

Infâncias, escolas e docências: *notas sobre o tempo*

Childhoods, schools, and teaching:
notes on time

Infancia, escuelas y docencias:
notas sobre el tiempo

 **GIOVANA ALONSO BOTEGA***

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

 **TAÍS APARECIDA DE MOURA****

Universidade do Estado de Minas Gerais, Passos – MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva ampliar análises e reflexões acerca do tempo, em especial o tempo das infâncias, escolas e docências. A argumentação fundamenta-se nos Estudos das Infâncias e na cartografia de inspiração deleuzo-guattariana, que constituiu uma perspectiva poética e criativa para a pesquisa, com novos-outros contornos a análises e reflexões sobre o cotidiano escolar. Foram discutidas implicações sobre como o tempo rege as experiências das crianças e as práticas docentes. Trazer visibilidade para essa temática propiciou outros modos de pensar sobre o tempo nas instituições de Educação Infantil, numa perspectiva menos controladora das crianças, de seus corpos e suas culturas, bem como argumentou sobre o quanto é importante que professoras e professores invertam lógicas do tempo na escola, buscando também outros sentidos à palavra *educação*.

Palavras-chave: Crianças. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

* Doutora em Educação. Professora Voluntária do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos - DTTP UFSCar. E-mail: <alonso.giovana@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora efetiva na Universidade do Estado de Minas Gerais – Passos. Professora credenciada no PPGPE UFSCar São Carlos. E-mail: <tais.moura@uemg.br>.

ABSTRACT: This article aims to broaden analyses and reflections on time, especially the time of childhoods, schools, and teaching. The argument is based on Childhood Studies and a Deleuze-Guattarian-inspired cartography, which constituted a poetic and creative perspective for the research, with new-other contours to analyses and reflections on the school daily life. Implications of how time governs children's experiences and teaching practices were discussed. Bringing visibility to this theme provided other ways of thinking about time in Early Childhood Education institutions, from a perspective that exerts less control over children, their bodies, and their cultures, as well as arguing about how important it is for teachers to invert the logic of time in school, also looking for other meanings for the word education.

Keywords: Children. Pedagogical Practices. Early Childhood Education.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo ampliar los análisis y reflexiones sobre el tiempo, especialmente el tiempo de la infancia, las escuelas y las docencias. La argumentación se basa en los estudios de la infancia y en la cartografía de inspiración deleuzo-guattariana, que constituyeron una perspectiva poética y creativa para la investigación, con nuevos otros contornos para analizar y reflexionar sobre la vida cotidiana escolar. Se discutieron las implicaciones de cómo el tiempo gobierna las experiencias de niñas y niños y las prácticas docentes. Dar visibilidad a este tema permitió otras formas de pensar el tiempo en las instituciones de educación infantil, desde una perspectiva menos controladora de niñas y niños, de sus cuerpos y de sus culturas, así como argumentar sobre la importancia de que los/as docentes inviertan la lógica del tiempo en la escuela, buscando también otros sentidos en la palabra *educación*.

Palabras clave: Niñas y niños. Prácticas pedagógicas. Educación infantil.

Introdução

Por seres tão inventivo, e pareces contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
(*Oração ao Tempo*. Caetano Veloso, 1979;
música interpretada por Maria Bethânia)

De forma saudosa, numa tarde de primavera e entre conversas sobre as experiências na Educação Infantil, nós autoras começamos a lembrar o quanto costumávamos a brincar por horas e horas de ‘ser adulta’. Como ponto em comum, lembramos que gostávamos de imaginar como seria quando chegasse o tempo de ‘gente grande’. Entre as nossas brincadeiras preferidas, identificamos que o faz-de-conta de ser professora estava presente, e a vontade de continuar mergulhadas em nossas memórias era profunda e cheia de afeto. Afinal, não havia tempo que desse conta do prazer de brincar, criar, pois como afirma Maria Bethânia, tempo esse que é generoso, inventivo, compositor, tambor de todos os ritmos, contínuo...

Quanto vale o ‘para sempre’? Quanto mede o aqui e o agora? É possível voltar no tempo? Essas questões perpassam este artigo, na medida em que, a partir de notas, nos debruçamos sobre o tempo, em especial o tempo da infância, de estar na escola e de viver a docência; temas que serão objetivos centrais de análises e reflexões no decorrer das próximas páginas.

Para tal, nos propusemos a uma exposição sobre o tempo, reconhecendo seus múltiplos sentidos e significados, nos referindo a ele fundamentadas nos Estudos da Infância (SARMENTO, 2003; KOHAN, 2004; FOCHI, 2014; BARBOSA, 2014; CARVALHO, 2015), na sua interseção com a abordagem cartográfica deleuzo-guattariana (DELEUZE & GUATTARI, 1995). Anunciamos desde já que neste texto não esgotamos as possibilidades de entender e refletir sobre o tempo, tampouco nos detivemos sobre apenas um ponto de vista, seja ele teórico, metodológico ou prático; intentamos um verdadeiro transe, entre uma e outra concepção que, de uma forma ou de outra, conversam e tecem emaranhados numa malha de escrita que nos fortalece e nos inspira para a ampliação de processos de uma Pedagogia da Infância, ou melhor, Pedagogias das Infâncias¹ que tenham por princípio espaço para o plural, as diferenças, o diálogo, o respeito e a atenção ao tempo – em qualquer sentido, direção, movimento.

