilidade, eu não tenho essa cobrança com as meninas. Eu quero que aconteça assim, que tenha atividades

com história, que tenha atividade com os cantinhos, que as crianças brinquem com as bolinhas, na área externa e isso, eu espero que tenha. Mas o momento que vai acontecer, vai depender da rotina da sala.

(101) Maritza: Eu to perguntando gente porque no PPP tem a rotina de cada sala né? Só que quando eu observei eu vi que não era exatamente daquela forma e aí assim eu to perguntando porque vocês falaram da flexibilidade e eu enxerguei um pouquinho dessa flexibilidade nesta questão porque, por exemplo, vou dar um exemplo: tinha lá o horário da entrada, o horário do lanche da manhã, a rodinha e lá, por exemplo, uma brincadeira no parquinho, mas eu vi que nem sempre tinha aquele parquinho naquele horário e eu nem via vocês consultando a rotina do PPP. Pelo o que eu percebi os horários que eram assim do almoço, já tava internalizado, vocês não precisavam nem consultar e os demais horários vocês faziam...

(102) Mariane: É assim mesmo. Igual os meus bebês lá, agora eles estão andando, mas quando estão engatinhando, ou quando estão só sentando, como que eu vou sair com 4 bebês? Eu não saia, entendeu? Aí mesmo com ajuda, é difícil sabe?

(103) Maritza: Tem também a especificidade da idade da criança.

(104) Mariane: A idade da criança também, na rotina nossa é um pouco diferente.

(105) Thaissa: As vezes também eles estão muito agitados, pra correr, pra brincar e não tem como você dá o DVD, porque vai ficar tudo quietinho ou, as vezes, está todo mundo tranquilo, você quer fazer alguma coisa que, as vezes, não vai dar certo naquela hora...acho que depende muito.

(106) Eliane (coordenadora): Tem esse olhar do educador. Igual, por exemplo, as meninas que trabalham com o relaxamento. As vezes o relaxamento está marcado no planejamento delas ali. Na quarta-feira como é que naquele dia vai precisar de relaxamento se está todo mundo relaxado? Aí a Silmara foi lá pegar o DVD do relaxamento, foi uma necessidade que ela viu na sala dela. Atividade relacionada aquele momento. Né, aquilo estava chegando até a criança. Então é isso, é a mesma coisa que os berçários fazem, tem o momento que elas fazem o relaxamento, mas na necessidade. E não, “agora vocês têm que relaxar!” não, não é assim. Né? É uma necessidade por mais que você planeje. Mas assim, você tem que ver se é necessário fazer a atividade com essa criança agora. Ela tá receptiva a esta atividade? Então a gente tem que ter e as meninas têm este olhar. É isso que a gente apura e trabalha o tempo

todo. Né, tem que ter esse olhar, porque se não não funciona nem para vocês e nem para eles. Se não é cansativo para ambas as partes né?

(107) Mariane: No B1, as vezes, eu gosto de vir aqui na Lucienne quando ela está fazendo atividade livre, que aí eles pegam brinquedinhos. Eu já vi criança minha pegando mochila dali.

[TODAS FALAM AO MESMO TEMPO].

(108) Mariane: Ai quer dizer, eu não posso ficar aqui o tempo todo, porque, as vezes, até me relaxa entendeu? Eu to cansada e não dá, eu tenho que ir atrás deles.

(109) Eliane (coordenadora): Já tem tempo mesmo, já foi andando, foi pra sala, a outra pegou a mochila e tava lá na sala da Eleonora.

(110) Maritza: Gente então é isso, se a gente pudesse discutir assim, dava pra discutir muito sobre a rotina, porque todo mundo vivencia muito, mas a gente tem o nosso tempo né? Vocês também tem um outro momento agora e eu não quero atrapalhar. E aí a gente vai ter nosso segundo encontro pra gente poder discutir mais um pouquinho, mas é isso aí. Eu pretendo no próximo encontro trazer o que os autores falam do meu trabalho, trazer um pouco o PPP igual a Eleonora tava falando, com essas rotinas para vocês, pra gente conversar mais sobre o vídeo, mais diretamente sobre o vídeo. Na medida que a gente vai fazer isso, a gente vai trazer os significados novamente e depois que a gente conversar sobre o vídeo e esses autores e tudo, a gente vai ver se vocês querem mudar ou não, as coisas novas que vocês escreveram. Tá? Daí é isso. Obrigada viu?

<FIM DO VÍDEO>

Apêndice 8 – Transcrição Sessão Reflexiva do Dia 22 de Novembro de 2013**Mestranda:** Maritza Dessupoio de Abreu**Participantes:** Coordenadora e Professoras de uma Creche Pública – JF/MG**VÍDEO:** M2U00507**DURAÇÃO:** 51 minutos e 38 segundos

A sessão reflexiva ocorreu na creche, na outra sala das crianças de 3 anos (a creche possui duas salas das turmas de 3 anos, são as salas mais amplas, a primeira sessão reflexiva foi em uma e esta na outra). As dez educadoras e a coordenadora estão sentadas em cadeirinhas pequenas, das crianças, dispostas em um semicírculo, uma ao lado da outra, e viradas para uma parede onde está sendo projetado uns slides pela Maritza. A pesquisadora está em pé ao lado da cadeira da coordenadora Eliane, logo atrás da mesa com o computador e o projetor.

(1) Maritza: Mês passado, dia 24, a gente discutiu aqueles significados da creche, vocês sentaram em grupos, e fizeram aqueles significados. Então agora, quais são os objetivos desse encontro? A gente vai reler aqueles significados que vocês fizeram, a gente vai, dentro daquela mesma perspectiva, mas agora a gente vai ver quais são os objetivos de repensar essas questões, a gente vai ver o que o PPP da creche fala sobre a rotina, o que alguns autores que eu trouxe falam sobre a rotina e aí a gente vai modificar ou não, a vivência do vídeo. Então assim, eu acho que é bastante coisa, mas dá pra gente ter uma discussão legal. Então eu trouxe aqui, para vocês lembrarem com calma o que vocês escreveram, vou só passar para a gente ir discutindo, o que o primeiro grupo escreveu sobre o que é rotina na creche: “É o direcionamento (suporte) que temos para o desenvolvimento das atividades cotidianas. Levando a criança a adquirir conhecimentos diversos. Servindo para organizar o tempo e o espaço para a realização de atividades, levando em conta os imprevistos. Acontecendo todos os dias com horários pré estabelecidos e em todos os espaços da creche. Sendo organizada através de um planejamento em função da criança, tornando prazerosa, educativa, ajudando-as a adquirir autonomia e integrando os espaços e diferentes formas de convivência”. Aí o segundo grupo: “A rotina é a organização do tempo e do espaço norteando o trabalho na creche, onde, em alguns momentos, torna-se britânico. Servindo para o direcionamento do trabalho, das atividades diárias. Ocorrendo rotineiramente nos espaços da creche de acordo com o planejamento. Sendo organizada de acordo com a unidade. Podendo ser flexível

conforme necessidade das crianças, evitando assim que elas fiquem ansiosas aguardando novas atividades”. E o último grupo: “A rotina é sempre planejada para o bem estar da criança, porém sempre respeitando os horários de alimentação, repouso e banho. Sempre flexível, respeitando sempre o nosso olhar para as necessidades da criança. As vezes é britânica, pois é planejada e nem sempre seguida por motivos como: a falta de funcionários, temperamento das crianças e das educadoras, fatores oriundos dos problemas da comunidade, tais como: violência, problemas na família e estado de saúde da criança”. Então isso é o que a gente falou no último encontro né? Aí a gente vai ver agora a filmagem e aí depois a gente vai discutir, tem um papel, se vocês quiserem ir anotando.

(2) Mariane: Eu não ganhei não.

(3) Eliane (coordenadora): Ali na cadeirinha.

(4) Maritza: Mas assim, vai só orientar o olhar de vocês para a filmagem né, não é para anotar, não tem que entregar, nada disso não tá? É só para orientar o olhar de vocês. Aí a gente vai ver a filmagem pensando: Em qual local aconteceu a filmagem? Quem estava presente e o que faziam? Qual o horário da rotina diária da creche acontece o momento filmado? Se vocês quiserem aproveitar e ir anotando, mas não é para ficar preso no papel, porque se não vocês não vão nem assistir direito para ficar anotando. Não é não, é só para orientar, para saber mais ou menos o que a gente vai discutir.

