

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE SUAS ESCOLAS

Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Professora Adjunta na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: malu.uepg@gmail.com

Gisele Brandelero Camargo

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: gi_bcp@hotmail.com

RESUMO

O artigo apresenta análises referentes a um estudo em andamento que busca compreender como as crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Ponta Grossa/PR percebem a prática pedagógica e a organização dos tempos e espaços de suas escolas. Toma-se como ponto de partida a participação das crianças por meio de suas expressões – narrativas, gestos, desenhos – como forma de analisar suas relações com e neste espaço. Por meio da observação participante e da visita monitorada em turmas de crianças de 3 a 5 anos foi possível conhecer seus modos de viver a infância e os processos educativos desenvolvidos no âmbito de instituições de tempo integral. Com base os estudos de Campos (2011), Campos e Rosemberg (2009), Cavaliere (2007, 2009), Martins Filho (2010, 2011), Müller (2009), Sarmento (2004, 2009), entre outros, a pesquisa aponta para a necessidade de analisar os impactos da organização pedagógica na escola de tempo integral sobre o processo de desenvolvimento das crianças. Ressalta-se ainda a importância de estabelecer processos de diálogo e escuta sensível das crianças em suas diferentes formas de expressar seus sentimentos e necessidades como maneiras de constituir processos educativos mais significativos.

Palavras-chave: Pesquisa com Crianças. Prática Pedagógica. Educação Infantil. Educação em Tempo Integral. Narrativas das Crianças.

PEDAGOGICAL PRACTICE IN FULL-TIME KINDERGARTEN: WHAT DO CHILDREN SAY ABOUT THEIR SCHOOLS?

ABSTRACT

This article presents analyses of an ongoing study that seeks to understand how children of the city kindergarten centers of Ponta Grossa / PR perceive the pedagogical practice and the organization of their schools' time and spaces. The children's participation through their expressions - narratives, gestures, drawings - as a way of analyzing their relations with this space and inside it, is taken as a starting point. Through observation and monitored visits to classes of children from 3 to 5 years, it was possible to know their ways of living their childhood and the educational processes developed in full time institutions. Based on the studies of Campos (2009, 2011), Cavaliere (2007, 2009), Martins Filho (2010, 2011), Müller (2009), Sarmento (2004, 2009), among others, the research points to the need to

analyze the impacts of the pedagogical organization in full-time school on the process of children's development. It is also important to establish their dialogue and sensitive processes, listening to them in their different ways of expressing their feelings and needs as ways of establishing more meaningful educational processes.

Key-words: Research with Children; Pedagogical Practice; Kindergarten education; Full-time Education; Children's narratives.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DE TIEMPO INTEGRAL: LO QUE LOS NIÑOS DICEN SOBRE SUS ESCUELAS

RESUMEN

Este artículo presenta análisis referentes a un estudio en marcha, que busca comprender cómo los niños de los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs) de Ponta Grossa-PR perciben la práctica pedagógica y la organización de los tiempos y espacios de sus escuelas. Se toma como punto de partida la participación de los niños a través de sus expresiones -narrativas, gestos, dibujos- como forma de analizar sus relaciones con y en este espacio. A través de la observación participante y de la visita monitoreada a grupos de niños de 3 a 5 años fue posible conocer sus modos de vivir la infancia y los procesos educativos desarrollados en el ámbito de instituciones de tiempo integral. Basada en los estudios de Campos (2011), Campos y Rosemberg (2009), Cavaliere (2007, 2009), Martins Filho (2010, 2011), Müller (2009), y Sarmiento (2004, 2009), entre otros, la investigación señala la necesidad de analizar los impactos sobre el proceso de desarrollo de los niños de la organización pedagógica en la escuela de tiempo integral. Se resalta además la importancia del establecimiento de procesos de diálogo y escucha sensible de los niños en sus diferentes formas de expresar sus sentimientos y necesidades, como maneras de constituir procesos educativos más significativos.

Palabras clave: Investigación con niños. Práctica Pedagógica. Educación Infantil. Educación en tiempo integral. Narrativas de los niños.

Introdução

A identidade dos espaços de educação da criança pequena encontra-se em processo de constituição dada sua recente inserção como etapa da Educação Básica, cujas características se diferem dos demais níveis educativos. As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil têm como pressuposto favorecer experiências significativas, firmadas nos processos de educação e cuidado, tendo a participação da criança como base da ação educativa. Neste sentido, valorizar a voz e as expressões das crianças torna-se um meio para atender, de

maneira plena, suas necessidades e proporcionar uma ampliação de suas vivências dentro e fora do espaço educativo. Müller e Carvalho (2009), tomando como referência os estudos de Corsaro em pesquisas com crianças, afirmam que este autor, ao trazer a criança para o centro da pesquisa, evidencia uma concepção de criança enquanto

Agente e co-construtora de seu desenvolvimento, uma concepção corrente no discurso contemporâneo da Psicologia do Desenvolvimento, mas que raras vezes se expressa na prática de pesquisa e muito menos na prática pedagógica: em ambos os casos prevalece uma visão do adulto como dominante e responsável pela situação interacional e por seus desenlaces, como guia ou mentor, e não como parceiro da criança em sua construção do mundo. (MÜLLER; CARVALHO. 2009, p. 24)