Sendo assim, estruturamos este texto da seguinte maneira: apresentamos as notas introdutórias, seguidas das notas teórico-metodológicas. Na sequência, iniciamos o debate sobre o tempo com notas referentes às crianças, suas infâncias, escolas e docências. Por fim, apresentamos um fechamento provisório para um texto em movimento, com notas (nem tão) finais, que se deram tendo em vista nosso tempo de estudo, pesquisa, escrita e organização deste artigo.

Notas teórico-metodológicas

Anunciamos nesta nota que, entre diversas possibilidades teóricas e metodológicas, optamos por dialogar a respeito das crianças, a partir do campo dos Estudos das

Infâncias, visto que nas últimas décadas ele tem contribuído de forma significativa para que concepções sobre as crianças e suas infâncias sejam ressignificadas.

A esse respeito, Allison James e Adrian James (2008) explicam que o campo pode ser compreendido como o estudo interdisciplinar do período inicial da vida, definido socialmente como infância, que se trata de um fenômeno social complexo para o qual também se faz necessária uma abordagem interdisciplinar de pesquisa. Em outras palavras, os Estudos das Infâncias podem ser compreendidos como um campo de interseção de diversas áreas, como Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, História da Infância, Filosofia da Infância, Geografia da Infância, Psicologia da Criança e Pedagogia da Infância (BARBOSA, DELGADO & TÓMAZ, 2016).

Para autoras e autores que se aproximam do campo dos Estudos das Infâncias, as crianças são consideradas sujeitas sociais que (re)constroem sua realidade, agem, interferem no mundo e produzem cultura, justamente porque problematizam concepções nas quais são tidas como seres incompletos, incapazes, um vir a ser. Logo, não compreendemos a infância apenas como um período biológico e cronológico, ou seja, não a percebemos projetada como uma etapa de preparo; ao contrário, concordamos com as infâncias diversas, inventivas e a favor de todas as multiplicidades de existência, reconhecendo que as crianças e suas infâncias são plurais nas relações macro e microsociais (MOURA, 2021).

Na mesma direção, a cartografia de inspiração deleuzo-guattariana confirmou-se como uma perspectiva poética e criativa, na qual vimos nossos contornos para pensarmos a respeito do tempo – das infâncias, escolas e docência. Fundamentadas em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) vimos na cartografia a potencialidade de a dimensão científica ser compreendida a partir de sua multiplicidade, pois num processo de experimentação do pensamento, o ‘método’ cartográfico demonstra-se como uma atitude de historicizar o conhecimento, ultrapassando os limites pré-estabelecidos por uma ciência positivista e tradicional.

Considerar a cartografia como ‘método’ é compreender que a pesquisa não está dada de antemão, e que é no decorrer de sua realização que os procedimentos vão sendo destacados e realizados em razão dela mesma. É compreender que não há tempo e nem plano que dê conta das multiplicidades desencadeadas com a pesquisa, com os procedimentos, com os mecanismos de leitura, interpretação, análise e síntese de resultados encontrados. Afinal, conforme adverte Luciano Costa (2020), cabe mencionar que a cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa:

Embora pesquisadoras e pesquisadores, especialmente no Brasil, tenham assumido a cartografia como um método de investigação, o que se lê em Deleuze e Guattari é uma série de apontamentos em prol do que poderíamos chamar de uma ética cartográfica, aqui sustentada como um lugar de partida, e não de chegada (COSTA, 2020, p. 10).

Para complementar, Deleuze e Guattari (1995) argumentam que pesquisar é a arte de construir um mapa sempre inacabado, composto de diferentes linhas e olhares, de modo que uma cartografia é sempre aberta, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Assim, é possível inferirmos que a cartografia enquanto ‘método’ de investigação é feita de acompanhar processos, com diferentes materiais e intensidades (MOURA, 2021). Afinal, a cartografia, de modo geral, é o delineamento, o traçado e o mapeamento do caminho que percorreram um pensamento e um processo de subjetividade (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2015). É necessário então “pensarmos no quanto estamos eticamente dispostas(os) a experimentar e a suportar o mundo em sua imprevisibilidade e variação” (COSTA, 2020, p. 14) ao desenvolvermos esta entre outras pesquisas, pois

conforme Deleuze e Guattari, traçamos nossas cartografias em prol das linhas de fuga, é importante que estejamos atentas(o)s aos movimentos de todas as linhas, com um pouco de coragem diante do que vem (na sua intensidade, tempo e forma), um pouco de prudência (para que as linhas de fuga não se tornem linhas de destruição) e um tanto de sensibilidade (para que consigamos acessar um pouco das múltiplas coisas que nos atravessam ao longo de todo percurso de uma pesquisa (COSTA, 2020, p. 30).

Sendo assim, assumindo riscos e povoadas por uma sensibilidade suspeita, abordaremos notas sobre o tempo nas próximas seções.

Notas sobre o tempo da infância

Quando crianças, habitamos um tempo chamado infância. Seria a infância um tempo? Uma fase? Uma construção social? Cartografando possíveis respostas para essas perguntas nos deparamos com um pesquisador contemporâneo que atribui sentido ao tempo e à infância por diferentes prismas e significações. Trata-se de Walter Kohan, que nasceu na Argentina e cresceu no Brasil. Atualmente é professor titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, doutor em filosofia pela Universidad Iberoamericana – Ibero, no México, e autor de inúmeros artigos sobre infância e filosofia. Em seus textos discorre sobre as diferentes dimensões do tempo, destacando suas diferenças e nuances em razão da organização da sociedade ocidental. As dimensões do tempo apresentadas por Kohan (2004, 2020) são nomeadas da seguinte forma: o tempo *khrónos*, o tempo *kairós* e o tempo *aión*. A seguir, discorreremos brevemente sobre cada uma dessas dimensões, buscando tecer a compreensão sobre o tempo da infância.

