

TRANSCRIÇÕES DIDÁTICAS DO COTIDIANO: USOS E DESUSOS DO ESPAÇO-TEMPO

Heloisa Josiele Santos Carreiro
Faculdade de Formação de Professores /Universidade do Estado do Rio de Janeiro
helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com

Sandra Cristina Motta Bortolotti
Prefeitura Municipal de Petrópolis /Universidade Católica de Petrópolis
sandra.motta@ucp.br

RESUMO:

O artigo apresenta diálogos entre duas pesquisas gestadas em instituições de Educação Infantil, da rede municipal de Petrópolis do Estado do Rio de Janeiro. As pesquisas trazem a preocupação de pensar os modos de organização dos espaços-tempos-atividades desenvolvidos na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Infantil; Rotinas.

INTRODUÇÃO

O artigo em tela apresenta o diálogo entre duas pesquisas, uma de mestrado e outra de doutorado, gestadas em instituições de Educação Infantil, da rede municipal de Petrópolis do Estado do Rio de Janeiro. Nossas pesquisas trazem a preocupação de pensar os modos de organização dos espaços-tempos-atividades desenvolvidos na Educação Infantil. Para realizar esses estudos buscamos interpretar nossas questões e encaminhar as seguintes discussões com os sujeitos a elas envolvidos: a) a compreensão de criança e de suas infâncias, que encontram-se afinadas com novos estudos no Campo da Sociologia das Infâncias (SARMENTO, 2008; FERREIRA, 2004; CORSARO, 2011; QVOTRUP, 2011); b) reconhecimento dos encaminhamentos e das concepções consolidadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009); c) reflexões considerando as orientações dos Parâmetros de Qualidade e de Infra Estrutura para Educação Infantil (BRASIL, 2006 a/b), e; d) estudos relacionados a organização dos espaços-tempos das instituições infantis (BARBOSA, 2000; HORN, 2004; TUAN, 1983; FORNEIRO, 1988; FORMOSINHO, 2007). Esses elementos nos ajudam a pensar como os planejamentos dos espaços e os modos de organização do tempo, produzem as rotinas que imprimimos no cotidiano da Educação Infantil. Assim, as pesquisas que neste artigo, compartilham como as instituições infantis, através de suas rotinas transcriam cotidianos que se afinam e/ou desafinam em diferentes aspectos com as DCNEIs (BRASIL, 2009).

A tese, “Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidades na Educação Infantil”, defendida por Carreiro (2013), apresenta uma discussão em torno da vida cotidiana de uma instituição de Educação Infantil do município de Petrópolis, RJ. A centralidade do trabalho de pesquisa se tece, a partir das rotinas que eram propostas pelos adultos-educadores, como caminho metodológico de organização da vida cotidiana das crianças na instituição. O estudo se apropria das reflexões feitas no campo da sociologia da infância, para promover a participação das crianças matriculadas na instituição, durante a investigação. No desenvolvimento do estudo, as vozes infantis evidenciaram um pouco da cultura de pares (CORSARO, 2011) que era partilhada entre as crianças naquela instituição. Duas foram as questões centrais durante o processo investigativo: Quais condições e possibilidades de escuta podem ser criadas na pesquisa a partir das vozes das crianças, reconhecendo nelas saberes e lógicas infantis que se entretecem às vozes dos adultos e seus pares na vida cotidiana da creche? Que contribuições as falas das crianças podem trazer às educadoras da creche, a fim de que repensem suas intervenções educativas e desenhem um Projeto Político Pedagógico que incorpore os saberes infantis?

Pensando formas de como encaminhar as questões de investigação, a pesquisadora embora atuasse na gestão, uma função que não lhe permitia estar a todo tempo em interação com os pares infantis, foi criando estratégias para participar e dialogar (FREIRE, 1983) com as interações tecidas entre as crianças e delas com os adultos nas atividades de rotinas da instituição. A tessitura desses diálogos não era uma tarefa fácil, pelo seguinte fator: o desencontro geracional que existe entre adultos e crianças, que produzia ruídos na comunicação, considerando as diferentes formas de ser, estar, compreender e dialogar com o mundo. Assim, adentrar na cultura infantil e participar de seus significados, requer uma autorização concedida pelas próprias crianças. Referimo-nos aqui não apenas ao pedido de autorização formal que devemos fazer às crianças, que é de suma importância e faz parte da manifestação do respeito que temos diante da compreensão de que elas são sujeitos e não objetos de pesquisa. Mas, também, às dificuldades cotidianas que a pesquisadora enfrentou, para aprender a respeitar os movimentos de interdição e assentimento infantil (FERREIRA, 2004) sobre aquilo que pareciam desejar ou não partilhar de sua cultura de pares infantil.