(5) Luzia: Quem estava presente? Você quer saber só o funcionário ou a criança também?

(6) Maritza: Os funcionários e a criança, por exemplo, do primeiro período, segundo período... Mas aí eu vou passar para a gente ver primeiro, às vezes, até esqueceu um pouquinho, aí a gente vai ver de novo e a gente vai discutir essas questões aí. Aí a gente vai discutir outras também. Mas as três são as iniciais. Agora a gente tá chique, vai passar na tela grande. O meu computador é meio devagarzinho, mas dá conta [RISOS].

[MARITZA PASSA O VÍDEO E AS EDUCADORAS ASSISTEM ATENTAMENTE, FAZEM COMENTÁRIOS ENTRE ELAS E ANOTAÇÕES – 8 MINUTOS].

(7) Maritza: Aí a ideia agora é a gente conversar mesmo, não tem ordem de falar, nada disso não. Quem gostaria de falar em qual local apareceu a filmagem?

(8) Mariane: Na entrada.

(9) **Maritza:** Na recepção né? E quem estava presente? O que faziam?

(10) **VÁRIAS EDUCADORAS:** Mariane, Silmara, Vanessa, Thaissa, Eliane.

(11) **Maritza:** Tinha algumas educadoras que não estavam né?

(12) **VÁRIAS EDUCADORAS:** Por causa do horário.

(13) **Maritza:** Há é, esqueci que esse horário nem todas já chegaram.

(14) **Eliane (coordenadora):** Aí são as educadoras que pegam mais cedo. Aí não estavam todas porque tem algumas educadoras que pegam às oito horas, então essas educadoras não participam desse momento de recepção.

(15) **Maritza:** Então estavam todas as educadoras que participam do momento da recepção.

(16) **Eliane (coordenadora):** Do momento da recepção, é.

(17) **Maritza:** E as crianças?

(18) **Eliane (coordenadora):** São diversas.

(19) **Mariane:** Tem criança que nem está mais aqui na creche.

(20) **Maritza:** Mas aí, essas crianças são as que sempre chegam mais cedo?

(21) **Mariane:** Não. Tem igual, a Ana Luiza e o Lucas chegavam cedinho, aí depois quando era a Denise? Letícia né? Chegava 6h30. O Lucas e a Ana Luiza chegavam 6h30.

(22) **Maritza:** Então, mais aí quando, por exemplo, o ano passado que a gente trabalhou fazendo a filmagem, eram mais ou menos as mesmas crianças que agora?

(23) **Eliane (coordenadora):** Normalmente sim. Sempre mais cedo são os mesmo, a não ser quando acontece alguma eventualidade.

(24) **Mariane:** Mas ali já era de 6h30 às 7h30.

[EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(25) **Maritza:** Mas aquele horário era de 6h30 às 7h30?

(26) **Mariane:** Você já chegou 6h30 com a gente?

(27) **Maritza:** Cheguei. Peguei a entrada já.

(28) **Silmara:** Veio sim, lá fora no portão.

(29) **Mariane:** Há tá.

(30) **Maritza:** Mas assim, mudou esse ano?

(31) **Mariane:** Não, o horário não.

[EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(32) **Eliane (coordenadora):** Elas chegam para recepcionar as crianças, são outras crianças. Isso aí foi no final do ano passado.

(33) **Maritza:** E nessa cena, o que as crianças e educadoras faziam?

(34) **Silmara:** Na verdade a gente aguardava chegar todos para a gente ir para o refeitório.

(35) **Maritza:** E as outras educadoras chegam 7h30?

(36) **Silmara:** 7h30, ou as 8h, mas a grande maioria, 7h30.

(37) **Maritza:** Porque eu lembro que a gente ia para o refeitório, mas aí independente das educadoras chegarem ou não, a gente ia para o refeitório as 7h30 não é?

(38) **Mariane:** 7h30.

(39) **Silmara:** Isso mesmo.

(40) **Maritza:** Então aguardava mais um horário do que os educadores propriamente dito né? Pelo menos o que eu lembro.

[EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(41) **Eliane (coordenadora):** Estava mais vinculado ao horário, 7h30, do que mesmo a chegada de algum educador.

(42) **Maritza:** Então aquele horário é um horário de receber a criança e esperar dar 7h30.

(43) **Mariane:** É. Só que hoje já é diferente. Hoje eu pego 6h30, aí algumas educadoras entram 7h, aí quando dá mais ou menos 7h05, 7h15, até 7h15 elas já, cada uma vai para o seu espaço. Ai a Silmara acompanha a turminha dela.

(44) Eliane (coordenadora): Justamente um momento que eu cheguei mais cedo, vi esse momento acontecendo.

(45) Mariane: Aquilo ali era triste.

(46) Eliane (coordenadora): Aí eu conversei com a Mariane e perguntei “Mariane isso acontece sempre, é assim?” Eu sentei com a Mariane, porque assim, eu pego às 8h, então eu falo, elas são os meus olhos ali, né? Esse parâmetro de como está sendo eu preciso que elas me falem, porque eu tenho o meu horário de trabalho também. Aí eu sentei com a Mariane e conversei. E logo em seguida sentei com todas elas e falei “nós vamos pensar juntas uma forma disso melhorar” né? Porque hoje vendo ali, a gente vê que a criança não tem espaço, é ruim para vocês e para as crianças também.

[EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(47) Eliane (coordenadora): E isso é o início do dia.

(48) Mariane: Tinha dia né Eliane, 7h da manhã, já tinha umas 15, 20 crianças, não tinha? Não era todos os dias.

(49) Maritza: Eu sei que a rotina não é só isso, envolve muitas outras coisas, mas foi uma coisa que me chamou muito a atenção, porque, por causa disso mesmo, porque o tempo de espera da criança, não só da criança, o tempo de espera dos adultos também, dos educadores, de quem estava lá, era um tempo de espera muito grande. E era um tempo muito estressante, toda hora precisava falar “senta”, “não faz isso”, “não faz aquilo”.

(50) Mariane: E além de ser o início do trabalho e já era estressante.

(51) Maritza: Por que? O espaço é pequeno e o numero de crianças também não é tão pequeno assim. O tempo de espera é um tempo muito grande para as crianças ficarem esperando porque é 1h, 1h30 e aí eu sentia, eu senti na verdade, na hora que eu fui rever o trecho, “gente tem tanta coisa”, eu fiquei tanto tempo com vocês, vendo os vídeos, que eu nem senti tanta saudade, porque tem muita coisa legal que dá pra gente conversar, para gente discutir. Aí eu falei, “então vamos começar pelo começo”, que é a entrada né, que é o começo, e é uma coisa que me chamou muito a atenção, o tempo de espera de vocês e o tempo de espera da criança. E aí ver como a gente faz para a criança ficar esperando aquele momento. Porque aí quando eu perguntei “o que as crianças estão fazendo?”, é exatamente isso mesmo,

as crianças estão esperando, vocês também estão esperando. Mas aí tem outras formas de esperar, igual a Eliane estava falando... parece que vocês já chegaram nesse acordo, depois a gente conversa sobre esse acordo. Aí tem aqui, “qual é o objetivo do momento filmado”? Vocês já falaram, que é esperar o momento da merenda, de ir para o refeitório 7h30 e 8h iniciar a merenda né. E aí a outra questão que tem é a seguinte “o que faz com que as crianças e educadoras ajam da forma como aparece no vídeo?”, “Existe algum embasamento teórico ou a gente só fazia com relação a prática?”.

(52) Mariane: Era a rotina mesmo.

[EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(53) Maritza: Porque a gente vai trabalhar um pouquinho do PPP também. Porque no PPP da escola, tem o horário da entrada, que é esse horário de 6h30 às 8h, só que não vem falando, especificamente, como isso acontece, diferente, por exemplo, do horário de atividade que vem falando que pode acontecer de diversas formas, por exemplo, pode ser massinha, pode ser é, rodinha, pode ser várias coisas. O horário da entrada não tem, só tem a entrada, mas a gente pode entrar de diversas formas né, então o embasamento não está no PPP, porque o PPP não vem falando exatamente como entrar.

(54) Eliane (coordenadora): Nem em uma teoria com relação a como receber a criança.

(55) Maritza: Como receber a criança?

(56) Eliane (coordenadora): Não está escrito lá.

(57) Maritza: Não precisa estar lá, eu não to questionando isso não.

(58) Eliane (coordenadora): Eu sei.