O tempo que dita a vida, ou seja, o tempo cronológico, denominado *khrónos*, é aquele que marca as horas, organiza o trabalho, o estudo, a produção e, com isso, o capitalismo. As instituições são organizadas tendo como princípio o tempo cronológico, ou seja, as

famílias organizam suas rotinas diárias, bem como seus afazeres, ao longo de um dia ou de um período específico (tempo de nascer, de crescer, de casar, de ter filhos/as, de viajar e de morrer); as escolas organizam suas rotinas levando em conta os dias da semana, os meses e os anos, dividindo as crianças em turmas segundo faixas etárias e graus de desenvolvimento; as fábricas, bem como os comércios, se organizam de modo a contemplar um determinado tempo em função de uma produção específica. Ainda que a ordem do tempo cronológico possa ser alterada, em razão dos eventos e das especificidades de cada espaço e grupo social, ela é linear e respeita uma lógica que é igual para todos/as: começar a terminar.

Kohan (2004, 2020) apresenta outras duas dimensões do tempo: *kairós* e *aión*. A primeira diz respeito ao tempo da oportunidade, um momento crítico e único, de certa forma propício às experiências, planejado para acontecer. *Kairós* é o cruzamento do *khronos* e do *aión*, é a coincidência entre o tempo de inscrição das pessoas no sistema educativo – família, escola e outras instituições – e de certas experiências pedagógicas. O *kairós* é o tempo da organização, da conformação e da construção. *Aión*, no entanto, é o tempo de habitar, de experimentar, de ser. É o tempo infantil, sem se conformar nem ser conformado. É o tempo da experiência e, por isso, o tempo da criança; não cabe em rotinas e em contextos já determinados, pois é o tempo que dá margem ao inesperado e às transformações. *Aión* é a presença e é o presente, é intensivo, intempestivo, tempo da arte, da filosofia, da escola, da leitura e da literatura, da escrita e do estudo, do aqui e do agora. Apesar de ser presente, é também o tempo do destino. Não tem duração, não é enumerável, ao contrário, tem uma lógica que brinca com os números, que brinca com a vida – vida como força e não como forma². *Aión* é a própria criança, é a infância, é o tempo da criança e das infâncias.

Quando buscamos compreender a cultura infantil, especificamente sua variante *cultura da infância*, temos acesso a diferentes pesquisas que abordam a questão do tempo e que o entrelaçam à produção de cultura *das e para as* crianças. “Cultura da infância” é uma polissemia do conceito “cultura infantil”, juntamente com “culturas infantis”³ (ALONSO, 2021). A *interatividade*, a *fantasia do real*, a *ludicidade* e a *reiteração* são apontados por Susana Furlan, José Lima e Márcia Lima (2019) como eixos estruturantes das “culturas da infância”. Os mesmos eixos são citados por Manuel Sarmiento (2003), como sustentação da produção de cultura pelas crianças, permitindo que, sob o olhar da Sociologia da Infância, sejam consideradas sujeitas de seus processos de aprendizagem.

De forma simplificada, interatividade diz respeito ao modo pelo qual as crianças se relacionam com adultos/as, com os/as jovens e com seus pares. Essas relações são qualificadas pela troca de experiência e organização de condições para que as crianças avancem em seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e ampliem suas bases culturais. Já a fantasia do real diz respeito à linguagem imaginativa das crianças, por meio da qual elas brincam e vivenciam verdadeiramente aquilo que imaginam, dando outros e novos

significados a situações e acontecimentos cotidianos. A ludicidade, por sua vez, se funda especialmente nos jogos e brincadeiras realizadas pelas crianças, caracterizando-se como elemento da própria condição humana. Furlan, Lima e Lima (2019) reiteram que, ainda que adultos/as se insiram em jogos e brincadeiras das crianças, não o fazem nas mesmas condições que elas. O brincar é indispensável ao desenvolvimento humano, e para Sarmiento (2003), não há distinção entre brincar e fazer “coisa séria”⁴.

Por fim, a reiteração como quarto eixo das “culturas da infância” (SARMENTO, 2003) torna possível a distinção entre o tempo da criança e o tempo do/da adulto/a, sendo o primeiro sempre capaz de reiniciar-se e estar aberto a novas possibilidades. Assim, a reiteração caracteriza-se como a possibilidade de transformação do tempo pelas crianças, esse tempo que ora expressa-se como *khronos*, ora como *kairós* e ora como *aión*. Interessa-nos pensar, de acordo com Furlan, Lima e Lima (2019), no tempo *aión*, no qual as crianças subvertem as expectativas e as ordens estabelecidas pelas pessoas adultas, burlando as restrições institucionais especialmente por meio de suas brincadeiras. Para Furlan, Lima e Lima (2019):

Essa palavra aparece no fragmento 52 de Heráclito, ao se referir que *Aión* é uma criança que brinca. A palavra vem relacionada ao jogo, à brincadeira. Para Kohan (2004), este fragmento indica que o tempo da vida não é somente numerado e que essa outra denominação para o tempo, *Aión*, comparece como exemplo do que a criança faz, brinca com os números, sendo o tempo medido pelo prazer da atividade em si (FURLAN, LIMA & LIMA, 2019, p. 87).