Esta forma de abordar a criança na pesquisa e na própria prática pedagógica requer um olhar que rompa com a imagem de criança ideal e da infância como categoria homogênea, base sobre a qual se pautam os referenciais e legislações, mas também, a formação dos professores, os livros didáticos e diversos materiais que sustentam os discursos. Para tanto, deve-se partir de uma compreensão da criança em suas especificidades, nos seus modos de ser e de estar no mundo, em suas experiências concretas, internas e externas à instituição educativa, enfim, em suas formas de expressar e narrar suas experiências. De acordo com Sarmiento (2004, p. 10),

Entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e da criança rejeitada, abandonada ou enviada para instituições de custódia, perturbadora do cotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola ou à família; entre a criança romântica e a criança da crise social; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora; entre as crianças de Birmingham e as crianças de Liverpool; entre uns e outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe uma marca distintiva essencial: é sempre de criança que estamos a falar e é irreduzível ao mundo dos adultos sua identidade.

A identidade da criança é construída no cotidiano a partir das experiências e das interações que as crianças estabelecem com o universo no qual vivem. Essas relações estão imersas na diversidade e em meio às diferenças, como nos alerta Sarmiento (2004), todavia, com aspectos que são comuns a todas as crianças: “crianças não tem capacidade jurídica de decisão autônoma, necessitam de proteção e têm responsabilidade social em parte depositada em quem exerce o poder paternal” (SARMENTO, 2004, p. 10). É nessa premissa que se afirma a parceria entre a família e a escola, tendo esta última uma ação complementar no que se refere às dimensões de cuidado e educação da criança, de modo que se desenvolva plenamente, em todas as suas dimensões e tendo garantidos os seus direitos.

Neste sentido, a investigação, cujos dados iniciais são aqui apresentados, toma como sujeitos as crianças com idade entre 3 e 5 anos, que permanecem em período integral, em quatro CMEIs do Município de Ponta Grossa/PR. Na realização deste estudo, buscou-se metodologias que proporcionassem de um lado, a imersão das pesquisadoras no ambiente educativo e, de outro, que oferecessem espaço para que as crianças expressassem os sentidos que dão ao espaço educativo e suas rotinas.

Este artigo apresenta as análises iniciais de uma pesquisa em andamento que investiga como as crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Ponta Grossa/PR compreendem e significam os espaços educativos nos quais estão inseridas. Tais análises consideram o olhar da criança e suas narrativas no que se refere à organização dos tempos e espaços e à prática pedagógica desenvolvida com elas em instituições de tempo integral.

O interesse por este estudo surgiu de observações feitas a partir do acompanhamento de acadêmicos nos CMEIs, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ambos parte do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Nestes momentos de inserção dos acadêmicos nos CMEIs foi percebida a necessidade que as crianças têm de contar sobre sua escola e o quanto são escassos os momentos em que podem se expressar e serem ouvidas de forma significativa. Essas percepções e inquietações impulsionaram as questões que norteiam a pesquisa: de que maneira as crianças significam e expressam suas experiências na instituição de educação infantil na relação com os espaços e tempos, com a prática pedagógica e com adultos e outras crianças? Subjacente a essa questão também indagamos: como as crianças são impactadas pelas práticas pedagógicas, de modo especial, no que se refere à organização dos tempos e espaços?

Neste contexto, a pesquisa tem por objetivo compreender como as crianças significam e narram as experiências vivenciadas no âmbito da instituição de educação infantil e, por meio da escuta das crianças, compreender de que maneira as práticas pedagógicas, a organização dos tempos e espaços, bem como as relações estabelecidas em seu interior impactam a criança em seu desenvolvimento integral.

Os CMEIs do município proporcionam o atendimento em tempo integral. Desta forma, as crianças passam todo o dia no interior dessas instituições. Nelas, as crianças vivenciam diferentes práticas de cuidado e educação, desenvolvidas por seus profissionais. Ou seja, trata-se de um tempo significativo que as crianças ficam longe da família e em relação com outras

crianças e adultos. Esse fato traz para a escola de educação infantil, uma série de implicações que têm sido alvo de investigações e estudos nas últimas décadas¹. Tais estudos têm apontado a necessidade de se buscar a qualidade no atendimento à criança pequena como via para o seu desenvolvimento integral, considerando-o uma ação complementar e em parceria com a família.

A pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, se propõe a apresentar um quadro geral, a partir do olhar e das narrativas da criança, sobre a organização dos espaços e tempos, bem como, sobre as práticas educativas desenvolvidas com elas, compreendendo de que modo elas significam e vivenciam a infância no ambiente da educação infantil. Tomando como instrumentos de coleta de dados, inicialmente, a observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e a visita monitorada (MARTINS; GARANHANI, 2011), nos aproximamos das experiências das crianças para compreendê-las a partir dos seus modos de significá-las.

Os dados iniciais apontam para a necessidade de se problematizar a permanência da criança nas instituições de educação em tempo integral, apresentando os desafios e as possibilidades pedagógicas dessa forma de organização. Sendo ela uma necessidade das famílias contemporâneas, a escola em tempo integral pode tornar-se tanto um meio para ampliação das relações das crianças no compartilhamento de experiências e novas vivências, como também, uma enfadonha preparação para o ensino fundamental, limitadora de experiências e do desenvolvimento pleno da criança.