(59) Maritza: Eu to questionando para saber se existia alguma coisa que embasava teoricamente isso. Na verdade não existe, a rotina é vivida só, né? A entrada ela é vivida, não é isso? Eu to falando o que eu estou entendendo, o que eu vivi, mas eu gostaria que vocês falassem, é um diálogo. Não é palestra para vocês ficarem escutando eu falando não tá? Porque as coisas mudaram este ano.

(60) Eliane (coordenadora): É até engraçado, porque a gente está falando de um tempo mais distante né?

(61) Maritza: É, e não é tão longe assim.

(62) Eliane (coordenadora): Mas é engraçado porque assim, você volta lá e as coisas estão diferentes, então a gente pensa, vai e volta, vai e volta.

(63) Maritza: É muito legal a gente voltar porque a gente vai ver como o tempo muda muito as ações, as coisas mudam muito, mas só mudam porque vocês pararam para pensar. Porque se vocês não tivessem parado para pensar, não teria mudado. E quanta diferença faz esse parar para pensar para mudar. Mas a ideia é essa. Mas se vocês já repensaram é até melhor para a gente pensar como é que está agora, o que repensou né, vai ser bem bacana. E aí a gente tem a próxima questão é que aí já vai levar para esse momento que vocês até já começaram a falar, “se essas ações do vídeo fossem vivenciadas novamente, vocês modificariam algo? Se sim, o que e como?” E aí seria um momento legal de vocês falarem como é que está funcionando.

(64) Eliane (coordenadora): Como foi esse processo de reestruturação dela.

(65) Maritza: Como é que aconteceu? Você veio um dia na creche de manhã Eliane?

(66) Eliane (coordenadora): É. Igual eu relatei, eu cheguei, meu horário geralmente é às 8h, eu cheguei e vi aquele aglomerado de crianças e educadoras ali.

(67) Maritza: Chegou mais cedo?

(68) Eliane (coordenadora): É cheguei antes do horário. Nisso que eu cheguei, eu fiquei um pouco assustada de ver assim, achei aquilo muito cansativo, tanto para as meninas, tanto para a Mariane, que é responsável hoje pela portaria, a Mariane é a funcionária hoje de portaria, da entrada, e tem a funcionária de portaria da saída. Ai eu perguntei a Mariane, mais ou menos, observei aquilo e chamei a Mariane e falei “Mariane, isso acontece sempre?” Porque assim, às vezes, a gente não para pra pensar, rotina é assim mesmo, às vezes aquele olhar você não focou naquele momento, porque, as vezes, são outras questões que você está focando.

(69) Maritza: Aí é bom né, a pessoa de fora, porque a pessoa, igual assim né, não que vocês tivessem fazendo errado, mas, as vezes, vocês não pensaram naquele momento.

(70) Eliane (coordenadora): E houve um automatismo das ações.

(71) Maritza: É aí quando eu cheguei, a gente vai vivendo, o perigo da rotina é justamente isso, a gente ir vivendo automaticamente.

(72) Eliane (coordenadora): Automaticamente sem pensar.

(73) Maritza: Sem pensar no que está acontecendo. Eu acho que porque a rotina é importante, as crianças, até já discutimos no encontro passado, que ela é importante para a gente ter a segurança, para a criança ficar mais segura, no período de adaptação, principalmente: “há, que horas que o pai vai chegar”, para a gente ter uma segurança, se fosse uma criança que estivesse em casa a gente também teria uma rotina, então a rotina é importante, só que a rotinização, esse deixar acontecer e não pensar no que está acontecendo é que é o perigoso. E aí talvez seja importante o papel da Eliane ter intervindo, vir no primeiro horário, ter visto, porque aí... tanto que gente, eu também vivi a rotina, eu também fazia as coisas e depois eu falava: “gente, eu também estava lá e eu também fazia”, a gente vive, mas é uma forma da gente ver o momento e parar e pensar no que a gente viveu né?

(74) Eliane (coordenadora): Aí o que aconteceu, eu vi que aquilo era uma coisa desgastante para as meninas que estão recebendo, porque tá começando o dia, você tem um dia de trabalho ainda pela frente, se já naquele momento você chama a atenção de um, chama a atenção de outro, isso é desgastante, isso é muito desgastante. Aí eu sentei com a Mariane e perguntei “naturalmente, o processo de entrada das crianças é assim?” porque foi assim, uma coisa que a gente não tinha parado ainda para pensar, principalmente pela minha ausência talvez no espaço, vai vivendo, vai vivendo aquele processo ali né, nessa questão do automatismo mesmo. Ele é cansativo, aí nós fizemos as reflexões, num outro momento, na reunião pedagógica, nós sentamos e eu fiz as colocações para as meninas, com todas as educadoras, para que a gente pudesse repensar essa forma de entrada. Aí fizemos até algumas alterações de horário, das funcionárias né, teve algumas alterações, até a mudança da Angelina, de outras pessoas, de horário mesmo, para que a gente tivesse um fluxo de pessoas para poder organizar melhor essa rotina, já dividir os espaços.

(75) Mariane: Mas aqui, antes da Eliane ter esse olhar, ainda era pior ainda né Lucienne, eu atendia a portaria e olhava refeitório, eu ficava sozinha até 7h30.

(76) Maritza: Mas isso antes do ano passado?

(77) Mariane: Não, antes...

(78) Eliane (coordenadora): Antes da minha coordenação.

(79) **Mariane:** Aí eu atendia tudo, pegava remédio, atendia telefone, olhava as crianças no refeitório, aí não ficava ninguém aqui.

(80) **Maritza:** Ficava sozinha?

(81) **Mariane:** Sozinha e Deus, não é Lucienne? A primeira funcionária que pegava era 7h30, eu pegava 6h30.

(82) **Maritza:** Você ficava uma hora sozinha?

(83) **Mariane:** É, sozinha e Deus, e com as crianças. Aí a outra coordenadora entrou, pediu para as meninas levar as crianças e fazer alguma coisa para eles não ficaram ociosos. Aí as meninas davam brinquedo, historinha, aí já foi melhorando, aí depois entrou de novo, começou a cair tudo de novo, aí a gente ficava batendo papo lá fora, ia chegando criança, criança, criança, até dividir a turma era aquela coisa. Aí a Eliane chegou, graças a Deus!

(84) **Eliane (coordenadora):** Aí nós revíamos juntas né, porque eu já tinha conversado com a Mariane né, que é a funcionária de referência da portaria, depois com as meninas, então nós fizemos alterações necessárias, conforme nós conversamos, de horário, ou seja, preciso de alguém para pegar tal horário, já que nós vamos dividir essas crianças em espaços distintos, aí nós fizemos uma organização juntas né? Que eu acredito que hoje esteja funcionando melhor do que o anterior. Porque hoje você já chega e não tem muito tumulto na recepção. As vezes, tem cinco, seis, sete crianças, elas ficam ainda com as crianças ali, mas começou esse tumulto cada um tem o seu espaço. É bom vocês falarem, vocês que recebem aí, a Silmara...

(85) **Mariane:** eu recebo as crianças 6h30.

(86) **Eliane (coordenadora):** É. A Mariane, de educadora só tem ela 6h30. Ela e a auxiliar de serviços gerais. Aí de 6h30 até às 7h, é só as duas, porque o fluxo é um pouco menor não é Mariane? Aí ela dá conta dessas crianças. Depois chega Eleonora, Silmara ((risos)), chega às 7h.

(87) **Silmara:** É, nós chegamos às 7h.

(88) **Eleonora:** Eu sou responsável pela turma de dois anos.

(89) **Silmara:** E eu fico com a de três, que tem um número maior de crianças.

(90) **Eleonora:** Na minha sala, geralmente eu dou revista, algum brinquedo, dentro da minha sala mesmo, no próprio espaço.

(91) **Eliane (coordenadora):** Ela pega as três turmas de dois anos. Só que assim, o fluxo não é tão grande. Você fala em três turmas, né? Isso de 7h as 7h30.

(92) **Eleonora:** Aí quando dá 7h30 a gente já vai para o refeitório porque a sala já não...

(93) **Eliane (coordenadora):** Aí já não comporta.

(94) **Maritza:** Mas aquela sala sua lá?

(95) **Eleonora:** É a minha sala.

(96) **Silmara:** É porque no horário mais cedo, é um menor número de crianças, então, por isso até que ela recebe as três turmas de dois anos.

