

EDUCAÇÃO E ENCANTOS: UM RELATO DO PAÍS DAS MARAVILHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Thaís Torres da Silva ¹
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles ²

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil, realizado em um CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil de Caruaru-PE. Os referenciais teóricos utilizados no estudo discutem, essencialmente, a prática pedagógica, a formação docente e a experiência da infância. Fundamentado em autores/as como Ostetto (2008), Staccioli (2018) e Kohan (2004) que refletem sobre a complexidade da formação do/a professor/a, a construção de rotinas escolares, questionando a rigidez dos hábitos cotidianos e a discussão da infância, especialmente a relação com o tempo, diferenciando a dimensão cronológica (chrónos) do tempo intensivo e experiencial (aiônico). A metodologia baseia-se em observações sistemáticas e registros em diário de campo, possibilitando uma análise crítica da organização do espaço, das interações entre crianças e educadores/as e da estruturação do planejamento pedagógico. Os resultados apontam que a rotina escolar, embora essencial, se apresenta rígida, limitando a autonomia infantil e a exploração dos espaços. A aprendizagem está fortemente vinculada ao uso do livro didático, reduzindo oportunidades de experimentação e criatividade. Como intervenção, foi desenvolvido um projeto didático inspirado na obra "Alice no País das Maravilhas", com atividades de contação de histórias, exploração de cenários e construção coletiva de um final alternativo para a narrativa. A proposta demonstrou o potencial das crianças na criação de novas experiências e ampliou as interações no ambiente escolar. Conclui-se que a flexibilização da rotina e a valorização do protagonismo infantil são fundamentais para uma prática pedagógica significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil, Rotina escolar, Ludicidade, Autonomia, Estágio Supervisionado.

1- INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório, surge sobre o âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação infantil do 5º período do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)- Campus Acadêmico do Agreste. O trabalho foi desenvolvido sobre a Orientação da professora Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles.

A disciplina de estágio possibilita uma aproximação ao campo de atuação docente, que objetiva um adentro na cultura, costumes e formas de organização do espaço escolar como constituição de um corpo docente. Torne-se um meio indispensável

¹ Graduando do Curso de **Pedagogia** da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, vanessa.thaiss@ufpe.br;

² Doutora em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, conceicao.nlima@ufpe.br.



para formação de um/ uma profissional integral no meio educacional. É visto, dessa forma, como uma oportunidade de aprendizagem para novos/as professores/as das diversas áreas de licenciatura. Ao delimitar-se a licenciatura de pedagogia, seguido por determinações legais que deve estar centrado na essência da regência junto à imersão na escola, na Educação infantil e outros âmbitos educacionais, o estágio é parte constituinte e imprescindível da formação do sujeito quanto professor/a. (Ostetto; Gomes, 2019, p. 1).

Visto isso, o estágio se constitui por uma sistematização não só da teoria em conflito com a prática, mas do envolvimento do/a estagiário/a com todo/as que constituem o corpo docente, sendo professores/as, crianças, gestores/as, merendeiras, porteiros, funcionários da limpeza. As experiências serão parte da formação profissional do/a estagiário, agregando aos conhecimentos construídos ao longo do curso e o atravessamento no campo da docência. Dessa forma:

“A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens de conceitos e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e na formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vidas, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados.” (Ostetto, 2008, p. 128)

O estágio possibilita desbravar o “reino da prática pedagógica”, a articulação dos saberes técnicos com as especificidades, buscar aprender com as crianças, entender mais sobre suas vivências, sobre o que atravessam suas vidas, voltar a atenção ao cuidado físico, respeitar seus limites também são fatores que constituem a formação do perfil docente.

Ao adentrar no contexto da Educação Infantil por meio da disciplina de estágio, as possibilidades não se limitam à mera observação, mas visam uma análise crítica da realidade, seguidas de estratégias de intervenções que se articulem ao contexto vivenciado por meio das experiências e conversações no espaço escolar. Desse modo, esse trabalho estrutura-se a partir de reflexões acerca da caracterização da escola e seus espaços, como também, do/a professor/a. O olhar para as crianças é um elemento fundamental nesses registros, por intermédio da valorização das infâncias que constituem os espaços ocupados durante todo o período da vigência, com ressalva em seus cotidianos. A dimensão pedagógica é observada nesse contexto como parte crucial no desenvolvimento das crianças em seus primeiros contatos com um novo espaço



social, as observações, reflexões e discussões realizadas durante a vigência são a base para construção do projeto didático proposto.

A fim de desbravar o “reino da prática pedagógica”, o presente relatório associa o âmbito da educação infantil ao País das Maravilhas, local descrito no conto Alice no País das Maravilhas (Carroll, 1998) que embasa o plano final da regência. A história como gênero literário nonsense, brinca com o imaginário e a criatividade. No País das Maravilhas tudo pode ser possível, não se limita a ordem real das coisas, o tempo pode ser relativo, as histórias podem ser reais, os desenhos e imaginações podem tomar vida, com isso, a educação infantil emerge nessas maravilhas, desafiando o padrão e caminhando nas veredas, “Seguimos pelas veredas do estágio docente como quem sabe que não há uma prescrição para esse intento, mas que há formas e possibilidades” (Ostetto, 2019, p. 14).

2- CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DO ESPAÇO E DO/A PROFESSOR/A

2.1- Um olhar mágico para a Educação Infantil: será só uma escola ou um “País das Maravilhas?”

Primeiro, tentou olhar para baixo, para descobrir onde ia parar, mas era impossível enxergar o que havia no fundo escuro. (Carroll, 1998, p. 2)

A escola se constitui como um espaço que promove o desenvolvimento daqueles/as que não estão apenas inseridos/as, mas que são responsáveis pela sua construção como instituição escolar. Visto isso, a caracterização da escola não se limita às descrições de sua estrutura, mas engloba as especificidades de cada um/a que constitui o fazer pedagógico. Dessa forma, “O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural.” (Edwards et al, 1999, p. 150). Buscar entender as “camadas distintas” revela a verdadeira caracterização de um âmbito escolar, seus objetivos, seus espaços e os contextos de vivências que atravessam aquele local, para além de muros de uma estrutura física.