Ainda que a investigação esteja em andamento, já se torna possível trazer algumas reflexões iniciais a respeito do que as crianças dizem sobre suas escolas. De modo geral, as crianças gostam da escola, uma vez que nela elas passam a maior parte do tempo e habituaram-se aos seus ritos. Contudo, expressam a necessidade de explorar seus espaços e redimensionar seus tempos de acordo com os ritmos e possibilidades que apresentam.

Como considerações, enfatizamos a necessidade de uma reflexão sobre *se* e *como* as instituições de educação infantil têm considerado as falas e expressões das crianças sobre as formas como organizam os espaços e tempos, sobre as práticas que são desenvolvidas e as relações que são estabelecidas no interior desses espaços. Ouvir as crianças para reorganizar a prática educativa torna-se um imperativo, se se quer uma proposta educativa significativa e de qualidade *para* e *com* as crianças.

As crianças como participantes e interlocutoras na pesquisa

¹ Ressaltam-se os trabalhos de Cavaliere (2007), Zabalza (2007), Campos (2011), Barbosa (2006) entre outros.

As pesquisas sobre as crianças, desenvolvidas ao longo do século XX representadas, principalmente, pela Psicologia do Desenvolvimento, impactaram significativamente os processos educativos desenvolvidos nas instituições escolares que atendiam a infância. Tais pesquisas passaram a ser questionadas e redimensionadas a partir de um movimento que tomou força a partir da década de 1990², e que vem questionando o papel de objeto exercido pelas crianças nas investigações das diferentes áreas do conhecimento. Neste processo, algumas áreas como a Sociologia e a Antropologia, têm se destacado na proposição de metodologias que consideram as crianças como partícipes, informantes capazes de trazer um olhar próprio sobre seus modos de ser e de estar no mundo, que tem revolucionado o âmbito das pesquisas em relação à infância. Martins Filho (2011) afirma que as pesquisas que consideram a perspectiva da criança ainda estão dando seus passos iniciais e apresentam desafios metodológicos, principalmente em relação às crianças pequenas. O autor considera que,

No Brasil, é muito nova entre os pesquisadores a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda que considerem as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta de dados. Se, tradicionalmente, desenvolver pesquisas *sobre* as crianças já gerava enfrentamentos e muitos desafios ao pesquisador, o que dizer do propósito de desenvolver práticas metodológicas de pesquisa *com* crianças desde a tenra idade? (MARTINS FILHO, 2011, p. 83).

Cada vez mais, tem-se afirmado a necessidade de um olhar interdisciplinar sobre o universo da infância, por meio de processos de pesquisa mais flexíveis e abertos, que considerem as especificidades desses sujeitos e suas experiências cotidianas. Neste sentido, Müller e Hassen (2009, p. 466) ponderam que mesmo que “exista um corpo interdisciplinar de estudo sobre as crianças, considera-se que, sendo a infância um fenômeno híbrido, produzido na intersecção de aspectos biológicos e sociais, sua compreensão requer maior integração de disciplinas das ciências sociais e naturais”. Ou seja, para se compreender a infância e escutar as crianças, faz-se necessário articular diferentes saberes e múltiplos pontos de vista advindos das diversas áreas de conhecimentos. Deste modo, para a realização deste estudo, tomamos como referência contribuições de diferentes áreas do conhecimento que,

² Trata-se de um movimento fortalecido pela Sociologia e pela Antropologia, mas que engloba a Psicologia e a Pedagogia, e que aponta para a necessidade de se considerar que a criança não é um agente passivo dos processos de socialização e de reprodução cultural, mas essencialmente sujeitos que produzem cultura e são capazes de significar suas relações no interior da sociedade. Cf. Cohn (2005), Sarmiento (2009), Corsaro (2011), entre outros.

recentemente, têm se dedicado a uma aproximação com a criança, considerando-a como partícipe e informante ativo nos processos de pesquisa.

A pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI), iniciou-se em maio de 2016 com perspectiva de se desenvolver ao longo do período letivo. Foram escolhidos, como lócus, quatro CMEIs da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR, o que correspondia, na época, a cerca de 10% das instituições que atendiam a essa faixa etária na cidade. A escolha dos CMEIs participantes se deu por sorteio, seguido de uma conversa com as direções desses estabelecimentos sobre o desejo de participarem e o apoio no sentido de permitir a entrada das pesquisadoras e o desenvolvimento da pesquisa ao longo do ano.

A pesquisa qualitativa, de cunho exploratório foi pensada como uma possibilidade de aproximação com a realidade das crianças e o levantamento de categorias que pudessem ser aprofundadas posteriormente, na continuidade da investigação. Neste sentido, a pesquisa se configura como uma etapa inicial de uma investigação que tem o intuito de compreender como as crianças compreendem e significam os processos educativos vivenciados no ambiente da educação infantil, por meio das práticas pedagógicas, da organização dos tempos e espaços e das relações que estabelecem no interior da instituição educativa.

Nessa perspectiva, as estratégias utilizadas como coleta de dados, se constituem como pressupostos a serem testados, evidenciando suas contribuições e as possíveis lacunas em relação à aproximação com as crianças e sua eficácia no sentido de permitir a participação. Inicialmente, foram utilizadas a observação participante e a visita monitorada³ na qual as crianças apontavam os espaços mais significativos da escola no ponto de vista delas e, levando as pesquisadoras a estes espaços, narravam o que faziam, o que gostavam ou não gostavam, expressando a importância que cada um deles adquiriam em suas experiências cotidianas.