(97) **Thaissa:** Eu fico com o berçário dois e berçário um.

(98) **Eliane (coordenadora):** Ela fica com os dois berçários.

(99) **Mariane:** Aí geralmente elas ficam comigo até umas 7h20, 7h30.

(100) **Thaissa:** Eu chego 7h30.

(101) **Mariane:** Aí eu dou um apoio a ela.

(102) **Eliane (coordenadora):** As duas com os berçários.

(103) **Mariane:** Ai a Adelaide chega 7h30 e leva as crianças para lá, aí a Thaissa também vai. Ai a Adelaide passa a receber só o B1, porque já tem uma representante do B2, e aí depois, 7h30 chega mais também. Aí fica as duas do berçário dois, que são 18 crianças também, um fluxo maior de crianças, elas recebem o B2. A Adelaide fica recebendo o B1 sozinha.

(104) **Maritza:** O berçário requer mais atenção né.

(105) **Eliane (coordenadora):** Isso.

(106) **Adelaide:** É, mas o B1 a maioria, o horário é mais tarde, 7h50, as outras já estão chegando.

(107) Eliane (coordenadora): No caso do B1, o que acontece, ela consegue estar mais sozinha porque o fluxo de chegada deles é mais tardio, aí as 8h em ponto, já pega lá, já vai ajudando, aí quando da 8h, porque a Mariane tá na portaria, então a Mariane, depois que ela fecha a portaria que ela vai para a sala dela. Então assim, a gente conseguiu fazer esse equilíbrio, de modo que tenha o número suficiente de funcionárias para receber aquele número de crianças, em espaços diferenciados, não no mesmo espaço.

(108) Maritza: E aí você também pensou nesses horários das funcionárias.

(109) Eliane (coordenadora): É, alguns funcionários tiveram que... eu tive que alterar o horário, automaticamente mexe nisso aí, quem passou... quem pegava 7h30 passou a pegar a 7h para ficar de 7h às 17h, mas foi preciso para a gente priorizar esse momento de entrada.

(110) Maritza: E a saída? Também não adianta também a gente *desvestir um santo para vestir o outro*, não é legal né. Também não adianta a gente, vamos colocar assim, trazer mais funcionários, modificar a rotina da entrada e aí faltar funcionário na saída.

(111) Eliane (coordenadora): Nós tivemos que pensar em tudo.

(112) Maritza: Ter esse jogo de cintura em alguns aspectos. Mas aí não prejudicou a saída também não?

(113) Eliane (coordenadora): Não. Assim, tem alguns imprevistos na saída, tem crianças que saem um pouco mais cedo, mas assim, está equilibrado né? Ai eu pego a Silvanete, Vanessa pega às 8h. No horário final mesmo, vamos supor, de 17h30 em diante, porque tem funcionários que saem as 17h, por exemplo, a Eleonora e a Silmara saem as 17h e a Angelina né? Então, lá no berçário, mesmo a Angelina saindo está a Maria Isabel e a Thaissa então têm duas, dá um equilíbrio. Aí o que acontece? As crianças da Eleonora e da Silmara, elas são divididas de acordo com o número de crianças que tem nos outros espaços, nas outras salas de atividades. Então assim, fica a Luzia, fica a Lucienne, fica Adelaide, Silvanete, Maria Isabel e Thaissa até 17h. Aí esse fluxo de funcionários também vai diminuindo, porque a tendência do fluxo de crianças também é ir diminuindo. Às 18h está só a Lucienne até às 18h, a Silvanete e a Maria Isabel.

(114) Maritza: A Lucienne fica com os de dois e três anos, a Silvanete fica com quantos?

[EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(115) Eliane (coordenadora): Todas as crianças...

[EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(116) Eliane (coordenadora): Por exemplo, se o berçário tem um número menor, a Lucienne tem nove crianças que eram dela, o berçário está com duas, então assim, na hora de ir vai olhar quantas crianças você tem, ai vou deixar fulano e fulano com você. A Silvanete é responsável pela Maria e pelo João até as 18h.

(117) Maritza: Legal né gente, até para as próprias crianças terem contato com as outras.

(118) Eliane (coordenadora): E elas têm o tempo todo. Esse fluxo de interação é muito grande, até pela falta de algum funcionário, ausência né, ela também tem esse processo de estar com outras crianças.

(119) Maritza: E aí o que é feito? Ok, vocês vão para as salas com outras funcionárias, não fica todo mundo ali, mas aí o que é feito com essas crianças? Quais as atividades? O que é feito com as crianças?

(120) Silmara: Normalmente como é um espaço curto de tempo e fica chegando crianças, se dá brinquedos, alguma coisa, as vezes, uma conversa informal que elas gostam muito e tal.

(121) Maritza: Então muda a atividade?

(122) Silmara: Muda. Depende do dia, do número de crianças.

(123) Maritza: As crianças costumam pedir para fazer alguma coisa ou não?

(124) Silmara: Não, porque elas já sabem que vão tomar café, elas ficam aguardando. As vezes elas pedem o café, “o tia, não vai ter café não?”. Elas ficam esperando o café, porque aquele momento é do café.

(125) Maritza: Porque eu acho, não sei, isso eu vou falar... eu acho assim, eu pensei aqui agora. Talvez elas, as crianças, a não ser os pequenininhos que estão entrando agora..., talvez as outras que já estavam no início, de três anos, de dois anos, já estejam até um pouquinho acostumados a esperar, e ai elas ficam mais ansiosas pelo horário da merenda, que é o que elas já estão habituadas a fazer, que no caso é esperar, do que desenvolver uma outra atividade.

(126) Mariane: O Mário, por exemplo, chega “o tia, me dá biscoito?”, na hora ele pede.

(127) Eliane (coordenadora): Eles tem a rotina deles também.

(128) Silmara: Para mim assim, essa questão, acho que é porque muitos deles também, tem a necessidade de estar se alimentado né. Chegam com fome.

(129) Mariane: Às vezes não comeu nada em casa.

(130) Eleonora: Outros chegam com sono, chegam dormindo, chorando também...

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTOS].

(131) Mariane: O Breno, por exemplo, ele não é de reclamar, o dia que ele chega reclamando que não está aguentando mais, aí a funcionária pega 7h, ela tá sempre limpando o berçário direitinho, eu deito ele lá no berçário lá, porque ele não pode ficar sozinho, eu pergunto “você quebra o galho pra mim?”, ele fica ali no bercinho com ela. Ai ele pede ela também, né? Aí ela pega e leva ele de volta pra gente, entendeu? Mas isso aí são casos extremos.

(132) Eliane (coordenadora): Porque normalmente eles não são de dormir, quando eles chegam na creche já despertam. Normalmente eles despertam. É um ou outro que tem sono, são casos isolados.

(133) Mariane: São os mesmos.

(134) Eleonora: Esse horário passa muito rápido.

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(135) Maritza: Só que assim, passa rápido se elas tiverem fazendo alguma coisa, porque do jeito que a gente viu no vídeo... a gente viu no vídeo, esse vídeo não tinha 10 minutos, tinha? Dá 8 minutos e alguma coisa, e a gente fica cansado, não sei em relação a vocês, mas eu fiquei cansada.

(136) Eliane (coordenadora): A sensação que deu é que foi uma hora. Eu falei “esse vídeo não acaba não?”. Dá uma sensação de que é uma eternidade, eu falei com ela aqui.

(137) Maritza: Agora se elas tiverem desenvolvendo alguma coisa, vocês mesmos desenvolvendo alguma coisa, passa voando. É até melhor porque aqueles que estão com fome dá até uma distraída, passa mais rápido o horário para eles se alimentarem. Aí gente, eu vou

trazer um pouquinho o que os autores, tem aí no papel, aí é até bom que vocês tenham, se não tiverem enxergando direito, mais ou menos, bem resumidinho o que os autores falam um pouquinho sobre a rotina. Aí tem assim [MARITZA LÊ E COMENTA O SLIDE], a palavra rotina ela apareceu no século XVII, a fazer parte do cotidiano e ela tinha o significado dela era direcionamento, direção, rota; no dicionário aparece como hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo jeito, do mesmo modo. Aí alguns autores da Pedagogia que estudam a rotina, eles falam, a rotina é a intencionalidade pedagógica, do planejamento e da ação, por parte dos educadores. Eles falam também da importância da rotina para as crianças se orientarem no tempo e espaço, prevendo os acontecimentos. Trabalham também a rotina como uma categoria pedagógica, uma categoria de intencionalidade, que diz o que a instituição deseja na parte pedagógica, porque a forma como a gente organiza o espaço, organiza os tempos, diz o que a gente acredita na criança, na educação, no pedagógico, então é uma categoria pedagógica também.