A metáfora do País das Maravilhas associa-se à profundidade das experiências educacionais e a potencialidade existente dentro do ambiente escolar. Assim como Alice, ao cair no buraco, tenta enxergar o fundo, sem saber o que a espera, a escola é também um espaço de exploração e descobertas. Ao olhar para o fundo escuro, o espaço



escolar guarda complexidades e vivências que vão além de suas paredes, logo, a analogia reforça, que, assim como Alice não sabia onde o aquele lugar a levaria, explorar as diversas camadas de uma instituição educacional é um processo de descoberta constante, onde cada pessoa que faz parte desse espaço contribui para a construção de algo maior e mais profundo, que transcende o visível.

A escola contemplada é o Centro Educacional de Educação Infantil Ivanise Flora De Araujo Menezes, recebe esse nome em homenagem a Professora Ivanise Flora que nasceu em 05 de outubro de 1931 no município de Caruaru-PE.. Teve sua inauguração em 17 de maio de 2018, na administração pública de Prefeita Raquel Lyra, seu vice Rodrigo Pinheiro, secretário de educação Rubenildo Moura e secretária de urbanismo e obras Nyadja Menezes. O início das aulas se deu a partir do dia 23 de julho de 2018. O funcionamento da escola é em tempo integral, das 06:30 às 17:30, contemplando turmas da creche para crianças de quatro meses a três anos, nas turmas de berçário, berçário I e berçário II, como também, a pré-escola para crianças de quatro e cinco anos completos, ou a completar até dia 31/03 do ano em curso na turma do Pré-I.

A escola conta com 258 crianças, com 10 espaços de sala com solários, 1 secretaria, 1 sala de gestão/coordenação, 6 banheiros para as crianças, 1 banheiro de acessibilidade, 2 fraldários, 1 cozinha, 1 lactário, 1 refeitório, 3 parquinhos, 1 sala multifuncional e um almoxarifado. A instituição dispõe no mural o Projeto Político Pedagógico, que configura e embasa tais informações. Descreve como missão da escola, “Assegurar o desenvolvimento integral das crianças, priorizando uma educação de qualidade, a fim de garantir o sucesso do estudante, através de uma aprendizagem significativa e humanizada, valorizando a autonomia das crianças e ampliando as possibilidades de aprendizagens significativas.” Em seguida, tem-se como objetivo geral “Contribuir para a formação do cidadão, cuidando, educando, entendendo a criança como ser humano integral, que interage intensamente com seu meio social e vive em constante desenvolvimento, promovendo situações prazerosas de descobertas e aprendizagens, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.”. Entre seus objetivos específicos destacam-se: Possibilitar experiências de ensino e de aprendizagem que promovem o desenvolvimento integral das crianças; Promover participação e interação entre a escola e a família com vistas a melhorar o processo de ensino aprendizagem do educando; Permitir a descoberta e conhecimento progressivo



do seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados cuidados com a própria saúde e bem-estar.

A unidade de ensino atende crianças de diferentes bairros com características sócio-econômicas plurais, com alguns genitores em regime de reclusão. É rodeada por um centro comercial diversificado com fábricas, que torna-se a principal movimentação da renda da população. O estágio e suas diversas atribuições está situado na Pré-escola, com crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses, no espaço do Pré-I.

2.3- O tamanho ideal para desbravar o jardim: o espaço como meio promissor do desenvolvimento.

E era verdade: ela agora media vinte e cinco centímetros! Seu rosto se iluminou com o pensamento de que esse era o tamanho certo para passar naquela portinha e entrar no lindo jardim. (Carroll, 1998, p. 6)

A escola enquanto instituição de ensino, deve proporcionar em sua estrutura possibilidades de desenvolvimento, principalmente ao se tratar da Educação Infantil. O espaço deve ser visto, para além de paredes e móveis fixos, mas, como uma parte que influi nas experiências das crianças. “O ambiente é visto como algo que educa a criança” (Edwards et al. ,1999, p. 157), logo, seu projeto deve ser pensado para atender as crianças, professores/as e todos/as que atravessam esse espaço.

A estrutura da sala conta com quadro, que é usado pela professora, mas não atende ao tamanho ideal para alcance das crianças. “As cadeiras ficam organizadas em formato de círculo, cada mesa possui o nome completo da criança em uma ficha e na parede central (do quadro) está disposto o alfabeto, a rotina e a chamada.” (Diário de Campo, 26/08/2024). Ademais, as cadeiras, vasos sanitários, pias, mesas do refeitório possuem um tamanho ideal para atender as crianças. A sala é bem iluminada, tanto por luzes artificiais, quanto pela luz solar, que entra pelas portas, que na hora do descanso são cobertas por uma cortina. Os materiais didáticos que mais aparecem no dia a dia do espaço, são os livros didáticos, lápis grafite e coloridos, giz de cera, livros de histórias infantis, massinha de modelar. Tais matérias, não encontram-se ao alcance das crianças, mas, são organizadas em uma estante e na hora destinada para a utilização são distribuídas para as crianças. Com isso, encontra-se uma limitação para a autonomia das crianças em seu próprio espaço, como discutido por Edwards et al., há uma necessidade que os objetos e materiais que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas, possam ser escolhidos e construídos de acordo com o contexto no qual serão usados.



Logo, as crianças precisam ter total acesso, aos materiais e todos os recursos pedagógicos que são destinados às vivências delas naqueles espaços. (Edwards et al., 1999, p. 55).