Nesta investigação, a observação torna-se preponderante, ao permitir uma inserção no espaço em que as crianças estão cotidianamente e ao favorecer uma relação de proximidade com elas. De acordo com Ludke e André (1986, p. 26),

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas.

³ Esta metodologia foi utilizada a partir da proposta de Martins e Garanhani (2011).

Neste sentido, tendo as crianças como interlocutoras e sujeitos da pesquisa, partimos da premissa de que a observação não se constituía, apenas, como uma estratégia de investigação, mas como uma conduta de adultos que tinham a intenção de desvendar algumas nuances do universo infantil. A este respeito, Ostetto (2008) chama a atenção para a observação enquanto uma atividade dinâmica e reflexiva, em movimento, que busca no habitual a novidade. A autora pauta a necessidade de um olhar sensível de quem procura ver além do aparente, no qual o registro da observação e sua posterior análise, conduz ao exercício de “desabituar-se [...] limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos a criança” (OSTETTO, 2008, p. 22). Observar a criança no ambiente da escola, neste estudo, tornou-se uma ação sensível na imersão do cotidiano como forma de perscrutar o que aparentemente não é visto ou considerado, mas que se percebia latente nas expressões das crianças.

Assim, a observação participante se constituiu como uma ação planejada, de envolvimento, estando articulada a um objetivo e delineada a partir de um roteiro flexível, no qual o olhar das pesquisadoras se aguçavam mediante as ações e expressões das crianças. Nesta etapa da investigação, a observação foi registrada por vídeo, sendo as situações analisadas posteriormente e registradas em seus aspectos mais recorrentes, de acordo com a temática que orienta o estudo.

Após a observação participante, desenvolvida em quatorze turmas, compreendendo os grupos de crianças de Infantil III, Infantil IV e Infantil V das escolas sorteadas, bem como as primeiras análises feitas a partir dos registros de vídeo, delineamos a segunda etapa da pesquisa. Para tanto, buscamos uma proposta na qual as crianças pudessem dizer a respeito do que faziam na escola, de como se sentiam nos seus espaços, como percebiam as práticas vivenciadas em cada um deles. Após algumas leituras e verificação de diferentes metodologias, encontramos, na visita monitorada (GARANHANI; MARTINS, 2011), uma possibilidade que vinha ao encontro da proposta para essa fase da pesquisa. A visita foi gravada em áudio e, após transcrita, passou a revelar, por meio de narrativas, os sentidos que as crianças atribuíam aos espaços, tempos, práticas pedagógicas e relações estabelecidas no interior dos CMEIs.

A visita monitorada constituiu-se como uma importante estratégia para dar à criança voz e espaço para se expressar e narrar suas percepções sobre os espaços e os sentidos que dão às práticas pedagógicas desenvolvidas com elas no ambiente escolar. De acordo com Martins e Garanhani (2011, p. 45) a visita monitorada

Consiste na visitação com apresentação oral, conduzida pelas crianças participantes da pesquisa, aos espaços investigados. Durante essa apresentação eles narram os espaços e, ao mesmo tempo, falam livremente sobre eles. Muitas vezes essas falas suscitam lembranças, desejos, sentimentos que são expressos pelas crianças e que, dependendo do objetivo da pesquisa, poderão ser uma importante fonte de dados.

Neste sentido, a utilização deste instrumento para a segunda etapa da pesquisa, permitiu captar as narrativas e expressões da criança a respeito do espaço escolar. Ao apresentar a escola e contar sobre o que ela significa para si e para o grupo do qual fazem parte, as crianças deixaram antever uma gama de sentidos que dão às vivências e às relações que estabelecem no ambiente educativo e que, muitas vezes escapa aos olhos dos adultos com os quais convivem naquele espaço.

A visita monitorada foi organizada tendo como informantes um grupo de cinco crianças de cada turma na qual foi feita a observação participante. Essas crianças foram indicadas pelas professoras das referidas turmas. As pesquisadoras acompanharam os grupos de crianças em todos os ambientes que indicavam, buscando incentivá-las a dizerem o que faziam ali, do que gostavam ou não, o que as professoras propunham como atividade em cada lugar, como participavam, etc.

De modo geral, as crianças indicaram, como espaços significativos a sala de aula, o parque, o refeitório, os cantos temáticos (biblioteca, brinquedoteca, horta etc.) e os banheiros, mas também, espaços pouco considerados pelos adultos por serem pequenos e inúteis – o barranco ao lado do muro, a sombra da árvore, a pequena varanda ao largo das salas de aula. Enquanto narravam, revelavam suas percepções e sentimentos atribuindo novos sentidos aos espaços, às propostas e práticas neles desenvolvidas, muitas vezes, não valorizados ou pouco permitidas pelos adultos.

O tratamento dos dados, pós a análise dos vídeos e das transcrições das visitas monitoradas, está sendo feito por meio da análise de conteúdo, metodologia que permite, segundo Severino (2007, p. 121), “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”. Para Bardin (1977) este recurso proporciona uma série de estratégias cujo objetivo é trazer rigor à leitura do real, possibilitando uma compreensão que vai além dos significados imediatos. A análise de conteúdo tem sido usada com eficiência em pesquisas nas ciências sociais, de modo geral. Nesta investigação, pretende-se testar seu uso em investigação com crianças.