(138) Eliane (coordenadora): Veio uma frase na minha cabeça, o Reinaldo me falou, quando você pisa em uma instituição de educação infantil, quando você olha a organização do espaço, você consegue ver qual é a concepção de infância, de criança daquela creche. E é isso mesmo né? Você consegue visualizar mesmo qual é a concepção dos educadores, como os espaços são organizados, se são acessíveis as crianças, se são expostos os trabalhos das crianças.

(139) Maritza: O tempo e o espaço são importantes, porque eles dizem também, mas não só, eu acho que a pessoa tem que estar lá, tem que viver, porque assim, porque eu vim aqui observar antes de fazer a Sessão? Porque eu não sabia muito bem, eu já trabalhei em creche, mas a minha creche não quer dizer que é igual a de vocês. Igual assim, as vezes tem cadeirinha, mas nem isso quer dizer que as crianças ficam sempre, o tempo todo, sentadas. Igual eu lembro da filmagem que eu fiz uma vez, na sala da Luzia, foi o maior barato, viu Silmara, é porque eu lembrei, não é para ficar com ciúmes não tá, é porque eu lembrei aqui agora, que a gente até vestiu, fantasiou, pegou fez uma cabaninha cobrindo as mesas, então quer dizer, tem mesa? Tem. Tem cadeirinha? Tem. Mas ela virou outras coisas, então eu acho que também não é assim, chegar e falar tem mesa, tem cadeira, então as crianças, a creche é Ensino Fundamental, não, a gente tem que viver para saber.

(140) Eliane (coordenadora): Ver o que é feito com esse objeto.

(141) Maritza: Para saber o que acontece. [MARITZA LÊ E COMENTA O SLIDE] E aí então a questão do espaço, a gente tá falando que o espaço constitui o ser humano. Por exemplo, na creche, as crianças ficam muito tempo sentadas, muito tempo por conta da espera, o que a gente tá querendo para essa criança? A gente tá querendo que ela seja assim, a grosso modo, que ela seja um ser humano que saiba esperar, que fique lá passivo, que fique aguardando as coisas acontecerem, não que aquele ser humano seja criativo. Claro que esse é um momento só tá gente, a criança também, é claro que, igual a gente viu, passa boa parte da vida dela aqui, até os três anos, ela também tem a vida nos outros espaços que também dizem o que ela vai ser né, a gente também não pode achar que é responsável por tudo da criança. Ela tem uma família, tem o bairro aonde ela mora, tem outras coisas que constitui ela também, mas a gente também não pode esconder o que a gente faz com a criança né, a gente também constitui essa criança, esse ser humano. E o espaço também, a forma como a gente organiza esse espaço, também. E aí abre, todos os autores que a gente for ler, se vocês forem pegar a minha dissertação para ler, os trabalhos que falam sobre a rotina, a grande maioria deles tem a preocupação com relação a questão da rotina ser um processo monótono, mecânico, até mesmo, porque a palavra rotina já dá essa ideia. Algum dos grupos, acho que foi o segundo, ou o terceiro, não sei, algum dos grupos falou assim, que a rotina tem que sair da rotinização, alguma coisa assim, eu até brinquei falando que é interessante falar de rotina e falar rotinização, porque na verdade a gente usa a palavra rotina para dizer daquela coisa monótona, que se repete, mas na rotina, gente, no dicionário a palavra rotina é um pouquinho diferente da rotina da creche, da rotina da escola, e a rotina não pode ser uma coisa monótona, uma coisa que é todo dia a mesma coisa, do mesmo jeito, da mesma forma. Rotina na creche é uma coisa, rotina no dicionário é outra. No dicionário está falando que rotina é aquilo que é sempre feito do mesmo jeito, mas aqui não, a gente quer fazer de forma diferente. E aí a grande preocupação de ser um processo mecânico, monótono, é aí os *Crêterios para o atendimento de creches e pré-escolas que respeita os direitos fundamentais das crianças*, que é aqueles do Governo Federal, não sei se vocês conhecem, eles falam assim olha: “a rotina deve ser flexível, e reservar períodos longos para as brincadeiras livres das crianças”, e o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*, que é o nosso referencial maior né, para a organização das rotinas, da creche em si, ele fala que “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança que precisa adaptar-se a ela e não o contrário”, não ao contrário porque? Porque quem tem que adaptar, a rotina tem que ser adaptada à criança, igual vocês

fizeram no momento da entrada, não a criança se adaptar e ficar esperando aquele momento né, nem vocês né, a gente tá focando a criança, mas o educador, os funcionários, todos eles incluídos. “...desconsiderando também o adulto, tornando o seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo”, tá? Então tem essa preocupação. E aí o que eu escrevi um pouquinho sobre o que eu acredito de rotina: “a organização da rotina não é neutra, ela educa e remete a concepção que a gente tem de infância e em que criança acreditamos para o presente e para o futuro”, que é um pouquinho do que eu falei para vocês, então “há eles simplesmente vivem a rotina”, ok, ele simplesmente vivem, mas ela vai dizer da gente como profissional. Ela vai dizer da criança que a gente quer formar e as concepções que a gente acredita. “...Desse modo é importante observar, categorizar, escolher e propor junto com as crianças”, por isso que eu perguntei para vocês: “as crianças pedem para fazer alguma atividade?”, porque eu acho que se pedir, sendo possível, eu acho que a gente tem que atender também, porque a gente é sujeito e elas são sujeitos também. “...Junto com essas crianças espaços e tempos são planejados para uma educação que possibilite diversas experiências e linguagens, uma organização que acolha e liberte, que cuide e eduque, não dividindo o indivíduo, respeitando seus aspectos cognitivos, coletivos, sociais e motor, considerando as crianças como sujeitos e produtores de cultura”, tá? Porque, às vezes, a gente fica na palavra, no diálogo e a ação fica difícil, então assim, a gente perguntar também para a criança “o que vocês querem brincar hoje, de rodinha?”, eu sei que o tempo é pouco, é muito corrido, mas a gente tem que planejar isso junto com as crianças. A gente tem uma hora e meia, dentro de uma hora e meia a gente sabe mais ou menos o que é possível e o que não é possível, não dá para a gente, por exemplo, ir para o parque externo, se a gente tem pouco tempo e depois tem que lavar a mão... então a gente sabe mais ou menos o que é possível e o que não é possível. Só que dentro do que é possível eu acho que a gente teria a possibilidade de perguntar a criança o que ela acha, o que ela quer e o que ela não quer, para a gente dá essa voz também, por acreditar que a criança tem essa capacidade de produtora de cultura dentro da rotina também. Aí o que o PPP da creche fala sobre a rotina? Ele trás esse quadro que está aí, no papel, para vocês, eu nem trouxe aqui, nos slides, vocês devem conhecer, porque vocês participaram do PPP, que é o quadro com a organização da rotina. Que é assim, o berçário, os berçários tem sistematizado de uma forma, os maternais de dois anos e três anos de uma outra forma um pouquinho mais sistematizada. Eu coloquei até no meu trabalho de dissertação, que não é exatamente assim que acontece, eu até conversei com vocês no encontro anterior, que a gente vê assim, que tem

momentos que realmente são momentos mais rígidos e tem momentos que vocês fazem conforme vocês acham que as crianças precisam, conforme vocês acham possível né, a gente conversou, vocês lembram?

[EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(142) Eliane (coordenadora): A rotina pode ser alterada né, com o suporte do educador.

(143) Maritza: Vocês me cortem se eu tiver falando alguma besteira tá? Vocês falaram comigo que os momentos de cuidado e alimentação, eles precisavam ter aqueles horários, porque tem as merendeiras, o pessoal dos serviços gerais, que precisam estar organizando esses momentos, então é um pouquinho mais rígido. Mas aí os outros horários, as vezes, tá lá que é o horário de brincar de massinha, não necessariamente com massinha, de acordo com o que as crianças vão pedindo vocês modificam né? Eu tava observando também essa parte de flexibilidade. E aí além desse quadro [MARITZA LÊ E COMENTA O SLIDE] vem falando aí também no PPP de vocês, da creche da “importância das educadoras lembrarem de alguns momentos da rotina que tem caráter mais rígido e outros com tudo que pode ser respeitados os ritmos das crianças”. E vem falando também que “o desenvolvimento do planejamento diário deve ser respeitado, de modo a não comprometer a rotinas das outras turmas”. Essa rotina das outras turmas, como assim?