Embora difícil, essa participação era indispensável, uma vez que esta tese se propõe a refletir sobre os encaminhamentos que dávamos às atividades de rotina, considerando o que as crianças nos diziam, a partir das experiências que compartilhavam em interação com essas rotinas. O principal desafio deste trabalho foi mapear,

estudar e pensar interpretações para as atividades de rotina da instituição.

No desenvolvimento desse estudo de doutoramento, considerou-se como ponto de partida as falas e as interações que as crianças teciam entre si e com os adultos, nesses espaços-tempos-atividades propostos pelos profissionais da instituição. As inúmeras situações observadas no cotidiano que compunham as atividades de rotina, continham indícios (GINZBURG, 1989) que traziam possibilidades de compreensão das lógicas infantis (MELLO & LOPES, 2009). A aposta que se comprovou foi de que estas lógicas infantis corroboravam qualitativamente na reorganização dos espaço-tempos da rotina, na medida em que a prática pedagógica se tornava mais significativa. Outra conquista era a consideração das vozes infantis nas atividades de planejamento e na reorganização da práxis (FREIRE, 1983).

A dissertação intitulada “O lugar do espaço na Educação Infantil” defendida por Bortolotti (2012) que originou o livro “O espaço na Educação Infantil: organização e uso” (BORTOLOTTI, 2015) buscou conhecer o que pensam os professores sobre a organização do espaço na Educação Infantil por meio de entrevistas, observação in loco e fotografias, tendo como referência os conceitos de lugar, de Tuan (1983), Forneiro (1988), Formosinho (2007) e Farias (2005).

Em relação a necessidade de um olhar diferenciado sobre a dimensão da organização dos espaços escolares, é preciso pensar que a organização dos espaços das instituições educacionais está intimamente ligada à cultura escolar.

Sobre essa cultura Forneiro (1988) define 4 dimensões ressaltando que estas estão interrelacionadas: **FÍSICA**- aspectos materiais e condições estruturais. *O que há e como está organizado?* **FUNCIONAL** – forma de utilização dos espaços. *Como se utiliza e para quê?* **TEMPORAL** – organização do tempo. Refere-se aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços; **RELACIONAL** – relações que se estabelecem nos espaços (modos de acesso aos espaços, materiais, agrupamentos...).

Por isso, diante da análise das supracitadas dimensões, encontramos relação com outro estudo que defende que a organização do espaço físico das instituições de Educação Infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, afetivo, cognitivo... As instituições de educação infantil devem oportunizar ambientes de vida em contexto educativo, onde as crianças pequenas possam expressar nas mais diferentes intensidades suas *cem linguagens* (FARIA, 2005).

Para reforçar a ideia das cem linguagens da criança Formosinho (2007) destaca que de Montessori a Malaguzzi encontramos respostas muito

diferenciadas que, contudo, defendem uma ideia em comum: a aprendizagem é situada. Um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação. Para tanto, é preciso pensar no espaço como o retrato da relação pedagógica. Nele é que nosso viver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da ação pedagógica porque registra concretamente, através de sua arrumação e organização a nossa maneira de viver esta relação (FREIRE, 1986).

O que começa como espaço indiferenciado, torna-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. A maneira como as pessoas atribuem significado e organizam seus espaços tem na cultura um fator explicativo, uma vez que esta influencia intensamente o comportamento e os valores humanos” (TUAN, 1983)

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem de criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças (FARIA, 2005).

Através dos dados do estudo pôde-se constatar que as professoras reconheciam a necessidade da existência de uma organização diferente dos espaços destinados ao trabalho com a educação Infantil, porém, elas não percebiam que a maneira como organizam seus espaços reflete suas concepções pedagógicas. Preocupam-se muito com o espaço em si, a dimensão física definida por Forneiro (2007) dando pouca importância para a dimensão relacional e funcional. Assim, entrelaçando as reflexões tecidas ao longo do estudo foi possível perceber que a organização do espaço nas instituições como uma forma de controle das crianças uma vez que esta não é vista como participante ativo do processo.