No contexto educacional, o tempo – a reiteração – diz respeito necessariamente às prescrições e orientações curriculares, de modo que uma série de conteúdos e atividades sobressaiam aos momentos de brincadeira e criação. O brincar, como importante manifestação das “culturas infantis”, fica à mercê das imposições e estratégias institucionais para ensinar, conter e disciplinar as crianças. As brincadeiras infantis são organizadas tendo por norteador o tempo das pessoas adultas – tanto no que se refere ao seu início quanto ao que dispõe sobre seu término – e não propriamente as necessidades das crianças. Ainda que tais brincadeiras sejam direcionadas pela lógica e olhar adultos – professores e professoras, no caso – as crianças criam estratégias para transgredí-las, recriá-las e transformá-las (FURLAN, LIMA & LIMA, 2019).

O tempo da infância, portanto o tempo da criança, é marcado pelo movimento e pela intensidade, enquanto o tempo adulto é marcado pela duração e pela quantificação. Por outro lado, é possível observar que as crianças, ao fazerem uso de um outro tempo que não aquele quantificável da pessoa adulta, aprendem, negociam, inventam e transformam tudo aquilo que lhes for oferecido.

A reiteração, por fim, complementa o eixo da ludicidade no que diz respeito à não literalidade na interpretação do mundo. Nesse caso, a reiteração invoca a não linearidade e a caracterização do tempo da criança como recursivo, capaz de inventar e reinventar

outros modos de ser no mundo e de estar em grupos. O tempo da criança se exprime no plano sincrônico e no diacrônico, na recriação das mesmas rotinas, situações e na transmissão de uma infância para outra, de modo contínuo e incessante. Complementando a temática, concordamos que:

O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência (CARVALHO, 2015, p. 124).

Assim, reconhecemos importante que a temporalidade das crianças seja respeitada e experienciada na pluralidade das infâncias. Afinal, ao trazermos visibilidade para essa temática, talvez também possamos propiciar outros modos de pensar sobre o tempo nas instituições de Educação Infantil, numa perspectiva menos controladora das crianças, seus corpos e suas culturas. Seguimos analisando e refletindo a respeito nas próximas seções.

Notas sobre o tempo na escola

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac Tic-tac Tic-tac...
(*O Relógio*. Vinicius de Moraes, 1970)

O relógio – você já parou para pensar o quanto este objeto é presente e determinante na organização do cotidiano infantil? É ele que ‘dita as regras’, regula, marca e nos faz lembrar do tempo. Tempo esse que em algumas situações parece nos ‘controlar’; tempo que na sala de aula adquire múltiplos sentidos. Para as crianças, às vezes passa rápido demais – por exemplo, quando é aula de educação física, hora do lanche

e hora do parque. Em outros momentos parece ser lento e calmo, como a hora da saída que parece nunca chegar. E para os/as docentes, que tempo é esse? Tempo da rotina, de ‘passar a tarefa’, corrigir os cadernos, resolver um conflito, tempo da leitura, tempo do silêncio, tempo do descanso...

Quantos e quantos tempos recortados formam e organizam a rotina na escola? O que aconteceria se pensássemos o tempo na escola numa outra perspectiva? Fica aqui um convite para que esse tempo seja mais aproveitado, para que as crianças vivam descobertas de diferentes ordens, para que tenham mais contato com a natureza, tempo para investigarem o território em que habitam. Desejamos que as escolas das infâncias não tenham o tempo marcado por uma pedagogia das atividades (FOCHI, 2014) e nem por antecipação de processos de escolarização. Nesse ínterim, outras inquietações afloram: seria a escola a dona do tempo? Teria a escola um tempo só para ela? Quem determina por quanto tempo as crianças devem ficar na escola, habitando o seu tempo?

Escola em grego significa tempo livre, *scholé*. Tempo livre não cabe em aprender na escola, já que se aprende em todo e qualquer lugar (KOHAN, 2015). No sentido empregado, escola não é um lugar/tempo de passagem, tampouco de preparação, mas de experiência, disposta de três formas: pela *suspensão*, pela *profanação* e pela *atenção*. A interrupção do tempo que predomina no campo social, econômico e político, proporcionando um tempo igual para todos/as, é a forma da suspensão. A profanação é o tempo que se libera do consagrado pela sociedade, ou seja, palavras, verdades e saberes são liberados de seu uso dominante e dispostos para uma nova apropriação e criação comum.

Por fim, há a forma chamada atenção, que direciona o olhar para o que antes não se percebia, não se atentava e não se considerava interessante. Essa compreensão sobre a escola apresentada por Walter Kohan contrapõe-se à ideia da escola com a qual estamos habituados/as. A instituição moderna na qual todo/a sujeito/a obrigatoriamente habita por um determinado período de tempo⁵ foi configurada tendo como referência o *khrónos*, ou seja, segundo a cronologia do dia a dia, dos dias letivos, do currículo contínuo, dos meses do ano, dos bimestres, semestres e anos escolares, das turmas definidas segundo faixas etárias e fases do desenvolvimento.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece o direito e a necessidade de proteção à infância e reconhece na escola o espaço e o tempo para tal. O atendimento às crianças em creches e pré-escolas, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária, assim como a proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão são direitos básicos de todas as crianças, desde o seu nascimento. Eles são ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 9069/1990, documento no qual a criança é denominada “sujeito de direitos” (BRASIL, 1990).