(144) Eliane (coordenadora): Igual os cantinhos, por exemplo, fica cantinho na sala da Eleonora, o uso do cantinho... um exemplo, mais claro, nós temos uma piscina de bolinha, se no horário da Silmara da piscina de bolinha é segunda-feira de 9h às 9h30, não tem outra pessoa nesse horário, as vezes, pode ser que a Silmara não use nesse horário, nesse momento né, e a Eleonora pode ir para a piscina nesse horário mesmo não estando no planejamento dela. Então assim, é para não coincidir, porque são espaços que são comuns, então nesse momento a gente pede que seja respeitado para você não prejudicar o planejamento que está no cronograma da outra. São espaços comuns, cada uma tem um horário, às vezes, tinha uma televisão e um DVD, nós já evoluímos, temos quase uma televisão para cada sala. Então assim, era uma coisa que comprometia também, quando eu fiz esse cronograma, pensando também nisso, porque, às vezes, todo dia a Silvanete, um exemplo, tava assistindo, então, às vezes, a Eleonora ficava prejudicada. Mas hoje nós caminhamos um pouco mais nesse sentido de ter a televisão dela lá, mas mesmo ela tendo a televisão dela lá, ela não vai assistir

televisão todos os dias, todas as horas. Seria bem maçante para a criança, ela tem um dia de vídeo na sala dela, tem organização.

(145) Maritza: Uma coisa que eu observei, que, as vezes, o que acontece? As vezes, pode ser o horário de uma, mas a outra combina.

(146) Eliane (coordenadora): Pode.

(147) Maritza: Também isso existe né? E a gente perguntar, você quer assistir também?

(148) Eliane (coordenadora): É muito comum isso com as meninas. Elas compartilham né.

(149) Maritza: Então não tem também essa rigidez né.

(150) Eliane (coordenadora): Hoje já mudou muito.

(151) Mariane: As crianças trazem Maritza, filmes de casa, aí combinam com os coleguinhas da outra sala para ver.

(152) Maritza: É isso que eu estou perguntando. Eles podem ver com os outros também né, não ficar só prezo naquela turma né, isso é bem legal. É... e aí uma outra coisa que eu queria perguntar, a respeito dessa rotina aqui, é porque eu observei que a rotina dos primeiros... esse negócio de eu estar trabalhando em escola é um problema sério, porque aí agora eu to falando primeiro ano, segundo ano, eu to toda confusa. A rotina das crianças do berçário, ela é diferente da estrutura proposta para as dos de dois para três e de três para quatro anos.

(153) Eliane (coordenadora): São especificidades da idade, são características, necessidades típicas da idade né. Tem atividades que hoje você desenvolve na turma da Silmara e não tem a menor condição de desenvolver com um bebê que não anda né, suponhamos assim né. A gente não consegue dissociar cuidar e educar, é muito vinculado, seja no berçário um, no dois, no dois e três anos, mas o berçário tem muito essa questão do cuidado, pelas fraldas, pela questão da higiene das crianças também, então tem momentos que a Mariane não pode participar de atividades porque ele ta gritando lá, o bebê ta com fome, o bebê ta com a fraldinha de cocô, então a gente tem que ter esse olhar sensível também, então o berçário tem essa especificidade também dessa coisa maternal, desse cuidado né, você não tem, você não pode deixar o bebê, ele depende de você, uma criança maior ela já é mais independente.

(154) Mariane: É sono fora de horário...

(155) Eliane (coordenadora): Quer dizer, aquele dia ela ta dando comida “Eliane, ela não come, ela ta morrendo de sono”, não vai comer né gente, ela não aguentando nem abrir a boca, mas vai ter o momento que ela vai pedir a mamadeira dela, deixa ela dormir né, ela não tava aguentando abrir a boca, então isso aí acontece com as meninas, você fica, elas tão dando almoço na porta e olhando a questão do carrinho, tem que respeitar. Então, isso aí são coisas do berçário.

[FIM DO PRIMEIRO VÍDEO].

VÍDEO: M2U00508

DURAÇÃO: 33 minutos e 33 segundos

(156) Eliane (coordenadora): Já típicas do berçário.

(157) Mariane: O meu berçário já tem muita diferença do berçário da Maria Isabel, eles já são bem mais independentes né.

(158) Maritza: Principalmente do meio do ano em diante né.

(159) Eliane (coordenadora): A diferença então é gritante.

(160) Mariane: Os nossos já tem diferença do meio do ano, os meus estão todos andando.

(161) Eliane (coordenadora): É uma maravilha, modifica muito né.

(162) Maritza: É, mas é porque eu senti assim, nos dois e três anos, três e quatro anos, vocês entenderam né?

(163) Eliane (coordenadora): Turma de dois e turma de três.

(164) Maritza: Turma de dois e turma de três tem uma sistematização maior das atividades, tem os horários certinhos marcados para cada atividade, por semana, é separado os dias da semana, e aí tem mais atividades. O berçário, os berçários eles têm menos sistematização, como se fossem mais livres, e não tem essas atividades, esse monte de atividades...

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(165) Maritza: É isso que eu quero saber.

(166) Mariane: A gente ensina música, matemática, linguagem, conversa...

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(167) Eliane (coordenadora): Depende mais da necessidade da criança.

(168) Maritza: Então é de acordo com a criança?

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(169) Eliane (coordenadora): Para você ter uma ideia do que a gente construiu a três anos atrás, e o que tá dando certo a gente continua, eu sempre falei isso com as meninas com relação ao planejamento né. Um exemplo para você ter uma ideia, o planejamento das meninas aqui, pega o caderno da Eleonora, e pega o da Adelaide, você vai ver uma diferença até no planejamento, porque no berçário é semanal, ela sabe o que vai ser dado naquele dia, entendeu? Hoje é segunda-feira, ela tem o planejamento dela lá, segunda, terça, quarta. O berçário ela faz o planejamento semanal, ou seja, ela tem de segunda a sexta. Ela planejou lá uma atividade voltada para movimento, na concepção dela ela tem de segunda a sexta para desenvolver. Essa flexibilidade eu trabalho muito com as meninas, por que? Por causa da idade. Principalmente pela especificidade da faixa etária. Hoje ela pode dizer “ela tá chorando muito, ela não vai conseguir”, ela vai ficar muito frustrada, “eu planejei tudo para segunda e não consegui fazer nada” a sensação que ela vai ter é que nunca consegue cumprir o planejamento dela...

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(170) Eliane (coordenadora): A Luzia colocou isso, igual você colocou uma vez, “há eu preparei essa atividade, mas hoje só tem três”, não é a mesma coisa, então a gente tem que ter essa flexibilidade. Uma coisa eu mexo muito com as meninas aqui, eu quero que seja desenvolvido, que de alguma forma isso chegue até a criança.

(171) Mariane: Igual o seu olhar, assim, eu conheço que você é uma profissional tanto quanto eu, mas o seu olhar, se fosse para eu discutir, eu entraria em conflito com você. Você acabou de falar que praticamente a gente não faz nada.

(172) Maritza: Não, pelo contrário, é isso que eu ia falar, na verdade gente, essa discussão que, eu to falando, é que na verdade, eu acho que a rotina menos sistematizada ela é melhor.

(173) Eliane (coordenadora): Mas ela, ela é a favor da rotina não sistematizada.

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(174) Mariane: Eu sei que você ficou e participou. Esses são os olhos de muita gente, entendeu? Gente lá de fora que fala que a gente não faz nada.

(175) Eliane (coordenadora): Igual quando eu entrei dentro da creche.

(176) Maritza: Pessoas que acham que as criança tem uma necessidade de cuidado, há então vai lá só pra cuidar, é babá... Não.

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(177) Eliane (coordenadora): Isso já aconteceu muito Mariane. Uma coisa que eu trago, quando eu entrei dentro da creche, quando eu vim trabalhar a primeira vez dentro de uma creche, foi no berçário.

(178) Mariane: o seu era berçário.