Os resultados de nossas pesquisas denunciaram que nas instituições investigadas, os profissionais ainda carecem de um trabalho de melhor dinamização dos avanços teóricos e legais que afetam os modos de reorganização dos espaços-tempos, que compõem a rotina da Educação Infantil. Isso porquê os planejamentos dos espaços, dos tempos e das atividades dos profissionais envolvidos com os estudos que apresentamos, não consideravam questões centrais ao desenvolvimento infantil: o favorecimento da autonomia dos meninos e meninas; a criança enquanto sujeito que pensa, fala e reinterpreta e produz cultura (CORSARO, 2011); a concepção de

que enquanto ator social (SARMENTO, 2008), os miúdos possuem saberes consolidados, saberes em construção, curiosidade e necessidade de conhecimentos, que devem ser considerados no momento de planeamento pedagógico; que os avanços teóricos de concepções epistêmicas relacionadas a organização da Educação Infantil expressas nas DCNEIs (BRASIL, 2010) precisam se traduzir nas práticas educativas e que as ações pedagógicas em oposição ao que está expresso neste documento representam uma ilegalidade. Portanto, elas devem urgentemente, serem “apagadas” do cotidiano, pois elas privam as crianças do direito a uma educação mais emancipatória.

Contudo, como sabemos que este processo de articulação entre teoria e prática, infelizmente é lento na hora de planeamento e dinamização dos tempos-espacos infantis, reconhecemos que os dados de nossas pesquisas nos respaldam para a importância de se pensar propostas de formação continuada, que ajudem aos profissionais da rede municipal de Petrópolis (RJ) a mobilizarem estudos e reflexões que colaborem com a composição de uma rotina que se afine aos avanços éticos, políticos, estéticos e teóricos que possam imprimir um cotidiano de qualidade às Escolas Infantis.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As pesquisas que desenvolvemos sustentam-se nos estudos de cunho qualitativo, de modo que os espaços investigados foram interpretados a partir de suas singularidades contextuais, mesmo que pensados como partes de uma rede municipal de educação. Entendemos toda complexidade (MORIN, 2003) que envolve as dinâmicas que articulam as interações entre o micro e o macro: as propostas e projetos de governo e os desafios que implicam sua implementação no cotidiano.

Assim, mesmo reconhecendo que os estudos apontam para a necessidade da formação continuada, o foco não é fazer com que todas as práticas sejam iguais, mas sim que as crianças sejam vistas como sujeitos potentes de diálogo no processo de produção das atividades de rotina. Isso expressa nosso movimento metodológico de entender que os estudos com o cotidiano da escola (GARCIA, 2003) são centrais na reorganização de suas práticas.

Em diálogo com os estudos que se inserem na pesquisa qualitativa o cotidiano e suas experiências são percebidos como fenômenos, portanto não podem ser generalizados nem interpretados como verdades absolutas que serviriam como prescrição da prática.

Os dois estudos apresentados no artigo se constituíram com bases etnográficas (CORSARO, 2011 e FERREIRA, 2004) tanto no

exercício de pensar formas de diálogos (FREIRE, 1983) com as culturas infantis (CORSARO, 2011), como no exercício de aproximação das experiências pedagógicas cotidianas dos profissionais, que se encontravam envolvidos com as questões de nossas pesquisas. Pesquisávamos enquanto professoras concursadas, mas momentaneamente afastadas do exercício da docência.

A base etnográfica de nossos estudos, sustentava a necessidade que tínhamos de que as professoras aceitassem nossa presença, enquanto, professora-pesquisadoras (GARCIA, 2008). Precisávamos que elas compartilhassem conosco suas leituras de mundo e de suas experiências pedagógicas e, as lógicas com as quais arquitetavam seus cotidianos: tempos-espacos e rotinas. Considerando este fator nos colocávamos, de certo modo, nas instituições investigadas como etnógrafas que procuravam entender as concepções pedagógicas e as culturas escolares que se instituíam na organização dos usos e desusos dos espaços, dos tempos e das atividades tanto por parte dos adultos como por parte dos sujeitos infantis.