Os espaços que a sala dispõe, possibilitam uma harmonia entre as crianças, no entanto, a forma que a rotina é organizada limita a exploração das vivências e não intensificam as relações existentes. Para Barbosa e Horn, a “organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis em sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças.” (Barbosa; Horn, 2001, p. 76). A autonomia não é apenas desenvolvida através de atividades orientadas e supervisionadas por adultos, mas principalmente através da liberdade de ação e escolha dentro do ambiente.

Igualmente a Alice, ao encolher e se ver no tamanho ideal para atravessar a porta e chegar ao jardim dos sonhos, o ambiente escolar também deve ser ajustado às necessidades das crianças, possibilitando que elas interajam nos espaços de maneira significativa. A personagem Alice também se depara com obstáculos para acessar o que deseja, da mesma forma, as crianças encontram limitações quando os materiais essenciais para as construções das experiências não estão dispostos de uma forma harmônica. Com isso, o espaço escolar, tal como o jardim no País das Maravilhas, só se torna verdadeiramente acessível e promotor de desenvolvimento quando as crianças podem interagir livremente com ele, escolhendo seus materiais e explorando as vivências que ele oferece, sem depender de intermediários para atravessar essas "portas" das experiências.

O espaço da educação infantil é visto como meio promissor para o desenvolvimento e primeiras experiências. É possível pontuar a importância das relações existentes entre cada um/a que forma o espaço. No presente CMEI, é possível observar uma relação vertical quando se trata da relação criança-adulto. Os adultos são vistos e reconhecidos como figura de autoridade, em relação às crianças, as quais precisam demonstrar respeito e obediência sob alguns parâmetros. Como relatado por Barbosa e Horn, ao discutirem sobre a organização dos espaços, “... o cotidiano das escolas infantis estão impregnados de vínculos afetivos em que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança.” (Barbosa; Horn, 2001, p. 72). As relações se configuram como um dos pilares da constituição dos espaços escolares, sobretudo, da educação infantil, como forma afetiva



e ponto para os desenvolvimentos. Construir uma dialogicidade horizontal, entre criança-adulto, reflete na relação entre as próprias crianças em seus espaços e suas subjetividades.

Diante do contexto, as crianças apresentam dificuldade para se relacionarem entre si, ou em grupos diferentes daqueles que estão acostumados/as, “Todas e todos brincavam em pequenos grupos, em duplas ou sozinhos/as. Alguns conflitos surgiam ao longo das brincadeiras, aos poucos as crianças iam se resolvendo e reinventando o brincar com o espaço e brinquedos/objetos ali presentes”. (Diário de Campo, 16/09/2024).

A escola preza por uma construção sadia da relação família-escola, por se tratar de uma escola de tempo integral considerando a necessidade de uma participação efetiva dos pais na educação de seus filhos. Contudo, há um respeito acerca da disponibilidade que a família apresenta, propondo a criação de estratégias para lidar com a situação desafiadora, ao considerar seus limites e possibilidades, diante dos diversos contextos que atravessam o espaço escolar. Logo, a essência da relação família-escola, é estabelecida através de diálogos no dia a dia, reuniões, plantões pedagógicos e projetos. Do mesmo modo, as relações entre os/as profissionais acontecem no contato diário, a troca de experiências e momentos organizados e destinados para reuniões e assembleias.

O tornar-se professor/a implica no desenvolvimento de diferentes ciências, mas também, na valorização do cuidado, do zelo e na construção de um olhar sensível ao que se trata da educação infantil. Segundo os escritos de Ostetto, ao discutir sobre o processo de tornar-se professor/a, reflete acerca de:

Não é apenas fazer, dar conta do conteúdo, planejar e executar um plano de ensino perfeito, lindo e maravilhoso, com ideias inovadoras. É abrir-se para a escuta do que ordinariamente nos escapa, é aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer: à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico, singular. (Ostetto, 2008, p. 128)

Tais palavras foram usadas ao refletir acerca do estágio na construção do/a docente. No entanto, vê-se que tais descrições assemelham-se ao cotidiano de um perfil de profissional já formado. O/a professor/a precisa se arriscar ao adentrar no espaço da educação infantil. Não se limitar as faculdades do conhecimento, mas ter um aporte teórico e possibilitar desbravar camadas do ensino e vivenciar junto com as crianças



experiências significativas. Isso implica sobretudo nas dificuldades de atender de forma integral grupos de crianças, a fim de proporcionar experimentações, relações, construção de conhecimento e mediar os primeiros contatos com grupos externos e com o mundo.

A professora do Pré-I, exerce função de docente na educação infantil há dez anos, sendo formada em pedagogia. Conta com experiências e vivências na educação do Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Sua construção docente continua em evolução, por meio de seu contato contínuo com o espaço que colabora para a sua evolução, como também, a partir de formações continuadas que são ofertadas pelo município por meio de palestras e aulas.

3- SOBRE AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1- “Quem sou eu?”: A Complexidade de Ser Criança e as Múltiplas Infâncias

“Quem é que eu sou? Respondam isso primeiro e, se eu quiser ser a tal pessoa, subo. Senão, fico aqui até que eu me transforme em outra” (Lewis Carroll, 1998, p. 20)

Durante uma aula do 5º ano do fundamental anos iniciais, recordo-me do assunto trabalhado no ensino da disciplina de ciências em que a professora falava sobre a puberdade e trazia a informação que deixaríamos de ser crianças a partir dos 12 anos de idade. Naquele mesmo ano, passei meu aniversário chorando, pois já não era mais criança e não queria deixar de ser. Mas afinal, existe uma data limite para ser criança em suas infâncias? Pinto e Sarmiento (1997), discutem sobre as “idades das infâncias”, levantando contextos que embasam as relatividades das possíveis fases da infância. “Se relativamente ao início etário do ser que se integra na infância poderá haver poucas dúvidas- ser criança começa quando se nasce- nem aqui o consenso é total”. (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 15). Vê-se, dessa forma, que a infância não resume-se a um momento ou fase e que ela em com suas intensidades se manifesta em vários contextos e culturas, passando de infância, como uma única fase temporal, para infâncias em seu sentido plural.