Para compreender as fronteiras entre proteger e educar as crianças tomamos os conceitos de *esquadrinhamento* e *enclausuramento*, de Philippe Ariès (1981), que de modo geral

compreendem a maneira pela qual atribui-se às crianças um modo muito específico de vida, produzido especialmente nas instituições que lhes acolhem a partir de discursos e práticas que as configuram. Por esquadramento compreende-se o modo como, nas instituições (família e escola), os corpos das crianças são divididos e organizados, conformando uma determinada ideia de obediência e normalidade. Assim, as salas de aulas, os pátios escolares, os refeitórios, bem como seu mobiliário – mesas, cadeiras, armários – e as rotinas/tradições – organização de filas e uso de uniformes – são pensados para fazer aceitar determinado discurso e práticas dominantes de educação das infâncias e das crianças. Por enclausuramento compreende-se o tempo destinado a manter sujeitos/as nesse espaço chamado escola, pensado para protegê-los/las e padronizá-los/las em razão dos comportamentos e aprendizagens esperados socialmente⁶. Assim, considerando a infância como *dispositivo* (conceito trabalhado por Michel Foucault), compreende-se o *emolduramento* da vida das crianças, assegurando seus gestos, comportamentos, ideias e formas de subjetivação.

Nesse mesmo sentido é possível aproximarmos o dispositivo infância e o dispositivo escolar, de modo que não só se agregam, como produzem significados muito particulares sobre as experiências das crianças. Da mesma forma em que se diz que o dispositivo produz formas padronizadas de ser e existir, fazem parte dele os corpos que resistem, e o corpo infantil – corpo criança – encontra modos específicos de quebrar as barreiras dispostas por tais disposições (MORUZZI, 2017; 2019). O esquadramento da vida promovido pelos dispositivos de poder institucionais sujeita as pessoas à uma espécie de docilidade dos corpos.

Rodrigo Carvalho (2015) nos lembra que nas escolas o tempo é geralmente entendido como algo a ser gasto, investigado e controlado. Nessa perspectiva, as rotinas nas instituições de Educação Infantil são reguladas pelo tempo do capital (GUATTARI, 1985), sendo organizadas em relação à duração das atividades. Em consequência, segundo Maria Carmen Barbosa (2013), tal lógica de ensino incita uma forma de lidar com o tempo, caracterizada por produtividade, pressa, fragmentação e sentimento de ausência de tempo no cotidiano, ou seja, desconsidera as crianças enquanto atrizes sociais e produtoras de cultura, que entre outras coisas lidam e interagem com o tempo.

Nesse contexto temos percebido uma certa antecipação do Ensino Fundamental em práticas educativas e pedagógicas na Educação Infantil, evidenciando o modo como processos alfabetizadores pautados em técnicas mecanizadas têm tomado conta e ocupado as crianças nas instituições de Educação Infantil de forma maçante, colocando em pauta os prejuízos de uma alfabetização precoce (TOMAZZETTI & LÖFFLER, 2015). Maria Cleonice Tomazzetti e Daliana Löffler respondem a essa ‘provocação’ promovendo uma reflexão sobre a forma como os espaços de Educação Infantil devem estar inscritos em práticas de letramento, de vivência do mundo, de experiência social com a leitura e a escrita, pois tais pressupostos são fundamentais para o posterior aprendizado do sistema alfabético em si.

Em um artigo bastante conhecido, Barbosa (2007) compreende a socialização escolar como uma forma específica de socialização, no sentido de educação, apresentando a possibilidade de criar-se uma sociedade letrada, cultural e artística. A escola, no sentido exposto, legitima um tipo de conhecimento e cultura que considera oficiais, ou seja, a cultura que representa os conhecimentos historicamente construídos, os conhecimentos das pessoas adultas. Os demais ‘tipos’ culturais são descartados, rejeitados em razão de uma única lógica, que se traduz na cultura escrita. A falha escolar mencionada por Barbosa (2007) está na não consideração de que os/as sujeitos/as, ao inserirem-se em instituições oficialmente destinadas à educação, já se munem de cultura e de pressupostos de aprendizagem. No caso das crianças, há uma cultura infantil que já faz parte de quem elas são, antes mesmo de estarem nas instituições de Educação Infantil. Mesmo que esse seja o espaço em comum entre as crianças, há outros nos quais há interação, não necessariamente os das creches e pré-escolas.

Lamentavelmente, observamos que em algumas instituições de Educação Infantil tem se tornado comum atender e produzir, por meio das práticas pedagógicas e a organização cotidiana, a mesma lógica que a da escola de Ensino Fundamental. Rotinas pré-estabelecidas por professores/as, horários e momentos demarcados *a priori* para a realização de cada atividade planejada e nenhuma atenção dada às especificidades das crianças pequenas demonstram que a Educação Infantil tem se pautado pelo modelo escolar, fazendo com que as creches e pré-escolas sejam colonizadas por ações e situações incoerentes em relação a seus objetivos, quais sejam, promover o cuidado e a educação com base nas interações e brincadeiras entre as crianças.