O encaminhamento de nossas pesquisas se desenvolveu através das seguintes perspectivas metodológicas, que estiveram em articulação, no exercício de mobilização das questões que levávamos para o campo empírico: o paradigma indiciário de Ginzburg (1989); a utilização da concepção de diálogo de Freire (1999) como um paradigma investigativo e os estudos de Ferraço (2003) que apresenta algumas discussões feitas nos estudos cotidianos que envolvem o desafio de pesquisar com e, não sobre os sujeitos. Os resultados das pesquisas mostraram que as crianças trouxeram contribuições importantes para a redefinição do trabalho pedagógico que era desenvolvido nas instituições e evidenciou a força do processo formativo que se fez pela via do cotidiano escolar.

Nossa inserção em campo estava marcada pelas seguintes concepções: entendíamos as crianças como sujeitos históricos culturais (VYGOTSKY, 1991), portanto, atores sociais (SARMENTO, 2008) que pensam e reinterpretem a cultura (QVORTRUP, 2011 e CORSARO, 2011). Logo, o ser infantil, não é uma tábula rasa ou uma folha em branco. Esse entendimento de crianças nos provocava perceber em diálogo com os estudos de Qvortrup (2011) que suas infâncias são compreendidas como fenômenos culturais, parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho, elas representam historicamente em nossa cultura uma categoria minoritária clássica.

Nos campos de pesquisa muitos profissionais compreendiam discursivamente as crianças como sujeitos que pensam e (re)interpretam o mundo. Contudo, na prática poucas profissionais consideravam as meninas e os meninos,

como sujeito de diálogo no encaminhamento do planejamento pedagógico. Em relação as concepções de infâncias, pouquíssimas educadoras entendiam que se tratava de um conceito que era gestado por artefatos culturais, modos de ser e de estar no mundo que diferentes sociedades “impunham” às suas crianças.

Os estudos de Barbosa (2000) nos ajudaram a ir para campo compartilhando o seguinte conceito de rotina: trata-se de “uma categoria pedagógica” que os profissionais utilizam para estruturar o trabalho no cotidiano da Educação Infantil. O trabalho das pesquisadoras revela que a autoria da ação educativa, materializa arquiteturas nas rotinas. Essas por suas vezes revelam muito das concepções epistemológicas que são praticadas (GOFFMANN, 1993) pelos profissionais de educação.

O conceito de rotina com o qual estamos trabalhando, não se impunha às práticas pedagógicas das professoras e das educadoras das instituições. Isso porque o mesmo não apresenta como uma verdade, que busca prescrever encaminhamentos ao cotidiano escolar.

Nossa intenção em pensar uma concepção de rotina se sustentava em nossa necessidade de pensar um ponto de partida para se estabelecer diálogos com os profissionais, a fim de buscar investigar as rotinas que suas práticas e as movimentações das crianças dinamizavam no cotidiano das instituições envolvidas com a investigação. Assim, nosso desafio ao longo da inserção de campo era perceber e categorizar os elementos mais estruturantes das rotinas, que os profissionais imprimiam com suas ações educativas, no cotidiano.

Como elementos estruturantes da rotina, Barbosa (2006) define espaço e tempo, ambos, dimensões importantíssimas a serem pensadas na prática pedagógica na Educação Infantil. Concebidos separadamente pode compreender o espaço como aspecto físico e o tempo como aspecto cronológico. Mas, ao serem pensados na sua interrelação juntamente com os objetos e as pessoas constituem o ambiente, como já apresentado um pouco acima por Forneiro (1988). A organização do espaço físico e o escalonamento do tempo são, assim, essenciais para permitir à criança a condição de ação e de discurso. Para compor um ambiente é preciso conhecer os seres que o habitam e construir com eles uma experiência de vida temporal nele enraizada (BARBOSA, 2009).