Sob essa discussão, é encantador observar as infâncias que atravessam o espaço da educação infantil no CMEI Ivanise Flora. A cada contexto, gestos, formas de se expressar, toques(...) é possível perceber a singularidade de cada criança e o toque



único que elas atribuem ao conceito de infância. Algumas das infâncias são marcadas por conflitos familiares, descaso dos pais, maus cuidados físicos e condições socioeconômicas que influem no ser crianças para esses/as pequenos/as. Ao brincar, ao correr ou se jogarem no chão elas/es esquecem algumas dessas injustiças que nem sabem da existência, mas sentem e carregam marcas. Para além dessas realidades, as crianças carregam uma marca, que encanta e transforma o ambiente, os rostos transmitem alegrias e empolgação com o novo ou com o comum que têm o poder de transformar em algo inusitado. Rostos que expressam carências, alegrias, verdades e resultam em infâncias que constituem o que pude contemplar como a plena educação infantil.

Olhar as infâncias que perpassam os espaços validam a discussão sobre a limitação de reduzir essa experiência a uma fase, um momento que passará com a chegada da puberdade. Agrega a esse sentido, a visão de criança como um ser incompleto que precisa ser constantemente inacabado. Segundo os escritos de Carlos Skliar, “A questão que sempre retorna e se torna cada vez mais ameaçadora seria: “não ver a criança pelo que é, mas pelo que poderia ser”; O jogo menos divertido é talvez: “O que você vai ser quando crescer?” (Carlos Skliar, 2012, p. 68). As crianças são, em sua essência, seres completos e que estão em total desenvolvimento, assim como todos/as que permitem-se evoluir.

O brilho nos olhos das crianças descrevem o poder que elas possuem, de criar e significar a infância. Ampliar a visão sobre o espaço que a infância ocupa, não só nas vivências das crianças, mas em todos/as nós, possibilita uma visão ampla da potencialidade da infância, da valorização das crianças e da superação da lógica temporal para a mesma. Ao retornar para o trecho da história de Alice a qual ela pergunta, “Quem é que eu sou? Respondam isso primeiro e, se eu quiser ser a tal pessoa, subo. Senão, fico aqui até que eu me transforme em outra” (...), sugere essa expectativa que recai sobre as crianças, diante de uma sociedade que estimula, quando inicia e acaba a infância, e o que esperar das crianças como seres inacabados. Assim como a Alice, as crianças devem se manifestar em seus contextos construindo suas identidades e experimentando os horizontes que as infâncias dispõem. As crianças do CMEI Ivanise Flora, transcendem as potencialidades do ser criança, pela forma que



reinventam e constroem os seus espaços e deixam registrados suas marcas. Ser criança se configura dessa forma, em inventar o que se é e não reduzir-se ao que deverá ser.

4- DISCUTINDO A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1- A Rotina na Educação Infantil: Entre o Automático e o Potencial Criativo

Como já discutido anteriormente, a escola enquanto instituição de ensino na educação infantil, detém grande parte da função de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Nesse caso, torna-se importante voltar a atenção na forma como os momentos que servirão como base estão organizados dentro do âmbito escolar. Dessa forma, a rotina se constitui como parte indispensável na formação de todos/as que constituem o fazer pedagógico. Gianfranco Staccioli, discute as rotinas e provoca reflexões críticas a respeito de como a rotina é entendida e desenvolvida. Com isso, “As rotinas, no pensamento comum, são muitas vezes consideradas o déjà vu da vida. Parece que não enriquecem, que não adicionam nada àquilo que já se conhece.” (Gianfranco Staccioli, 2018, p. 54).

Ao se deter principalmente a educação infantil, as rotinas precisam ser vistas para além de normas que precisam ser seguidas rigidamente, mas através delas proporcionar a exploração e adequá-las às necessidades que emergem por parte das crianças e educadores/as. Rotinas vistas como potencialidade, que sejam moldadas por culturas e vivências que atravessam os espaços. Staccioli diz:

Sabemos que a chamada rotina para crianças não é um hábito estéril. Entre as duas tendências (a repetitiva e chata do hábito e a vital relacionada à descoberta do mundo) prevalece a que se baseia na curiosidade, que descobre uma repetição sempre diferente, ligada à maravilha do detalhe, à emoção do costume sem precedentes, à exploração do conhecido. (Gianfranco Staccioli, 2018, p. 54)

Entender a rotina como um campo fértil, proporcionado para experimentações diversas, diz respeito, a entender o espaço da escola como meio eficaz e responsável pelos primeiros contatos das crianças com o mundo. O contexto da rotina das crianças acompanhadas, baseia-se em uma rotina mecânica, onde os momentos destinados às experiências das crianças são reduzidos ao que prescreve a rotina. As crianças chegam, comem, vão para a sala, fazem atividade, brincam, tomam banho, comem, descansam,



fazem atividade e vão para a casa e tudo se repete no próximo dia. Os relatos no diário de campo descrevem bem como a rotina estava estruturada:

Estava sendo utilizado o livro didático, a professora ia explicando as questões e auxiliando as crianças na resolução dos problemas. Às 09:30 as crianças foram liberadas para brincar, até então cada uma estava em suas cadeiras, a auxiliar chama as crianças para um espaço atrás da sala, como uma varanda, pega uma cesta de brinquedos em cima de uma alta prateleira e colocar todos eles no chão, onde as crianças começam a brincar. (Diário de Campo, 26/08/2024)

Esse trecho foi retirado dos escritos do diário de campo do primeiro dia de participação do estágio. Antes desse momento, as crianças são recebidas na escola, vão para o espaço da sala e iniciam a rotina. Os dias baseiam-se nesse contexto:

A partir daí as crianças seguem a rotina de costume, com a chamada que é realizada de forma participativa, a observação do clima e o dia da semana. Os livros didáticos são distribuídos nas mesas que contêm o nome de cada criança junto com os lápis grafites ou se houver necessidade, lápis de cor. As borrachas não são distribuídas, as crianças solicitam que a professora ou as auxiliares apaguem quando necessário. A atividade baseia-se na temática de mercado, o livro didático traz o nome “mercado” com destaque e um teste é feito por indicação do livro, com o uso de dados e escritas dos números. (Diário de Campo, 09/09/2024)

As atividades são orientadas através do livro didático, a depender do tema da aula a professora utiliza outros recursos, como vídeos e livros de histórias infantis. Percebe-se a limitação na organização da rotina, seguindo o mesmo padrão dia após dia, com temas diferentes ao longo das aulas, mas reduzidos às mesmas experimentações. É de fato que perpassa uma limitação diante dessa realidade, mas as potencialidades das crianças transcendem o espaço estático e radicalizam uma mudança para um lugar mágico de fluidez e intensas movimentações. A experiência no campo de estágio, possibilitou essa vivência:

Nesse dia, eu estava sentada ao lado da porta e quando cheguei, uma das crianças estava sentada lá, afastada das demais. A professora explicou que ele não estava se comportando, por isso, estava ali. Longe dos colegas, sem nada nas mãos a criança começa brincar apontando ou tocando na porta como se estivesse com um carrinho nas mãos. (Diário de Campo, 02/09/2024)

Diante de um momento estático, sem graça e para muitos olhos sem possibilidades, a criança transforma em uma experiência de criação e imaginação. É importante salientar, que a prática supracitada não corresponde com uma boa conduta, mas, serviu para exemplificar o poder de reinvenção em um espaço parado diante de uma rotina mecânica e dessa forma afirmar, “As rotinas das crianças não se repetem,



porque em muitas delas os pequenos sempre podem encontrar algo novo, diferente, inexplorado.” (Gianfranco Staccioli, 2018, p. 55)

Os cuidados físicos são vitais e precisam estar contidos na rotina como parte fundamental do bem-estar e desenvolvimento das crianças, isso pode resultar na prática rotineira e mecânica dessas ações, tendo em vista, ser cuidados realizados todos os dias e sem exceções. Staccioli vai discutir sobre o cuidado dentro da rotina:

Não se pode levar adiante sem elas, não se pode parar de comer, dormir ou desempenhar outras funções relacionadas ao bem-estar corporal e psíquico. Mas, como temos que exercitá-las com continuidade, elas correm o risco de se tornarem habituais, indispensáveis, rotinas estáticas; elas tendem a se tornarem hábitos e repetições quase automáticas. (Gianfranco Staccioli, 2018, p. 54)

Os cuidados das crianças do CMEI Ivanise Flora, baseiam-se em momentos obrigatórios e monótonos, ocorrem nos mesmos horários e das mesmas maneiras, “as auxiliares chamam em duplas as crianças para a hora do banho, durante esse momento a professora volta para o quadro e continua uma atividade no quadro, que consistia em escrever palavras com a inicial P.” (Diário de Campo, 02/09/2024). Como descrito, as crianças são direcionadas para o banheiro em dupla ou em pequenos grupos, são orientadas a fazerem os passos do banho sozinhas, passar sabonete e se enxugarem, após as auxiliares enxugam e as crianças retornam para concluírem a atividade, que continua ser realizada nesse momento, com as demais crianças que estão na sala. Para muitos os cuidados físicos baseiam-se em momentos que contam com a atuação direta do adulto presente, no entanto, tais momentos são cruciais para o desenvolvimento das crianças, a construção da autonomia e a descoberta de si.

4. 2- Planejamento, Alfabetização e Leitura

A fim de garantir experiências integrais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece cinco campos de experiências como eixos estruturantes do currículo da educação infantil, que promovem o desenvolvimento das competências gerais. Esses campos tem como o objetivo a organização de vivências e experiências das crianças de forma significativa e contextualizada. Dessa forma, A BNCC descreve como objetivo:

(...) ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois



contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2018, p. 34)

O planejamento, entendido como “(...)atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (Ostetto, 2000, p. 117), é um caminho fundamental a ser construído juntamente com as fundamentações da BNCC, não se detendo a modelos estruturados e prontos mas, “Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.”(Ostetto, 2000, p. 117).

A professora que acompanhei durante o estágio possui na constituição de seus planejamentos, uma rotina mecânica, a elaboração das experiências das crianças, são orientadas pelas atividades do livro didático, que como ordem, ela precisa fazer com que as crianças o respondam completamente durante todo ano letivo. A página do livro é escolhida, com isso, a aula é preparada, com a escolha do campo de experiências e o respectivo objetivo que vão embasar aquele momento. Como descrito no Diário de Campo:

A professora me orientou a analisar o plano de aula que embasa todos os momentos das crianças. O plano conta com a organização de todos os momentos, desde as atividades às brincadeiras. Dessa forma, o plano é formado por acolhida; apresentação da rotina; seleção do campo de experiência; objetivo da aprendizagem; e a situação didática. As rotinas não diferem do que prescreve o planejamento, as atividades são as mesmas, as experiências limitam-se ao que já foi planejado. (Diário de Campo, 28/08/2024)

Com a condição da obrigatoriedade do livro didático, resulta que os campos de experiências são limitados às atividades presentes nesse recurso. Durante algumas aulas, a professora usa de outros meios, como exemplo, o livro trazia uma atividade sobre as frutas, então ela levou várias frutas para ser o lanche da tarde das crianças à medida que trabalhava a atividade. Com isso, vê-se a dificuldade de explorar os campos descritos na BNCC, diante de rotinas que já são pré-fixadas a um cotidiano monótono. Logo, os campos de experiências não são usados como forma de desenvolver e promover explorações e descobrimentos do novo, mas como obrigatoriedade que consta presente na mera descrição na folha do plano de aula, mas na excursão não corresponde.