Ora, se algumas instituições de Educação Infantil se pautam nas escolas de Ensino Fundamental, transformando as crianças em alunos/as, em que momentos e espaços essas crianças serão elas mesmas? Em que momentos e espaços poderão brincar e produzir cultura? Tais questões perpassam fundamentalmente os Estudos das Infâncias, considerando como crianças sujeitos/as de 0 a 12 anos de idade. As instituições de Educação Infantil garantem o cuidado e a educação de bebês, crianças bem-pequenas e pequenas, e as escolas de Ensino Fundamental preparam e educam, ainda que de forma escolarizante, as crianças maiores⁷. Sejam quais forem a nomenclatura utilizada e o objetivo no qual se pautam, tais instituições não podem deixar de ter claro que trabalham e educam crianças, a quem devem ser ofertadas oportunidades de brincar, se descobrir e descobrir o mundo, se relacionar e vivenciar experiências que as conduzam a uma apropriação cultural consciente, que possam ampliem suas experiências em vez de limitá-las, no que se refere aos bens de consumo ou à própria história da humanidade.

Por fim, amarrando nossas considerações sobre o tempo na escola, observamos com atenção “uma espécie de homogeneização do tempo e de cronologização da vida, orientadas pelo desenvolvimento de habilidades que preparem as crianças para o futuro” (CARVALHO, 2015). Esse é um assunto que não se esgota aqui.

Notas sobre a docência na Educação Infantil

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática

(Paulo Freire, 1991).

Ser professor e ser professora transcende o tempo. Precisamos de um certo tempo para aprender a ser professor/a, para lidar com os desafios e dificuldades do cotidiano, para lidar com os conteúdos de ensino e de prática profissional, para, como seres humanos, sabermos o que fazer e o que não fazer em determinadas situações. Mas a verdade, de certa forma, é que não há tempo certo para nenhuma dessas coisas e que ser professor/a, em certa medida, é fazer parte de um tempo que de fato não é cronológico, já que lidamos com um lugar e com sujeitos/as que também não são cronológicos/as – apesar das exigências, das idades e das regulações institucionais – mas sim experienciais.

Aprendemos a ser professor/a na troca, no dia a dia, na experiência de ensinar. Concordamos que há tempo para experimentar aprender e experimentar colocar em prática aquilo que se aprendeu, mas que não há maneira de separar essas duas coisas, já que a escola, tal como a vida, acontece sem muita regulação ou manutenção. Há diretrizes, práticas e experiências que tendem a regular e padronizar a escola, para que haja um direito à escola igual a todos/as os/as sujeitos/as. Sendo assim, há tempo para chegar na escola, há uma sala (espaço) com tempo determinado para se estar, um tempo prescrito para aprender, certas habilidades a conquistar – e essas demandam um tempo que já é descrito, prescrito e esperado. Esse tempo não espera, mas é esperado.

No campo da formação de professores/as lidamos com diferentes dimensões de tempo. Michael Huberman (2007), por exemplo, trata dos ciclos de vida dos/das docentes, expondo a entrada na carreira, as fases de estabilização e diversificação, a fase de serenidade e de distanciamento afetivo e a fase de desinvestimento profissional. Para o autor, a consolidação do repertório pedagógico de professores e professoras se dá entre as três primeiras fases citadas, num período de aproximadamente 25 anos de carreira docente.

O desenvolvimento profissional de docentes envolve também o desenvolvimento pessoal. O processo de profissionalização tende a significar socialização pessoal e profissional. A construção da identidade dos/das sujeitos/as docentes leva em conta um capital de saberes adquiridos e construídos ao longo da trajetória de trabalho. Dessa forma, compreende-se a formação docente por meio de uma lógica cronológica, unilateral e uníforme, quando na verdade ela é experimental e se dá de forma espiralada. Essa formação não leva só em conta os saberes relativos ao currículo ou à didática necessária para ensinar, mas um contexto que corresponde a local, cultura, organização e concepção de

tal atuação, bem como às relações de afeto, abertura para o novo e contínua aprendizagem sobre sujeitos/as contemporâneos/as e suas demandas.

A caracterização da docência se dá, segundo António Nóvoa (1999), por quatro vias: o exercício profissional em tempo integral; o suporte legal para o exercício da docência; o reconhecimento e a exigência de uma formação específica; e a criação de associações profissionais (centros de formação continuada e sindicatos). Dando atenção à primeira via, destacamos as jornadas de trabalho de professores e professoras, que mesmo quando realizadas em período parcial se estendem e desdobram em jornadas duplas ou triplas. Nessas jornadas, consideramos o tempo em que efetivamente estão com seus/suas alunos/as, nas escolas; o tempo de planejamento, preparação de materiais, atividades e instrumentos avaliativos, sem a presença de alunos/as; e o tempo para formação continuada. Todos esses momentos, sem excluir as demandas burocráticas e específicas de cada instituição, caracterizam a atuação do/da professor/a como aquela que tempo cronológico algum é capaz de dar conta.

O trabalho de professores e professoras – em especial aqueles/as atuantes em nosso país, com jornadas de trabalho duplas, triplas e cargas horárias de 8 a 12 horas diárias – dimensionam o tempo cronológico da docência, levando em conta a regra do capital, da competição e da insanidade. Do capital que retribui esses/as professores/as de acordo com a quantidade de horas trabalhadas e não de acordo com o esforço despendido e do conhecimento compartilhado; da competição, pois a capacidade docente é cada vez mais medida de acordo com aquilo que se produz num determinado período de tempo, ou seja, o tempo necessário para planejar, avaliar, produzir e pesquisar; e por fim, a regra da insanidade, pois ao lidar com essa lógica, temos nossas mentes e vidas distorcidas e anuladas.