A abordagem de Faria (2005) que define que o espaço e o modo como é organizado, assim como o tempo, resulta das opções das pessoas que nele habitam e, por isso a organização do espaço e o escalonamento do tempo voltados para as crianças traduz a concepção de criança dos adultos que o organizaram,

sendo uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças. Desta forma, ao longo dos estudos, pudemos perceber uma organização do espaço e tempo bastante rígida para as crianças, sendo organizada na lógica adultocêntrica. A intencionalidade pedagógica da organização do espaço e tempo, pode-se assim dizer que era acerca de controle, regras rígidas, não considerando as múltiplas possibilidades do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE MULTIPLICAÇÃO DAS REFLEXÕES

Com o intuito de possibilitar reflexões acerca do cotidiano nas instituições de educação infantil foi proposta uma formação nos anos de 2014 e 2015 com os gestores das referidas instituições onde cada um foi convidado a reorganizar suas rotinas por meio de Projetos Institucionais. Como características dessa proposta de trabalho está a elaboração de um diagnóstico com o objetivo de perceber as possíveis demandas de trabalho. Assim, partindo da análise da Dimensão Espaços, materiais e mobiliários do documento Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009) que aborda a questão do espaço, cada gestor pôde traçar aspectos que considerava necessária uma intervenção para elaborar seu Projeto Institucional. Importante ressaltar que umas das características fundamentais do trabalho com Projetos Institucionais é que ele deve envolver todos os sujeitos, co-responsabilizando-os com as mudanças almejadas, mexendo nas concepções por meio de estudos e reflexões com fins específicos.

Pela percepção de que as rotinas nas instituições podem ser entendidas como uma camisa de força, nas quais as ações ligadas à alimentação, higiene e descanso ainda eram as mais preponderantes ficando as ações pedagógicas a serem encaixadas nos tempos que sobravam, consideramos pertinente a formação para buscarmos juntos tornar observável quais mudanças poderiam ocorrer, como fazê-las acontecer estabelecendo responsáveis e prazos, e como a reorganização dos espaços pode auxiliar em dinâmicas outras para as rotinas.

Compreendendo que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) devem se configurar num documento vivo e expressar verdadeiramente a identidade das instituições cuidamos de atrelar todo processo formativo aos referidos documentos. Tal preocupação baseia-se no fato da alta rotatividade dos sujeitos envolvidos no trabalho das instituições. Assim, consideramos que a inserção das discussões e das ações decorrentes dos estudos no PPP concretizaria mais fielmente a trajetória daquela instituição, consolidando suas concepções.

A partir da análise dos diagnósticos foi possível que cada gestor percebesse quais intervenções seriam possíveis, traçando um plano de ação. Ressaltamos que buscamos embasar as propostas de mudanças na concepção da criança como centro do processo educacional, o que forçosamente muda a tônica da organização dos espaços e consequentemente das rotinas.

Foi um processo muito proveitoso uma vez que cada um se debruçava, juntamente com sua equipe, sobre as possibilidades reais de suas instituições e os encontros de formação eram momentos de estudos de teorias que possibilitariam as mudanças na prática, e as ações da prática suscitavam as reflexões em busca da teoria.

Como processo de problematização de questões pertinentes à educação infantil podemos considerar que tanto esse quanto tantos outros projetos de formação organizados para a Rede Municipal possibilitou inúmeras reflexões. Entretanto, a concretização das mudanças, como já dito anteriormente, demanda um pouco mais de tempo uma vez que todos os sujeitos precisam verdadeiramente comungar das mesmas ideias, ou o mais próximo possível.

Para exemplificar, citamos aqui o relato de uma diretora de um Centro de Educação Infantil que ao final de um ano de trabalho no Projeto Institucional que organizou conseguiu com seu grupo uma reorganização da sala do grupo de crianças de 2 anos onde foram tiradas mesas e cadeiras que foram substituídas por materiais e objetos que possibilitavam maior interação das crianças, enriquecendo suas experiências e ampliando as possibilidades de movimento, interação e autonomia. Consideramos essa mudança um sucesso para a formação uma vez que parte do grupo percebeu que tirar mesas e cadeiras (o que pode representar uma rigidez e controle por parte do adulto) abrindo espaço para outros materiais que garantiriam maior autonomia do grupo de crianças o que se configura como um deslocamento da criança para o centro do processo educativo.