As análises iniciais obtidas por meio dessas duas estratégias de coleta de dados apresentam uma riqueza de elementos que evidenciam que as crianças têm muito a dizer sobre as práticas educativas, sobre como significam o tempo e os espaços que são organizados para

elas, e sobre como dão sentido às relações que estabelecem no interior dos CMEIs. Nesse sentido, concordamos com Martins Filho e Barbosa (2010, p. 16), quando afirmam que “vale à pena insistir na ideia de visitar o mundo das crianças para torná-lo especialmente significativo e visível, o que pode contribuir para desnaturalizar o silêncio que circunda o envolvimento das crianças nos procedimentos metodológicos eleitos nas pesquisas”. Do conjunto de elementos que estamos analisando, destacamos o que as crianças revelaram na visita monitorada a respeito dos espaços e das práticas desenvolvidas com elas e, posteriormente, problematizamos o tempo que passam na escola, em uma proposta de escola em tempo integral.

Primeiras reflexões: o que as crianças dizem sobre a escola?

O propósito da pesquisa em desenvolvimento é ouvir o que as crianças têm a dizer, em suas diferentes formas de se comunicar. Durante séculos, as crianças permaneceram em um suposto silêncio, pelo menos aos olhos da ciência e de adultos que apostavam na supremacia da razão. Voltar o olhar da ciência e das diferentes áreas do conhecimento para a criança com o intuito de retirá-la do anonimato, pode ser visto como um grande salto. Perceber que a criança sabe o que diz, e sabe muitas coisas é um avanço para os estudos da infância e um novo elemento para as diferentes áreas de conhecimento. Para Martins Filho e Barbosa (2010, p. 10), essa nova perspectiva na pesquisa sobre a infância “ultrapassa os limites de uma concepção descritiva sobre o desenvolvimento infantil, a qual se dá por etapas ou fases humanas, ou ainda, a ideia que compreende as crianças como simples sujeito a ser investigado, analisado ou interrogado”. Ela amplia as possibilidades de abordagem e de propostas metodológicas mais flexíveis e sensíveis às diferentes expressões infantis.

Nas observações, as crianças expressam que gostam de estar na escola e que se habituaram com a rotina proposta. Na fala das profissionais, há crianças que chegaram à instituição com menos de um ano e que já estão finalizando seu tempo na educação infantil. Por outro lado, as crianças falam de casa com alegria, esperando o final de semana para ficar com a família. Em um dos momentos de observação, em uma turma de Infantil IV, as crianças mostravam as fotos com os pais, falavam dos irmãos, do que faziam em casa. Em suas narrativas, demonstram ter bem delimitada a compreensão dos tempos vividos em casa e aqueles vividos na escola. O tempo em casa, é apresentado como tempo de brincar, de passear, de estabelecer relações com a comunidade – ir às compras, ir ao médico, visitar

familiares, ir ao parque da cidade, andar de bicicleta. O tempo da escola é o tempo de “aprender muitas coisas” e está associado aos tempos de rotina, aos horários pré-estabelecidos. De modo geral, o tempo da escola está relacionado a uma mobilidade mais coletiva e menos individualizada – “vamos ao banheiro”, “vamos lanche”, “vamos ao parque”. Representa, também, de forma mais explícita, muitas coisas que não podem fazer, “não pode desobedecer”, “não pode mexer”, “não pode entrar”, “não pode fazer bagunça”.

O fato de estar na escola em tempo integral, insere as crianças em diferentes organizações de tempo e espaço, totalmente diferentes da forma como esses se organizam no espaço da família. Na escola, tempo e espaço se inscrevem nas relações de poder e são ditados em relação a outros fatores que vão além das necessidades da criança. Segundo Cavaliere (2007, p. 1018), “em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores”.

Nesta perspectiva, pudemos presenciar momentos da rotina organizados em função das profissionais – horário de almoço, horário de lanche, tempo de hora-atividade (planejamento), entre outros. Nesses momentos, as crianças ficavam ociosas ou faziam atividades rotineiras – brincar com pecinhas de encaixe, com massinhas, ler livrinhos – na maioria das vezes sentadas nas cadeirinhas, até que o adulto/professor propusesse outra atividade; em alguns momentos específicos do dia, as crianças eram induzidas ao sono por longos espaços de tempo. Por muitas vezes, em diferentes CMEIs, observou-se a imposição do silêncio às crianças enquanto brincavam com massinha ou com as pecinhas.

A organização e os usos dos espaços, também sofrem a interferência dos valores e prioridades dos adultos. Um exemplo pode ser dado pelo “cantinho da leitura” de um dos CMEIs, que fica sempre bem organizado em um canto do pátio amplo da escola e não pode ser usado pelas crianças. Na visita monitorada, todos os grupos de crianças apontaram esse espaço como sendo um deleite para os olhos. Segundo elas, “a diretora não deixa mexer, porque a gente faz bagunça e atrapalha os livros”. Nesse sentido, fica uma indagação sobre o sentido daquele espaço exposto aos olhares das crianças, mas longe de suas experiências. Não seria este um espaço de aprender sobre o uso e conservação dos livros, bem como de sua organização?