Assim, “no espaço, o indivíduo afeta e é afetado. No tempo, ele afeta-se a si próprio” (VALLE, 2014, p. 111). Recordamos um tempo de reinvenção e acontecimento inesperado, semelhante ao que tecemos a respeito do tempo *aión*. A pandemia de Covid-19 permitiu que experimentássemos o tempo que para, e que quando para, atinge todas as pessoas, no mundo todo. A pandemia alastrou-se e trouxe consigo uma nova forma de viver, construindo outras formas de enxergar, ser, estar, agir, falar e consequentemente, de ensinar e aprender. Atrás das telas dos computadores e dos celulares, professores/as espalhados/as pelo mundo todo inventaram uma outra forma de ser na educação. Quando dizemos que nos reinventamos, estamos fazendo referência ao tempo e não à prática. Reinventamos o tempo da aula, do planejamento, do diálogo e da avaliação, mas a prática docente, em si, foi inventada, pois nunca havia sido experimentada dessa forma.

Na medida em que professores e professoras inventaram outra forma de ser, deram outro sentido ao seu trabalho. Os conteúdos e as habilidades de ensino foram substituídos pela escuta e pela sensibilidade, atitudes basilares para sobreviver em meio ao caos. Naquele momento não importava como e quando nossas crianças iriam aprender

as letras e os números, as fórmulas e os teoremas; importava que estivessem bem, com saúde – mental e física – e estáveis. Nesse tempo de pandemia professores e professoras inverteram as lógicas do tempo e deram outro sentido à palavra *educação*.

Nos tempos atuais nos preocupa o modo como a cultura infantil pode deixar de ser expressa, tornando-se cada vez mais atravessada pela cultura adulta – nesse caso, pela cultura escolar que não dialoga com as experiências das crianças. O cotidiano das práticas pedagógicas, escolares, docentes e infantis precisam se reunir num todo harmônico que conduza o olhar dos/das professores/as e das crianças a um ponto em comum. Os interesses dos três componentes educativos – escolas, docentes e crianças – precisam ser os mesmos no que diz respeito ao cumprimento dos direitos das crianças, em especial, o direito à brincadeira e à educação de qualidade.

Portanto, argumentamos que pensar em cultura infantil é compreender uma dinâmica de relação para além de modelos preestabelecidos, é compreender a diversidade cultural e configuradora das identidades. Pensar nas crianças e suas culturas é tirá-las da subalternidade, da inferioridade que historicamente lhes foi atribuída, resgatando o potencial inventivo e transformador que possuem. A partir do momento em que professores, professoras, educadores, educadoras, familiares e sociedade como um todo compreenderem a complexidade da infância e das infâncias, das crianças, assim como de suas culturas, suas lógicas e seus tempos, considera-se a oportunidade de alterar práticas, disposições e discursos. Compreendemos que ser professor/a na escola da infância é dispensar, negar, inverter e questionar pensamentos embutidos, já possuídos, determinantes de atitudes que excluem as crianças e não valorizam as infâncias. Sendo assim, como ficam professores e professoras nessas reflexões sobre o tempo?

Concordamos com Paulo Fochi (2014) sobre a necessidade de pensarmos nos diferentes tempos da escola – o tempo institucional, o tempo da criança e o tempo do/da docente – e nos modos como incidem na produção de sentido pelas crianças, sobre si mesmas, sobre outros/as e sobre o mundo (FOCHI, 2014).

Notas (nem tão) finais

Nos tempos em que vivemos, onde crianças são institucionalizadas desde muito cedo, praticamente logo depois do seu nascimento, tomar a reflexão sobre o que e como as crianças aprendem torna-se crucial para a resistência com relação a práticas escolarizantes e reducionistas. (FOCHI, 2014, p. 109).

Nossa pretensão com este texto era, fundamentalmente, tornar visíveis algumas análises e reflexões sobre o tempo, a partir de notas que atravessam o tempo das infâncias, escolas e docências. Ao tecer essas considerações e conclusões finais, gostaríamos

de alterar algumas lógicas sobre o tempo e a produção de textos acadêmicos; não vamos retomar os tópicos, dar encaminhamentos ou apresentar uma conclusão genial sobre as considerações já tecidas ao longo de cada item exposto. Em vez de encerrar um assunto, daremos subsídios para começar outros, por meio de uma citação, de trechos de canções (assim como iniciamos esta escrita, atravessadas por arte e música), permitindo com elas reflexões sobre o tempo.

Há algum tempo ouvimos a seguinte frase: “O tempo não para enquanto a vida acontece”, e depois dela, o tempo ganhou outro sentido. Em vez de ordenar nossa vida podemos dispender esforços para entendê-la. A morte de uma pessoa querida, por exemplo, não espera pelo término de um curso de graduação ou pós-graduação. O nascimento de uma criança não espera o desejo de uma mãe de tudo saber. O tempo não para enquanto a vida acontece é o mesmo que dizer “não temos tempo a perder”. É preciso aproveitar o aqui e o agora, de forma responsável e altruísta, nos importando com o que de fato vale a pena viver: não o dinheiro ou o carro do ano, um lugar chique para morar ou roupas de marca. O aqui e o agora exigem somente a presença, o tempo presente e a esperança de viver com quem amamos.