(179) Eliane (coordenadora): Eu trabalhei no berçário. Eu adorei, eu adoro o berçário. E outra coisa, eu questionei muito dentro da creche, vocês pegaram essa época também, vocês eram educadoras tanto quanto eu, aí eu sempre investigava muito, como funciona, como é que é isso, eu tinha que conhecer o trabalho do lugar também, não é chegar chegando assim e impondo o que eu quero né. Eu vim de uma outra realidade, não tinha acompanhamento pedagógico para bebê, berçário. Isso eu achei um absurdo, era com psicólogo...

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(180) Eliane (coordenadora): E foi a primeira coisa que eu questionei, eu falei “mas porque as minhas crianças do berçário dois, quem tem que me acompanhar é um psicólogo?”. Hoje não, hoje todos nós temos acompanhamento pedagógico.

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(181) Mariane: Isso durou muitos anos.

(182) Eliane (coordenadora): Eu achei isso terrível.

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(183) Eliane (coordenadora): Agora pera aí, por que? Todas são crianças entendeu? Então eu também preciso do pedagógico.

(184) Maritza: Mas, na verdade gente, o meu questionamento não é nem achar que a rotina é melhor ou pior, pelo contrário, eu fico preocupada com a sistematização da rotina dos maiores. Porque parece, para quem olha de fora, tudo bem que eu já entendi, eu vivenciei, eu conheço, eu percebi que vocês tem a flexibilidade, mas quem tá analisando o PPP, eu acho que seria até interessante vocês estarem discutindo como está o PPP, parece, quem olha de fora, que é assim, as tantas horas de tal dia da semana as crianças tem que brincar de bolinha. Não querem brincar de bolinha? Tem que brincar de bolinha. Entendeu? Porque, o berçário, os pequeninhos não, os pequeninhos a rotina tá, ela não tem nem o dia da semana, ela tá assim, merenda e tal, tal, aí assim, atividades pedagógicas, alguma coisa assim, são as atividades... só tem o tempo lá separado, aí vocês fazem o que vocês quiserem. Eu entendi que na dos maiores tem alguns espaços que são comuns e tem que ser colocados na rotina como fixa, para não ficar só uma pessoa indo naquele espaço, mas...

(185) Eliane (coordenadora): Você sabe o que acontece muito com isso também, eu falo enquanto coordenadora né, a gente tá num processo, tem sete anos que eu estou aqui, você tem também o não fazer. Eu não digo hoje, já passou, se você não coloca aquele “tem que levar a criança” a pessoa não leva, então foi uma coisa que eu fui vivenciando, quando eu entrei aqui, e foi um processo. Hoje... tanto é que a gente não mexe mais no cronograma, é uma forma de nortear, e quando eu montei, eu falei “isso aqui não é Bíblia isso é para dar um norte” porque eu quero que aquilo seja desenvolvido com a criança. Porque tem educador, em qualquer espaço você vê isso aí, que se você não falar com ele que ele tem que usar a piscina de bolinha, que ele tem que levar a criança no espaço externo, que tem que fazer o momento do vídeo com a criança, tem que ter o faz de conta, ele não faz, entendeu? Então tem alguns que te pedem a rotina sistematizada, então assim, é uma necessidade que eu vi. Hoje, eu não fico com as meninas “tá cumprindo o cronograma?” porque vejo que acontece, não preciso pegar e falar “deixa eu ver se a Eleonora tá lá na piscina de bolinha igual tá aqui”, não é isso.

(186) Silmara: O fato de estar no papel nem sempre diz que vai fazer aquilo.

(187) Eliane (coordenadora): É mostrar para a Silmara que ela tem aquelas possibilidades. Ela pode fazer a piscina de bolinha na segunda, na terça. “Hoje eu quero levar nesse dia e horário mesmo, mas na terça que vem não”, então é mostrar para elas que aquelas possibilidades existem dentro da creche, porque tem uns que você tem que mostrar, porque não faz. Então é um caminhar mesmo.

(188) Maritza: Fica a dica do PPP né, porque quem tá de fora, não é o meu caso, eu falo um olhar de fora tanto com relação ao que eu vi, mas também com relação ao que eu li né, porque, as vezes, é um documento para vocês mas até para...

(189) Eliane (coordenadora): Mas ele é lido pelo outro. A gente sabe o que é aqui dentro, mas quem lê lá fora, não vê, é verdade.

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(190) Eliane (coordenadora): Se alguém que lê já conhece é diferente, mas para quem não conhece pode ser feita essa leitura.

(191) Maritza: Eu sei que vocês conversam e combinam, eu to falando só para não esquecer da criança tá gente? Porque a gente tá conversando, o educador, o educador, mas não se esqueça da criança. Eu vi isso também nas observações de campo... aquilo não estava planejado mas acabaram fazendo.

(192) Thaissa: Eu tenho um caderno que eu anoto o que eu vou fazer durante o dia, por exemplo, para eu ter para mim, não para as crianças, mas ele tá todo rabiscado, porque às vezes eu coloco lá, massinha, mas tá um sol bom, as crianças estão muito agitadas, aí eu vou para a área externa. Eu rabisco e escrevo, então ele é todo rabiscado, mas de acordo com a necessidade deles.

(193) Maritza: Isso é ótimo. Bem, aí eu trouxe... depois de tudo o que a gente conversou aqui, vocês gostariam... a gente já viu que a entrada pode ser feita diferente, vocês acreditam que dessa forma tá mais legal, vocês acreditam que tá funcionando melhor? O que vocês acreditam que está diferente daquela que a gente viu, daquela rotina que está acontecendo hoje?

(194) Silmara: Tá muito melhor, todo mundo menos cansado e a situação que a Eliane presenciou ela já não existe mais, então assim, hoje em dia até para a gente trabalhar é melhor, porque você entra menos cansada.

(195) Maritza: Porque assim, quanto mais autonomia a gente dá para a criança, menos a gente fica cansado né? Quando a gente fica “segura aqui, segura ali”, mas cansado a gente fica.

(196) Eliane (coordenadora): Ontem mesmo eu tava conversando com a mãe do Filipe, a Ester, aí ela citou a autonomia, aí eu falei “a gente trabalha para a autonomia da criança”, né? Aí ela falou como ela tá satisfeita com a creche, “meus filhos estão totalmente independentes”. As pessoas que vêm de fora, eles falam “como os seus filhos se viram” e as nossas crianças se viram bem, então, assim, a gente vê como a autonomia... a rotina como ela é organizada traz autonomia para a criança também. Tem criança que quer tomar as coisas sozinhas e tal.

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(197) Maria Isabel: O rapaz estava na casa dela disse “meu filho com cinco, seis anos não sabe calçar sapato, não sabe trocar uma roupa”, que isso gente?! No berçário, as minhas crianças, com menos de dois anos, ou dois anos, eles sabem trocar a roupa sozinhos, eles se vestem sozinhos, calça, sapato, amarram, vestem do jeito deles, ou então já calçam direitinho. Nós ensinamos a ir ao banheiro, “há, a criança não sabe se limpar sozinha”...

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(198) Maritza: Isso é educação, não é só cuidar.

(199) Eliane (coordenadora): Eles tem autonomia, vão na sala do outro, de repente tão entrando na sala da Silmara. Berçário um, eles são danados para parar né, eles param na porta do banheiro com as crianças maiores, fica lá, elas falam “crianças vão lá, a sua tia tá esperando”, mas eles têm essa autonomia. As crianças de dois anos saem da sala e ficam paradas no Cantinho da História, a gente vê, pega um livro, e a educadora lá na porta, tá lá no Cantinho da História, não tá nem ai que a Eleonora está esperando. Para na porta e não vai embora, então eles têm autonomia, eles usam o espaço que é deles né. Eles se apropriaram desse espaço que é deles já.

(200) Silmara: A Júlia, não sei se elas sabem disso, ela sai com a avó, todos os dias, até que agora ela tem vindo menos, mas ela entra e abraça todas as crianças na minha sala, aí depois é que ela sai. A avó fica ali “vão Júlia, não sei quem está esperando e tal”, e ela não vai, ela não sai antes de fazer isso.

(201) Eliane (coordenadora): Ela se apropriou desse espaço.

(202) Maritza: A ideia é essa mesmo, as crianças se apropriarem de todos os espaços, porque esses espaços são delas, é nosso, é de todo mundo que está aqui. E aí elas não podem só se apropriar de um espaço porque ela está dentro desse espaço. Claro né gente, que a gente tem que ter um cuidado também, a gente não vai deixar a criança sozinha, sem ninguém olhar, porque a criança pode se machucar, pode morder a outra, pode fugir, Nossa Senhora, tem que ter essa responsabilidade...