Dentre o que a BNCC sugere para a educação infantil, como um momento de experiências e exploração, a alfabetização apresenta fortes marcas nesse espaço. As



crianças são estimuladas a escrever e ler, não partindo de um convite, mas de uma certa obrigação:

Os livros são distribuídos para cada um/a deles/as e em seguida os lápis. Os livros já são dispostos na página que será trabalhada no dia, a página correspondia ao estudo da letra “P”. A atividade consiste na leitura da palavra “pirulito”, na separação das sílabas por palmas e na escrita de nomes de pessoas que tenham a letra P. (Diário de Campo, 02/09/2024)

A cada atividade/realidade, as palavras são usadas para leitura, separação de sílabas e escrita de outras palavras. O processo de alfabetização é visto como objetivo central da educação das crianças e que precisa ser consolidado o quanto antes, para Paolo Virno, “As Crianças sendo escolarizadas, alfabetizadas precocemente, e antecipando-se todas as consequências desse processo de uma escolarização sem infância: fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria.” (Paolo Virno, 2012, p. 15). A escolarização precoce das crianças e a antecipação de processos como a alfabetização trazem implicações negativas, especialmente quando isso ocorre sem respeito ao desenvolvimento natural da infância. A ideia de uma "escolarização sem infância" refere-se à imposição de uma lógica acadêmica, voltada ao rendimento e ao cumprimento de metas, que não condiz com as necessidades e o modo de aprendizado das crianças nessa fase.

A dimensão da leitura vista e assistida no CMEI Ivanise flora, parte de momentos isolados ou como parte da metodologia da atividade destinada para aquele dia. A leitura é realizada para que as crianças respondam as perguntas das atividades e em momentos livres, como forma de ocupação:

A professora pediu para que eu lesse uma história para as crianças, enquanto ela saíria da sala. Escolhi um dos livros que estavam disponíveis, “Mogli, o menino lobo”, convidei as crianças a sentarem ao meu redor, cada uma delas demonstraram curiosidade. Levantaram, pularam, chegaram mais perto, pediram para sentar no colo, estavam ali vivendo aquela experiência. Mostrava as ilustrações, deixava que eles lessem as imagens antes que eu lesse a leitura da página. (Diário de Campo, 16/09/2024)

Surgem importantes questões sobre a dimensão da leitura no contexto da Educação Infantil e como ela é inserida na rotina pedagógica. A situação descrita evidencia como a leitura é utilizada e como as crianças respondem a esse momento, proporcionando uma reflexão sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Em



um simples momento, foi possível ver a interação das crianças com uma leitura mais participativa, explorando o imaginário das crianças e estimulando a criticidade. Os livros ficam ao alcance das crianças, mas não são convidados e nem autorizados a pegá-los, o adulto é quem faz a leitura em momentos destinados para ela. A leitura é um meio promissor para o desenvolvimento das crianças, é visto que o comportamento das crianças durante a leitura - levantar-se, aproximar-se, pedir para sentar no colo - revela que o momento da leitura foi vivenciado como uma experiência afetiva e sensorial, em que o corpo e a interação com o leitor e o livro foram fundamentais. Ademais, a prática de mostrar as ilustrações e permitir que as crianças "lessem" as imagens antes da leitura do texto representa um momento de mediação de leitura de grande valor. Essa abordagem favorece a imaginação, a interpretação autônoma e a participação ativa das crianças, o que enriquece a experiência de leitura e a aproxima do universo infantil. Mesmo tais práticas não fazendo parte da rotina das crianças, quando vivenciaram puderam se envolver e experimentar desse momento.

4.3- Entre o Chrónos e o Aiónico

— Ah, agora entendi tudo — o Chapeleiro declarou. — O Tempo odeia marcação. Porém, se vocês estiverem bem um com o outro não há nada que ele não faça para te agradar. (Lewis Carroll, 1998, p. 69)

Dentre os aspectos da educação infantil, a discussão sobre o tempo ganha destaque, tendo em vista, sua intensa relação com a infância e o marco dessa experiência como uma fase temporal. Há em muitas perspectivas a definição de tempo, que difere quando analisado o contexto, cultura ou/e lógica. Ao discutir sobre “outros tempos” na infância, Walter Kohan descreve a infância não apenas como uma questão cronológica, mas como uma condição da experiência (Walter Omar, 2004, p. 53). A infância ultrapassa a lógica temporal, de um tempo medido por horas e dias, mas transcende a experiência de ser criança.

Sob essa lógica, surge o termo chrónos, que sugere a continuidade de um tempo sucessivo. Logo, consiste na soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também, não é mas será (o futuro) (Walter Omar, 2004, p. 53). Tal ideia, configura e rege as metodologias pedagógicas das práticas que pude experienciar. Com a



estipulação da rotina, as experiências e vivências das crianças eram baseadas no tempo “chronos”, com limites e regras para desfrutar do momento.

Em outra perspectiva, o tempo designado aiônico aparece com sentidos e intensidades diferentes, que permitem uma experiência intensa, para além de números que limitam as vivências. Para Walter Omar:

Com relação à infância, o fragmento também sugere que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo aiônico. (Walter Omar, 2004, p. 54).

O tempo da criança não é apenas uma fase numérica, como o tempo cronológico tradicional poderia sugerir. A infância, nesse sentido, é um reinado de outro tipo de tempo, que é caracterizado por meio intensivo de vivenciar o movimento e a experiência. As crianças têm uma maneira única de se relacionar com o tempo, em que cada momento parece pleno, total e eterno, diferente da percepção adulta, que se preocupa com metas, prazos e sucessões. “Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números.” (Walter Omar, 2004, p. 54).