Outro espaço que chama a atenção é o do refeitório. Também, todos os grupos apontaram esse como sendo um espaço importante da escola. Nas observações, percebemos

que neste ambiente reinam os imperativos de “silêncio”, “fiquem quietos”, para as crianças sentadas em grupos, enquanto saboreiam o alimento, se remexendo e cochichando sobre tudo: o gosto, o som da colher no prato ou do copo na mesa. A respeito desse lugar, as crianças repetem “no refeitório é lugar de comer, não é lugar de conversar”, ou “no refeitório é lugar de comer e ficar sentado”. Além de comer, o refeitório se constitui como o espaço de fazer a oração para agradecer o alimento; ou de ouvir o Hino Nacional – como é o caso de um dos CMEIs.

Por outro lado, foi possível perceber que as crianças reconhecem e valorizam os espaços em que fazem atividades que consideram mais importantes. Alguns exemplos são a horta que elas ajudaram a plantar e que dizem como devem cuidar: “não pode pisar na planta”, “tem que jogar água”. Ou o cuidado com os colegas no parquinho, onde dizem “não pode jogar areia no olho do amigo”, “esse brinquedo amarelo é o mais legal (vai e vem) e precisa de um amigo pra brincar”. Ou, ainda, o uso de espaços não reconhecidos pelo adulto, tais como o barranco próximo ao muro. Algumas crianças disseram que gostavam de subir lá, “a gente faz aventura”, indicando que subiam e desciam correndo e que, de vez em quando a professora deixava que elas brincassem ali.

No que se refere às atividades realizadas com as crianças, elas relataram que gostam de desenhar e de pintar – fantasmas, monstros, animais – bem como de brincar. Mas não hesitam em falar do uso da apostila: “às vezes a professora dá algo da apostila pra gente fazer. Quando terminamos toda a apostila, depois ganhamos outra”. Ao serem indagadas sobre para que serve a apostila, uma das crianças diz “pra fazer o que a professora manda”. Essas falas apontam para uma prática firmada no uso de apostilas que tendem a limitar a prática pedagógica da professora e, mais ainda, as experiências das crianças.

Essas observações apontam como desafio às instituições de educação infantil do município de Ponta Grossa/PR, o redimensionamento da organização dos espaços e dos tempos a partir das contribuições das crianças, percebendo, para além das suas necessidades, as suas potencialidades. De acordo com Barbosa (2006, p. 135) isso pode ser possível ao se considerar que

Certos referenciais podem auxiliar na construção dos espaços: ver com os olhos das crianças e suas medidas, integrá-las ao espaço cultural circundante, mas não se restringir a ele; verificar a riqueza de possibilidades motoras, sensoriais, aquisitivas de conhecimento; construir o espaço junto com as crianças e mudá-lo ao longo do ano.

Ao narrarem suas experiências no ambiente educativo, as crianças apontam com clareza o que precisa ser mudado e o quanto estão disponíveis a participar das necessárias

mudanças que podem ressignificar suas experiências na escola de Educação Infantil, organizada em tempo integral.

Educação Infantil em tempo integral: desafios e possibilidades

De um modo geral, nas primeiras análises feitas a partir das observações nas instituições de educação infantil investigadas, priorizamos a análise dos elementos referentes às organizações de tempo e de espaço e à proposta de educação infantil em tempo integral. Nestes aspectos, as crianças demonstram o quanto seu ponto de vista é pouco valorizado e, por vezes ignorado, pelas professoras e equipes pedagógicas.

No que se refere à permanência em tempo integral na instituição de educação infantil, deve-se considerar que, conforme Barbosa (2006, p. 121) “a importância do espaço na educação das crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, muitas vezes, equivalente ao seu horário de vigília”. Ou seja, o fato da criança permanecer um longo tempo no espaço escolar, implica em uma dinâmica que envolve, além das aprendizagens proporcionadas nessa etapa da educação, uma articulação com as ações de cuidado – higiene, alimentação, sono.

A organização social, bem como as exigências de uma sociedade de consumo, tem impulsionado a ida das crianças para a escola cada vez mais cedo para que lá permaneçam por um longo período de tempo. Assim, passa a ser incorporado, nas rotinas das crianças bem pequenas, o tempo da escola. Segundo Cavaliere (2007, p. 1017),

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral.

A escola, portanto, passa a ser um espaço específico no que se refere às dimensões de educação e cuidado. De acordo com Cerisara (1999, p. 13) “as creches e pré-escolas não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças”. Neste sentido, no decorrer do tempo essas especificidades têm dado um contorno de identidade à instituição de educação infantil: espaço educativo cujas ações são complementares às das famílias e se firmam nas dimensões de educação e cuidado.