[AS EDUCADORAS FAÇAM JUNTAS].

(203) Maritza: A gente tem que dosar também né, porque a gente tem medo de alguma coisa acontecer né. Aí eu trouxe só, na folha, esses significados que vocês escreveram, a gente mantém os mesmos grupos, só reescrever, vê se vocês querem modificar alguma coisa depois que a gente discutiu, acrescentar, tirar, ou não, se não quiser também... [MARITZA DISTRIBUI AS FOLHAS PARA AS EDUCADORAS] Vocês lembram o que vocês escreveram?

(204) Luzia: Eu não.

(205) Maritza: Se vocês não lembrarem pode fazer diferente, não tem problema não.

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(206) Maritza: Pode ser grupo diferente. Esse aqui é o grupo um, esse aqui é o grupo dois né? Vocês podem até ficar com esse papel, eu vou pedir só para não rabiscar esse, só para ter os dois. Eu vou arrumar aqui a mesa. Com o PPP, com os autores, o que vocês acham que mudou?

[AS EDUCADORAS FORMAM OS GRUPOS E COMEÇAM A DISCUTIR ENTRE ELAS].

(207) Mariane: Se quiser acrescentar, não é isso?

(208) Maritza: Isso, se quiserem acrescentar alguma coisa, modificar, ou só reescrever o que vocês já fizeram com o que a gente discutiu hoje, com o que os autores falam, o que tem sobre a rotina no PPP da creche. É para vocês terem a oportunidade de rever o que vocês escreveram. Ai gente, deixa eu só combinar com vocês, eu vou combinar uns 15 minutinhos para vocês escreverem e a gente poder ler, se não vai passar muito do tempo.

[AS EDUCADORAS DISCUTEM ENTRE ELAS NOS MINI GRUPOS].

(209) Mariane: Se a gente não quiser nada não precisa fazer?

(210) Angelina: É só reescrever, passar para o outro papel.

(211) Mariane: A gente tem que passar a limpo?

(212) Maritza: Vai reescrevendo e mudando o que vocês quiserem.

[AS EDUCADORAS DISCUTEM ENTRE ELAS NOS MINI GRUPOS].

[ALGUMAS CONVERSAS PARALELAS].

[CÂMERA PROCURA FOCAR A DISCUSSÃO EM CADA MINI GRUPO].

[PASSADOS 20 MINUTOS].

(213) Maritza: Vocês acabaram gente? Acabaram? Então eu vou pedir só para cada uma ler o que escreveu, só para a gente encerrar. Grupo um...

[AS EDUCADORAS FALAM JUNTAS].

(214) Maritza: Vamos lá grupo um.

(215) Eliane (coordenadora): Gente vamos lá para a gente poder finalizar. Grupo um! Faz a leitura para a gente.

(216) Thaissa: Olha, a gente não mudou o que a gente tinha feito anteriormente, porque de tudo o que foi conversado aqui, foi o que a gente colocou na nossa resposta, então rotina pra gente “É o direcionamento (suporte) que temos para o desenvolvimento das atividades cotidianas. Levando a criança a adquirir conhecimentos diversos. Servindo para organizar o tempo e o espaço para a realização de atividades, levando em conta os imprevistos. Acontecendo todos os dias com horários pré estabelecidos e em todos os espaços da creche. Sendo organizada através de um planejamento em função da criança, tornando prazerosa, educativa, ajudando-as a adquirir autonomia e integrando os espaços e diferentes formas de convivência” É o que a gente falou aqui mesmo né, a autonomia da criança, a organização do tempo, do espaço, tudo o que a gente comentou aqui, eu acho não tinha nada diferente.

(217) Eliane (coordenadora): Aí vocês mantiveram o conceito?

(218) Thaissa: É, a gente não mudou.

(219) Eliane (coordenadora): Grupo dois.

(220) Lucienne: Nós também mantemos o que a gente tinha colocado, tem que ler também?

(221) Eliane (coordenadora): Tem.

(222) Lucienne: “É a organização do tempo e do espaço norteando o trabalho na creche, onde, em alguns momentos, torna-se britânico. Servindo para o direcionamento do trabalho, das atividades diárias. Ocorrendo rotineiramente nos espaços da creche de acordo com o planejamento. Sendo organizada de acordo com a unidade. Podendo ser flexível conforme necessidade das crianças, evitando assim que elas fiquem ansiosas aguardando novas atividades”.

(223) Eliane (coordenadora): Grupo três, por favor.

(224) Silvanete: Então, a gente também manteve a mesma resposta porque tá dentro de tudo que a gente tinha conversado e dentro do que a gente tinha respondido. Aí a gente respondeu que “A rotina é sempre planejada para o bem estar da criança, porém sempre respeitando os horários de alimentação, repouso e banho. Sempre flexível, respeitando sempre o nosso olhar para as necessidades da criança. As vezes é britânica, pois é planejada e nem sempre seguida por motivos como: a falta de funcionários, temperamento das crianças e das educadoras, fatores oriundos dos problemas da comunidade, tais como: violência, problemas na família e estado de saúde da criança”.

(225) Maritza: Tá joia gente, alguém quer falar mais alguma coisa? Aqui, então obrigada mais uma vez, a gente se encontra lá no dia da confraternização. Obrigada por me convidarem para a comemoração de aniversariantes agora, mas eu tenho que trabalhar, eu posso até ficar um pouquinho. Pode parar de filmar aí.

<FIM DO VÍDEO>

ANEXOS**Anexo 1 – Termo de Consentimento****Termo de Consentimento**

Eu, _____, Secretária de Educação de Juiz de Fora, autorizo a Mestranda Maritza Dessupoio de Abreu entrar em contato com a Creche _____ para a realização do projeto de pesquisa: “Os significados da rotina na creche: com a palavra o educador, o coordenador e o pesquisador”, sob a orientação da Profª. Ilka Schapper/ Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância/UFJF.

Para a realização do trabalho na Creche é necessário que haja concordância da direção e dos professores.

Juiz de Fora, 23 de agosto de 2012.

Secretária de Educação/PJF

Secretaria da Educação

Av. Getúlio Vargas, 200 - Centro - CEP: 36010-110 - Juiz de Fora - MG (32) 3690-7634 - Fax: (32) 3690-8395 - secgab@pjf.mg.gov.br

Anexo 2 – Autorização para uso de imagem, som, nome e voz das crianças da creche

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM, SOM, NOME e VOZ
(A título gratuito)

Eu, _____
_____ abaixo assinado, conforme reza a lei nº 9.610 dos Direitos Autorais, autorizo o uso de imagem, som e nome de meu filho (a) _____, para compor obras diversas que venham a ser planejadas, criadas e/ou produzidas pela **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA**, com sede à Avenida Getúlio Vargas, 200, Centro, Juiz de Fora, inscrita no CNPJ sob o número nº 18.338.178/0001-02, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral, cujo destino é a divulgação do trabalho realizado nas creches.

Declaro que a imagem de meu filho (a) poderá ser utilizada em todo e qualquer projeto e/ou obra de natureza sócio-educativa, voltada para o desenvolvimento pessoal dos profissionais que atuam em creches e escolas de Educação Infantil em todo o território nacional e no exterior.

A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto em mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros) como também em mídia eletrônica (programas de rádio, podcasts, vídeos e filmes para televisão aberta e/ou fechada, documentários para cinema ou televisão, entre outros), Internet, Banco de Dados Informatizado *Multimídia*, "home video", DVD ("digital video disc"), suportes de computação gráfica em geral e/ou divulgação de pesquisas, sem qualquer ônus à Secretaria de Educação ou terceiros por esse expressamente autorizados, que poderão utilizá-los. A Secretaria de Educação se compromete a fazer uso da imagem exclusivamente para os fins citados anteriormente.

Por esta ser a expressão de minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou som de voz, ou a qualquer outro referente à meu filho (a), por isso, assino a presente autorização.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura

Nome da criança:
Data de Nascimento:
Endereço:
Cidade:
Nome do Representante Legal:
RG Nº:
CPF Nº:
Telefone para contato:

Secretaria de Educação

Av. Getúlio Vargas, 200 - Centro - CEP: 36010-110 - Juiz de Fora - MG (32) 3690-7959 - Fax: (32) 3690-8395 - secgab@pjf.mg.gov.br