O brincar é o meio pelo qual as crianças se desenvolvem, tem suas primeiras experiências com o mundo e exploram as camadas do tempo aiónico. No descrito CMEI, o brincar ocorre em horários marcados, limitando-se ao espaço do solário. Como descrito no primeiro relato de campo:

Às 09:30 as crianças foram liberadas para brincar, até então cada uma estava em suas cadeiras, a auxiliar chama as crianças para um espaço atrás da sala, como uma varanda, pega uma cesta de brinquedos em cima de uma alta prateleira e coloca todos eles no chão, onde as crianças começam a brincar. Algumas crianças ficam eufóricas com minha presença e me chamam para participar da brincadeira. Perguntam meu nome, onde moro e quantos anos tenho. As crianças brincam em pequenos grupos, mas apresentam dificuldades em dividir os brinquedos com os demais, alguns continuavam brincando sozinho ou só manuseando os brinquedos e objetos que estavam ali. (Diário de Campo, 26/08/2024)

Momentos como esse se repetem durante os dias. O brincar é visto como uma forma de recreação obrigatória, onde é destinado um momento do dia para essa vivência. Na hora indicada os brinquedos são distribuídos pelo chão e as crianças são “liberadas” para brincar. Nota-se uma intensa dificuldade de agir coletivamente, na partilha de brinquedos, na vivência de experiências em grupos, pois as crianças não são



mediadas e costumam ter momentos mais individuais durante o dia. As brincadeiras entendidas como livres, são eixos estruturantes do trabalho pedagógico, mesmo que “Uma criança e sua brincadeira sejam sempre condicionados pelo contexto, pelas modas, pelas condições culturais do momento.” (Gianfranco Staccioli, 2018, p. 55). Com isso, aquele pequeno espaço transforma-se em um lugar de explorações, de brincadeiras inventadas e magia. Dentro do tempo *chronos* as crianças o transformam em uma lógica *aiónica*, saindo do comum e vivenciando a infância em seu maior sentido.

A reflexão sobre o tempo na educação infantil, encontra um paralelo interessante com a citação de *Alice no País das Maravilhas*. No diálogo com o Chapeleiro, surge a ideia de que o "Tempo odeia marcação", o que reflete uma crítica à concepção cronológica tradicional do tempo - o *chrónos* - que rege muitas das práticas escolares. O *chrónos*, é o tempo medido e linear, que estrutura o dia a dia das crianças, limitando suas vivências dentro de rotinas rígidas e marcadas por horários. Em contraste, o tempo *aiónico*, oferece uma lógica diferente: é um tempo intensivo, que transcende a sucessão e a contagem. A infância, sob essa perspectiva, não é simplesmente uma fase que deve ser superada, mas um estado de experiência contínua, de duração e plenitude. Ao associar o diálogo do Chapeleiro com a experiência infantil, pode-se entender que, para as crianças, o tempo marcado (*chrónos*) não é natural ou necessário para suas experiências lúdicas. Assim como o Chapeleiro diz que, se houver harmonia, o tempo fará de tudo para agradar, o tempo da infância flui melhor quando não é limitado por marcações rígidas, permitindo que as crianças entrem no estado de brincadeira em que o tempo *aiónico* predomina. Nesse tempo, a lógica não é a de metas, prazos ou horas, mas a de uma experiência contínua e transformadora, em que o presente é vivido em sua plenitude.

5- ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROJETO DIDÁTICO

5.1- Da Rotina à Fantasia

“O que tem no mundo mágico de Alice? Sonhos!”
(Diário de Campo, 30/09/2024)

A construção do projeto didático foi um desafio, pois carregava algumas inseguranças relacionadas a como conduzir experiências para a educação infantil. Após alguns dias de visita ao campo, comecei a observar costumes, gestos e a desenvolver um



olhar sensível para aquelas infâncias que davam vida aquele local. Diante de uma rotina monótona, com atividades repetitivas, maçantes e a carência da imaginação, criatividade e ludicidade, resolvi trabalhar com uma história que envolvesse esses aspectos em seu enredo. Essa metodologia de aprender a ver, com um olhar crítico e desenvolver estratégias é o que Ostetto caracteriza como o ato de planejar:

Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade. (Ostetto, 2000, p. 178)

Com base nas causas observadas e nas necessidades que emergiram daquela turma do Pré-I do CMEI Ivanise Flora, escolhi a história da Alice no País das Maravilhas (Lewis Carroll, 1998). Envolver as crianças nesse mundo fora do real e possibilitar o exercício e experimentações de novas possibilidades de construir conhecimentos, experiências a partir do brincar.

Ao chegarem ao espaço da sala, as crianças já viram o cenário montado e o recurso do cineminha, ficaram eufóricas e curiosas para o que aconteceria posteriormente. Convidei todos/as a participarem da contação da história, afinal, eles iam ter um papel fundamental para isso. As crianças participaram, questionaram e chegaram mais perto para olhar as imagens do cineminha. Durante a elaboração do projeto, tive receio de não haver a interação deles/as durante nesse momento, mas logo de início, percebi que eles estariam envolvidos por completo em todas as etapas.

As crianças foram convidadas a adentrar no mundo mágico da Alice, onde o espaço do solário foi todo decorado com adereços que remetem aos elementos da história. Fantasias, brinquedos, adereços e objetos foram distribuídos pelo chão e as crianças puderam explorar, brincar e inventar o/os final/finais para o conto. Percebi nesse momento, que o que havia planejado estava servindo de ponte para a construção de novas experiências. A proposta de “Qual o final inusitado para a história de Alice?” estava se transformando em “O que podemos encontrar no mundo mágico de Alice?”. As crianças desenharam em grupos o que mais acharam de interessante e deixaram a imaginação transcender aquele momento. Então, o que podemos encontrar no mundo mágico de Alice? “cogumelos, balanços, festas, corações, coelhos, gatos e dentre eles o



sonho, como elemento constituinte do país das maravilhas.” (Diário de Campo, 30/09/2024).