Historicamente, a escola de tempo integral, idealizada por Darcy Ribeiro, tem sido pensada como uma saída tanto com um sentido utilitário – um lugar para os pais deixarem seus filhos enquanto trabalham; quanto em uma perspectiva mais democrática, como uma forma de garantir o direito à educação de qualidade e uma formação para a cidadania (DEMO, 2007). A prerrogativa da escola de tempo integral é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 que, ao se referir à primeira etapa da Educação Básica em seu Artigo 31, propõe que a Educação Infantil seja organizada tomando como regra comum:

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (BRASIL, 2015, p. 22)

Para Demo (2007, p. 1), “*não vale a pena aumentar o tempo de aula; é preciso, isto sim, aumentar a oportunidade de aprender*” (grifos do autor). Ainda que o autor faça uma análise geral sobre a educação em tempo integral, não especificamente em relação à etapa da educação infantil, suas considerações são importantes, uma vez que, mesmo na Educação Infantil, as crianças ficam boa parte do dia expostas a atividades repetitivas, enfadonhas e pouco criativas. Ressalta-se que em determinados momentos do dia são induzidas a dormir ou permanecerem deitadas e em silêncio, para garantir o almoço e pequeno descanso das professoras. Aumentar o tempo de aula e, no caso da educação infantil, da permanência da professora em tempo integral na escola não tem sido uma estratégia que garanta experiências mais qualitativas e significativas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para além de dar ao professor a oportunidade de acompanhar ao longo do dia uma turma de crianças, garantindo tempo para planejamento, não são suficientes para que as práticas educativas sejam mais significativas. Torna-se necessário acompanhar esse professor em seu processo de formação e de imersão na cultura. Para Demo (2007, p. 3):

A providência mais profunda e promissora é cuidar dos professores, no sentido de que, ultrapassando o instrucionismo das meras aulas reprodutivistas, sejam capazes de inaugurar novos ambientes de aprendizagem inequívoca e sustentada. Segue daí também que este tempo aumentado precisa ser repartido em favor do professor também.

Há, portanto, na proposta de educação em tempo integral, uma dinâmica e uma exigência que ultrapassam a mera permanência da criança e do professor durante todo o dia na instituição. Ter consciência de que é neste espaço que a criança passa a maior parte do tempo

e que é nesse ambiente que se desenvolve traz uma responsabilidade muito maior para a instituição e seus profissionais. O trabalho pedagógico deve considerar o tempo e o ritmo da criança, possibilitando experiências ricas de sentidos e que envolva todas as suas dimensões. Conforme Cerisara (1999, p. 16),

O trabalho em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.

Nesta perspectiva, a escola de tempo integral revela inúmeros desafios, sobretudo para a etapa da Educação Infantil, no que se refere à proposição de experiências múltiplas para o desenvolvimento integral da criança que passa por um período importante do seu desenvolvimento; à formação continuada dos professores que atuam neste ambiente e com crianças de faixas etárias diversas e, portanto com suas especificidades; ao planejamento que considere a criança como o centro do processo educativo; à organização de tempos e espaços que considerem as crianças em suas necessidades e potencialidades, garantindo a participação ativa da criança em sua estruturação; à relação com as famílias, uma vez que a ação da escola é complementar e em parceria com elas.

As análises feitas, a partir de alguns elementos encontrados nas observações e nos relatos das crianças, nos levam a refletir sobre os objetivos da organização dos tempos e dos espaços na instituição de educação infantil, com atendimento em tempo integral. Este espaço não pode mais ser pensado apenas como uma instituição para cuidar das crianças enquanto os pais trabalham, uma vez que historicamente busca-se vencer essa marca deixada em outros tempos. Para romper com essa perspectiva, deve-se considerar os objetivos e os princípios que orientam a prática educativa e devem ser compartilhados por toda a comunidade educativa: as crianças, os profissionais e as famílias. Cavaliere (2007, p. 1023) afirma:

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como

oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro”.

Nessa perspectiva, as observações realizadas nos CMEIs demonstram que ainda não se alcançou uma proposta de escola em tempo integral com o intuito de privilegiar essas experiências de compartilhamento e de reflexão. As unidades educativas ainda organizam tempo e espaço em uma lógica que desconsidera os ritmos das crianças, criam barreiras para as interações e partilhas de conhecimentos e experiências e limitam seus movimentos. A rotina é organizada em tempos fixos, em atividades repetitivas e pouco instigadoras. As crianças são capazes de narrar tudo o que acontece durante o dia, todos os dias da semana sem apresentar novidades. Barbosa (2006), faz uma crítica à forma equivocada com que as escolas interpretam o uso da rotina. Para ela, “a fixidez da sequência, da duração das atividades, de uma ordem predeterminada é uma das características da rotina. [...]. As rotinas asseguram essa ideia de ordem, certeza, racionalidade, regularidade e uniformidade” (BARBOSA, 2006, p. 149). À crítica sobre uma rotina fixa, com poucas variações nas atividades, a autora acrescenta que geralmente o uso dos espaços estão associados a essas rotinas de modo que, muitas vezes, as crianças ficam todo o dia nos mesmos lugares nos quais as mudanças estão condicionadas apenas à organização do tempo.

Pensar na escola de tempo integral para as crianças pequenas, implica um compromisso com suas necessidades e potencialidades, com seu desenvolvimento pleno e com seus direitos, o que é esperado de um atendimento educativo que respeita a criança. Neste sentido, no ainda atual documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Campos e Rosemberg (2009, p. 13), assinalam que, no âmbito das instituições de Educação Infantil, espera-se compreender que

Nossas crianças têm direito à brincadeira
 Nossas crianças têm direito à atenção individual
 Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
 Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
 Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
 Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

Todo o documento proposto por Campos e Rosemberg (2009), assinala os compromissos que necessitam ser assumidos tanto pelas instituições de educação infantil quanto órgãos públicos ou instâncias gestoras que as administram, bem como as pistas para garantir às crianças uma escola que contribua para o seu desenvolvimento integral a partir do respeito às suas especificidades. Nas palavras de Cavaliere (2009, p. 61),

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros.