Pausamos as notas deste artigo, brevemente ritmadas, agora embaladas por *Novamente* (1999), na voz de Ney Matogrosso:

O tempo, o tempo flui
E assim o sangue escorre em cada veia
O vento brinca com os grãos de areia
Poetas cortejando a branca luz
E ao mesmo tempo que machuca
O tempo, me passeia
Quem sabe o que será de mim?
Quem sabe o que será de nós?
O tempo que antecipa o fim
Também desata os nós.

Enfim, que as crianças, suas infâncias, as escolas, em especial as instituições de educação infantil, as docências e os tempos, nos permitam sempre amanhecer, continuar teimando e construindo novas possibilidades de Pedagogias que sejam plurais, antiadul-tocêntricas, antirracistas, não escolarizantes, mais infantis; que sejam mais generosas, coletivas, dialógicas, inclusivas e que acolham o tempo em suas múltiplas dimensões.

Recebido em: 17/01/2025; Aprovado em: 21/05/2025.

Notas

- 1 Compreendemos que o campo de estudos e pesquisas sobre as crianças e as infâncias é intitulado Pedagogia da Infância, mas tal como temos concebido *infâncias*, em sua pluralidade, reconhecemos a necessidade de que as *pedagogias* também sejam sentidas, experimentadas e analisadas numa perspectiva plural.
- 2 “Assim que nasce, a criança está disposta à uma série de padrões e comportamentos que lhes são esperados, os quais deveriam ser atingidos e realizados para que ela se torne adulto e venha a ser tal como ele. Trata-se de uma forma sobrecodificada e normalizada de ser homem (JÓDAR & GOMEZ, 2002). A criança rompe com essa forma-homem, pois é o caos e produz outras formas de estar no mundo. As crianças, nesse sentido, renovam as formas de ser, de pensar e de viver, por isso são um devir. O devir, por sua vez, é um processo, é um tempo, é uma experiência, nunca identificado, mas sempre em movimento. Quando a forma-infância emerge, ela carrega a potência de produzir narrativas do que é ser criança em diferentes contextos, pois se faz ouvida, narrada, construída e valorizada” (ALONSO, 2021, p. 58).
- 3 Sobre as polissemias do conceito *cultura infantil*, consultar a dissertação *Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate* (ALONSO, 2021).
- 4 Por “coisa séria”, compreendem-se atitudes e atividades consideradas típicas de adultos/as, como trabalhar, cozinhar, ir a consultas médicas etc.
- 5 A educação básica brasileira é estruturada tendo como obrigatoriedade a Educação Infantil - Pré-escola (aproximadamente dois anos), o Ensino Fundamental (nove anos) e o Ensino Médio (três anos). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a Educação Básica como direito de todas as crianças e adolescentes (BRASIL, 1996).
- 6 Os conceitos *esquadrinhamento* e *enclausuramento* também são utilizados para pensar a criança e a infância no interior da instituição família.
- 7 Esta diferenciação entre bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e crianças maiores é realizada no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) e também na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). As nomenclaturas evidenciam a especificidade de cada sujeito-criança.

Referências

- ALONSO, Giovana. *Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14360>. Acesso em 10 jan. 2025.
- ARIÈS, Philippe. *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entrecruze destas culturas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: teoria e prática*, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll & TOMÁS, Catarina A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v.

41, n. 1, p.103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055/20952>
Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

CARVALHO, Rodrigo S. de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124–141, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517> Acesso em: 6 out. 2024.

COSTA, Luciano B. A cartografia parece mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. *Revista Paralelo 31*, Pelotas, ed. 15, p. 10-35, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/20997> Acesso: 13 fev. 2024.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FOCHI, Paulo Sérgio. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, Daniele Noal & FERRAZ, Wagner (Orgs.). *Currículo, cadê a poesia?* Porto Alegre: INDEPin, 2014. p. 98-113.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FURLAN, Susana Agelin; LIMA, José Milton & LIMA, Márcia Canhoto de. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. *Revista Zero-a-seis*. v. 21, n. 39 p. 81-98, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/1980-4512.2019v21n39p81/38582>. Acesso em 10 jan. 2025.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 50-55.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31- 61.

JAMES, Allison & JAMES, Adrian. *Key concepts in childhood studies*. London: Sage, 2008.

JÓDAR, Francisco & GÓMEZ Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Revista Educação & Realidade*: Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre. v.27. n.2, 2002, p.31-46.

KOHAN, Walter Omar. *A infância da educação*. O conceito “devir-criança”. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020.

KOHAN, Walter Omar. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 159-176, 2015.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. *Conjectura: filos. e Educ.* [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.279-299. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v22n2/2178-4612-conjectura-22-02-00279.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MORUZZI, Andrea Braga. A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância. *Rev. Elet. Educ.* [online]. 2019, vol.13, n.2, pp.438-458. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n2/1982-7199-ree-13-02-438.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MOURA, Taís A. *Crianças, professoras e cartografias de suas relações com materialidades midiáticas na Educação Infantil: por uma pedagogia que traz vida às “coisas”*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2021.

NÓVOA, António. *Profissão Professor*. (Coleção Ciências da Educação). Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

TOMAZZETTI, Maria Cleonice & LÖFFLER, Daliana. Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões. *Perspectiva*, p. 201-230, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p201/31217>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VALLE, Ione Ribeiro. *Sociologia da educação: currículo e saberes escolares*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.