Dentre as dificuldades encontradas, percebi a falta de momentos coletivos entre as crianças, decorrente disso, demonstraram dificuldade com o momento proposto em grupo, em dividir materiais e oportunizar que todos e todas participem do momento. Intermediei, ressaltando a importância de todos/as participarem, que os lápis de cores seriam de todos/as, e que todas as crianças teriam que participar. Em apenas um momento, as crianças já estavam superando essa dificuldade e oportunizando que todas participem, “Foi perceptível a evolução durante o momento, como explícito na fala de uma das crianças, “já sei como podemos fazer, você vem para cá e divide a cadeira comigo, aí eu posso desenhar e você pintar”(Diário de Campo, 30/09/2024).

As crianças são campos férteis para um bom desenvolvimento, elas carregam esse potencial de forma individual e o desenvolvem no coletivo. Foi encantador ver o envolvimento de todos/as durante o momento proposto, prestigiar o meu projeto pedagógico ser alterado por eles/as e assim tornar ainda mais significativo. Ver para além de enxergar e deixar ser ensinados pelas perguntas, falas, abraços e apelos que partem de cada um/a. Sem dúvida a educação infantil é de fato o País das Maravilhas.

6- REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

“Atravessou a pequena passagem e, finalmente, chegou ao lindo jardim, entre os canteiros de flores e as fontes refrescantes.” (Lewis Carrol, 1998, p. 75)

Passei minha infância em uma cidade com pouco mais de 5 mil habitantes. Eu corria pelas ruas, pulava o muro da casa da vizinha, andava de bicicleta, enfim fazia tudo que podia para aproveitar aqueles momentos. Dessa forma, cheguei a disciplina de estágio em educação infantil, carregada com o sentido de infância que vivenciei, ainda sob uma lógica temporal, mas trazia ainda a magia do ser criança. Ao chegar ao campo, fui bem recebida pelos adultos e principalmente pelas crianças, que sempre com grandes empolgações queriam me surpreender com algo novo ou com um simples toque. Consegui me enxergar no meio deles/as, como mais uma criança, eufórica pelo novo. Segundo Ostetto, esse “caminho que, ao ser trilhado, amplia o olhar: à medida que eu



me vejo, posso melhor ver e compreender o outro” (Ostetto, 2008, p. 129). E a partir daí reconhecer e valorizar cada singularidade que compõem aquele espaço.

Aquele estava sendo meu primeiro momento com uma turma da educação infantil, vê como o dia a dia é conduzido e como isso entra em confronto com a teoria, me fez questionar quais condições de existências possibilitam tais reações. O desgaste da professora, a limitação da autonomia das crianças e as múltiplas culturas, costumes e vivências foram desafios que enfrentei ao longo do estágio. “Olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é o princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância.” (Ostetto, 2008, p. 129). A diversidade cultural, de costumes e vivências traz à tona um desafio importante: como lidar com essa pluralidade de maneira a respeitar a singularidade de cada criança. Logo, existe uma importância de olhar para as crianças de forma singular, revelando-as em suas individualidades, o que sugere uma pedagogia centrada na criança, que valorize suas experiências e características próprias, celebrando a infância.

Com conversas, brincadeiras e contações de histórias ia me envolvendo com cada criança, descobrindo suas histórias e vivências. Com isso, construir uma confiança e as estratégias baseiam-se na construção do olhar sensível, pois cada uma carregava marcas e histórias únicas de ser criança. Muitas histórias marcam e atravessam aquele espaço, crianças carentes de afeto, com pais em regime de reclusão ou em situações de dependência de substâncias químicas. A escola, assim, é um ambiente seguro para essas crianças explorarem as diversas experiências que têm direito.

Pude com essa experiência contemplar o “lindo jardim”, com seus desafios, mas principalmente com seus encantos. A magia de transformar um simples espaço de sala de aula em um lugar encantador de descobertas e sonhos. Parece um pouco fantasioso, mas nada seria capaz de descrever tão bem o que envolve e constrói o espaço da educação infantil. O País das Maravilhas e o belo jardim avistado pela Alice, são construídos com a imaginação e os grandes sonhos daqueles/as que muitos julgam como pequenos. Com isso, seria limitador dizer que o estágio só proporciona a sistematização da teoria em confronto com a prática, mas posso acrescentar, que possibilita um sentimento de pertencimento, a construção do perfil docente e sua importância para aqueles/as que atravessaram o espaço. O impacto que o professor tem sobre as crianças, e vice-versa, é fundamental para entender a importância desse papel. Ao atravessar esse espaço, o/a professor/a deixa uma marca, mas também é transformado pelo processo, adquirindo um senso mais profundo de sua responsabilidade e de sua contribuição para o desenvolvimento infantil.



7- REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2018

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** Porto Alegre: L&PM, 1998. 172 p. il.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila & FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança.** In: KOHAN, Walter Omar. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

OSTETTO, L. E.; MAIA, M. N. V. G. **Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. Olhar de Professor, [S. l.], v. 22, p. 1-14, 2019.** DOI: 10.5212/OlharProfr.v.22.0005.

OSTETTO, L. E. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor.** In: OSTETTO, L. E. (org). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.127-139.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil... mais que a atividade. A criança em foco.** Campinas: Papirus, 2000.

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel. **As crianças: Contextos e Identidades.** Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997.

SKLIAR, Carlos. **LA INFANCIA, LA NIÑEZ, LAS INTERRUPCIONES.** Childhood & Philosophy, vol. 8, núm. 15, enero-junio, 2012, pp. 67-81. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Maracanã, Brasil.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Título original: Le routine: da consuetudini sterili ad azioni fertili. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro.



VIRNO, Paolo. Infância e pensamento crítico. Imprópria: **Política e Pensamento Crítico**, n. 2, 2012. FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1977. (A vontade de Saber, v. 1).