Longe de perder de vista os inúmeros desafios que se constituem na proposição de uma instituição escolar na qual a criança passa a maior parte de seu tempo de vigília, conforme salientado por Barbosa (2006), a proposta de educação em tempo integral pode ser vista em suas inúmeras possibilidades, como um espaço significativo de experiências, interações e desenvolvimento integral da criança.

Considerações finais

O presente artigo, constituído a partir das análises iniciais dos dados referentes a uma pesquisa em andamento, apresenta algumas considerações a respeito das narrativas das crianças no que concerne à organização dos tempos e espaços e às práticas pedagógicas realizadas no interior de quatro instituições de educação infantil do município do Ponta Grossa/PR que realizam atendimento em tempo integral.

Os dados apontam que as crianças permanecem o dia inteiro nessas unidades educativas e que gostam de frequentar a escola. Em suas narrativas, as crianças demonstram saber diferenciar os tempos da escola dos tempos vividos no ambiente exterior, junto à família e na interação com a comunidade. Relacionados ao tempo da escola, revelam estar habituados às rotinas propostas, sendo capazes de narrar como as práticas são desenvolvidas todos os dias de acordo com o direcionamento das educadoras. Tratam-se de rotinas coletivas, com poucas referências às necessidades individuais das crianças.

No que se refere à organização dos espaços, como reflexo da rigidez das rotinas há, em alguns casos, uma limitação na apropriação e uso de determinados ambientes da escola ou, em outros, a imposição de regras fixas do comportamento das crianças para usufruírem de determinadas estruturas. As crianças demonstram significar os espaços de acordo com suas

vivências e experiências coletivas, muitas vezes de um modo pouco valorizado ou percebido pelos adultos. Percebe-se que o potencial das crianças não é aproveitado em todas as suas possibilidades, uma vez que o ambiente se apresenta, em muitos momentos, como um limitador da expressão das crianças, como é o caso do uso de apostilas, da imposição do momento do sono, das brincadeiras com massinha ou pecinhas de encaixe sentados em grupos, mas sem poderem conversar ou trocar materiais.

No decorrer das observações e ouvindo as narrativas das crianças, foram presenciadas poucas situações em que as crianças tivessem a oportunidade de optar por determinadas atividades ou que pudessem sugerir alguma mudança na rotina ou mesmo nas atividades. Em suas narrativas não foi percebida a indicação de que participam de momentos de tomada de decisão nas atividades coletivas da turma. Isso nos leva a continuar com nossa indagação na análise das visitas monitoradas: se, e como, as escolas têm considerado as falas das crianças na organização dos tempos e dos espaços.

Tomando como referência as considerações de Rocha e Ostetto (2008, p. 103) ao longo do tempo foi possível tomar consciência, afirmar e legitimar que há uma grande necessidade de se constituir uma proposta educativa que coloca a criança no centro das relações pedagógicas. No entanto, o cotidiano das instituições de educação infantil ainda revela lacunas em relação a essas práticas.

A observação da rotina das crianças ao longo do dia no ambiente escolar, trouxe a necessidade de problematizar a escola de educação infantil em tempo integral, em seus desafios e possibilidades. Os desafios estão no acompanhamento do professor, em relação à sua formação e suas práticas, ao planejamento significativo e na proposição de tempos e espaços que considerem as especificidades do desenvolvimento das crianças em todas as suas potencialidades. No entanto, o fato de as crianças estarem no ambiente educativo por um tempo significativo do dia, pode possibilitar um atendimento de qualidade, que potencialize as possibilidades de educação e cuidado dessa criança, bem como da ampliação de suas interações.

Conclui-se que as crianças têm muito a dizer sobre suas escolas, sobre o que gostam e o que gostariam de mudar. Elas indicam essas vias de mudança em suas mais diferentes expressões. Basta que os profissionais as escutem, sensivelmente, e garantam espaços para que possam participar das necessárias mudanças.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CAMPOS, Maria Malta (et al.). Qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa.** V. 41, nº. 142. Jan/Abr. pp. 20-54, 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> > Acesso em 05 de outubro de 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos Fundamentais das crianças.** 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em < <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/direitosfundamentais.pdf> > Acesso em 30 de novembro de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade.** V. 28, nº 100. Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em 05 de outubro de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto,** Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em < <file:///C:/Users/Dell/Downloads/2220-2278-1-PB.pdf> > Acesso em 18 de junho de 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva.** Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082> > Acesso em 16 de outubro de 2016.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** Trad. Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto Alegre: Art Med, 2011.

DEMO, Pedro. **Escola de Tempo Integral.** Universidade de Brasília (UnB), 2007. Disponível em < <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf> > Acesso em 15 de junho de 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Rita de Cássia; GARANHANI, Marynelma Camargo. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 11, n. 32, p. 37-56, jan./abr. 2011. Disponível em < <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=4581&dd99=view&dd98=pb> > Acesso em 16 de outubro de 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisa com crianças. **Revista Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v, 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010. Disponível em < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935> > Acesso em 14 de abril de 2017.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 465-480, julho/setembro, 2009. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42010/45678> > Acesso em 10 de outubro de 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). In: **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (Orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto/PT: Asa Editores, 2004. Disponível em: < <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf> > Acesso em 14 de abril de 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Recebido em: 22.06.2017

Aceito em: 09.03.2018