Entretanto, apesar dessa considerável conquista no âmbito institucional, a diretora relatou que ao receber uma visita da Inspeção Educacional da Secretaria de Educação foi informada que não poderia permanecer com aquela organização sem disponibilizar mesas e cadeiras para todas as crianças. Como a metragem da sala não comportava tantos móveis mais a disponibilização de materiais diversos, volta-se atrás desfazendo uma conquista do processo formativo. Esse exemplo joga luz na necessidade de cada Sistema Educacional definir suas concepções de Educação Infantil, não no sentido do achismo de cada um, mas sim com base

em todo o referencial teórico e dispositivos legais que as sustentam.

Outro projeto de formação continuada que vimos investindo, caracteriza-se como atividade de extensão e é intitulado como: *Cartas entre educadores(as) das infâncias: compartilhando desafios da prática*, oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através da Faculdade de Formação de Professores, campus de São Gonçalo. O projeto representa uma parceria formativa entre as secretarias municipais de educação de duas cidades: São Gonçalo e Petrópolis. O objetivo central do projeto é promover diálogos entre os profissionais de Educação Infantil dessas redes de ensino, considerando os desafios enfrentados no planejamento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

O projeto tem sua proposta formativa estruturada em três dimensões de atuação: a) troca de correspondências relacionadas ao processo de formação vivenciado entre educadores das redes envolvidas; b) encontros quinzenais articulados nos espaços das secretarias de educação, para estudo e interação entre os profissionais das redes e; c) observações e registros (OSTETTO, 2008) do cotidiano escolar, para a dinamização da práxis (FREIRE, 1983) pedagógica, a fim de pensar caminhos para articulação dos saberes e ainda-não-saberes (ESTEBAN, 2002) na (re)organização das atividades de rotina.

A proposta formativa organiza-se através de uma carta inicial, na qual cada educador compartilha quais desafios encontra na própria prática pedagógica que desenvolve na Educação Infantil. Considerando que o projeto tem quatro grupos de formação, dois em Petrópolis e dois em São Gonçalo, construímos através destas cartas quatro índices de formação. A opção por não transformar estes índices em um único “projeto formativo”, se deu pelo respeito às particularidades de cada grupo. Também, por considerarmos que tais singularidades representam um dado importante nos estudos e reflexões que se desdobram a partir do presente projeto.

Considerou-se importante no processo formativo dinamizado pelo projeto, a apropriação dos profissionais de alguns estudos vinculados à Sociologia da Infância, a fim de compartilharmos em nossos encontros quais concepções de criança e de infâncias, os educadores movimentam em suas práticas educativas, o que somaria as necessidades de estudos prontadas pelos profissionais de educação infantil envolvidos com o projeto.

Para finalizarmos apresentamos a intencionalidade do título, quando pensamos no conceito de transcrição didática do cotidiano. Pegamos emprestado a definição do poeta e professor Haroldo Campos que diz que transcriar é criar a partir do que se quer traduzir, reinventando sentidos. Pensando numa analogia, a

partir dos estudos apresentados e dos encaminhamentos para a formação continuada dos professores, percebe-se que as instituições ainda carecem de serem transcritas com uma intencionalidade pedagógica que façam a opção por oferecer experiências de aprendizagem onde haja um deslocamento do entendimento do conceito de rotina para cotidiano, organizando ambientes para que as crianças possam ter espaço e tempo para viverem suas infâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a Rotinização da Infância. Educação & Realidade Porto Alegre v.25 n.1 p.5-283 jan./jun. 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: base para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.
- BORTOLOTTI, Sandra Cristina Motta. O espaço na educação infantil: organização e uso. Curitiba: Appris, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2006b.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CARREIRO, Heloisa Josiele Santos Carreiro. Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidades na Educação Infantil. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.
- CORSARO, William. Sociologia da Infância. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALMARES, Marina. Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 4ª ed, 2005.
- FERREIRA, Manuela. A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

- FREINET, Celestin. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Presença, 1973.
- FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, Regis de (org). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986.
- FORMOZINHO, Julia Oliveira (Orgs). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GARCIA, Regina Leite (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 5ª Edição. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GOFFMAN, Erving. *A apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio D'água, 1993.
- LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. de (Orgs). “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”; dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003. QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-Posições [online]*. 2011, vol.22, n.1.
- OSTETTO, L. E. (Org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas,SP:Papirus, 2008.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. In.: *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- TUAN, Yu Fu. *Espaço e lugar*. São Paulo, Difel, 1983.
- .