

Ambiências interativas como aportes para (re)pensar a organização dos tempos na Educação Infantil

Interactive environments as contributions to (re)think the organization of times in Early Childhood Education

Erone Hemann Lanes¹

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

eronehl@gmail.com

Joce Daiane Borilli Possa²

Secretaria Municipal de Educação de Chapecó

joceborilli@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta reflexões sobre a organização dos tempos na Educação Infantil (EI), construídas com professoras de Chapecó, Santa Catarina, em 2020, no contexto de revisão da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Os estudos temáticos, realização de reuniões e elaboração do documento compuseram a metodologia da pesquisa. O estudo objetivou elaborar estratégias de articulação entre tempos, espaços e relações pedagógicas e educativas, pautadas na valorização da vida cotidiana para a (re)organização da rotina diária da EI. A análise é embasada em autores como Martins Filho (2020), Friedmann (2020), Batista (2008) e Barbosa (2001; 2013). Os resultados apontam a necessária articulação entre as dimensões estruturantes da prática: tempos e espaços, por meio da constituição de ambiências interativas e sustentáveis que possibilitam a realização de práticas em pequenos grupos e a participação infantil na jornada cotidiana em equilíbrio entre os momentos optativos e os essencialmente conduzidos.

1 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, Brasil.

2 Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

Palavras-chave: ambiência; tempos; Educação Infantil.

Abstract:

The article presents reflections on the organization of times in Early Childhood Education (EI), built with teachers from Chapecó, Santa Catarina, in 2020, the context of reviewing the Pedagogical Proposal of the Municipal Education Network. Thematic studies, holding meetings and preparing the document made up the research methodology. The study aimed to elaborate strategies for articulation between times, spaces and pedagogical and educational relationships, based on valuing everyday life for the (re)organization of the EI daily routine. The analyzes is based on authors such as Martins Filho (2020), Friedmann (2020), Batista (2008) and Barbosa (2001; 2013). The results point to the necessary articulation between the structuring dimensions of the practice: times and spaces, through the creation of interactive and sustainable ambiences that make it possible to carry out practices in small groups and children's participation in the daily journey in balance between the optional moments and the essentially driven.

Keywords: ambience; times; Child Education.

Introdução

Uma dimensão essencial no contexto educativo é a organização do tempo. Contudo, costumeiramente, essa organização tem representado motivo de angústia no âmbito das práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. A constatação leva à emergência de estudos e propostas que auxiliem e orientem os/as profissionais a (re)pensarem constantemente seus contextos e modos de atuação. Para que isso ocorra, faz-se necessária, também, uma mudança de postura dos/as professores/as, para abrirem-se a possibilidades de alargamento dos tempos e respeito às necessidades e ritmos infantis, superando as rígidas organizações da rotina de muitas das instituições.

A organização do das atividades é essencial para a qualidade e tranquilidade na realização do trabalho pedagógico, contudo, precisa ser flexível, dinâmica e participativa (BARBOSA, 2001). Planejar e organizar os tempos e a rotina diária, de forma a atender às necessidades de todos os/as envolvidos/as, crianças, professores/as, demais profissionais da instituição, familiares e comunidade escolar é uma tarefa complexa. Exige constante avaliação, pois considerar uma organização móvel do tempo e do espaço respeitando as especificidades das crianças em seus modos de viver a infância, experiências em situações cotidianas, interagir com adultos, colegas, materiais e espaços, é um aspecto crucial para que as rotinas rotineiras se transformem em vida cotidiana (MARTINS FILHO, 2020). Em outras palavras, espera-se que não sejam repetitivas e monótonas, definidas por rígidos horários, adotando os mesmos modos, mas valorizem e promovam a participação das crianças, respeitando seu tempo e aceitando eventos inesperados.

Sendo assim, destaca-se que não é pretensão das reflexões aqui colocadas apresentar uma receita ou um modo fácil e simplificado de (re)organizar os tempos na Educação Infantil. As propostas situam-se na busca constante, coerente e contextualizada por ações que atendam às necessidades da infância e das crianças, bem como de qualificação das práticas pedagógicas, especificamente nas instituições vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Chapecó, foco do trabalho aqui em análise.

O documento que originou as reflexões aqui apresentadas foi elaborado por um Grupo de Trabalho (GT)³, composto por coordenadoras pedagógicas, professoras representantes de cada grupo etário (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), pedagogas corregentes⁴, professoras de educação física, bem como representantes da equipe do setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó⁵, município localizado na região oeste de Santa Catarina. Totalizando 17 integrantes, a constituição do grupo se deu a partir da inscrição em livre concorrência, via *link*, disponibilizado a todos/as os/as professores/as da rede, com vistas a assegurar a oportunidade de participação de forma democrática.

Após a definição das integrantes do grupo, foram agendados encontros para estudos, nos quais foi realizado o debate acerca das práticas institucionais que se circunscrevem na temática da organização dos tempos, constantemente sob a luz das leituras teóricas realizadas antecipadamente. Ao final do prazo determinado para os encaminhamentos resultantes dos estudos do GT, convictas da necessidade de compor um documento que pudesse amparar uma possível reorganização dos tempos nas instituições de Educação Infantil da rede, assim o grupo o fez. A proposta foi amplamente divulgada aos/as profissionais, com o envio de uma cópia do documento a todas as instituições e aos canais de redes sociais de acesso dos/as docentes. Nesse contexto, o documento, elaborado de forma coletiva, foi organizado sob o título *Ambiência: conexões interativas entre os tempos, os espaços e as relações na Educação Infantil*. Posteriormente, as principais abordagens contidas neste documento primário foram inseridas na Proposta Pedagógica da Educação Infantil⁶.

No momento da escrita e sistematização da proposta, o grupo foi subdividido. Cada subgrupo recebeu a incumbência de elaborar o texto referente a um recorte do material completo. Tal organização oportunizou um espaço de estudo coletivo, com aprofundamento teórico, por meio de leituras de diferentes autores que versam acerca da temática. Dentre eles, destacamos Martins Filho (2020), Friedmann (2020), Batista (2008) e Barbosa (2001; 2013). As discussões suscitadas buscavam articulação entre as referências teóricas e as práticas docentes dos/as educadores/as da rede, representadas pelas integrantes do GT. Contaram, ainda, com o aporte de palestras, *lives* e outros diálogos que embasaram a escrita da proposta.

3 O grupo de trabalho foi composto apenas por professoras, por isso, no decorrer do artigo, ao nos referirmos às integrantes, usaremos termos no feminino.

4 Professor/a pedagogo/a corregente é a nomenclatura adotada pela rede municipal em questão para designar o/a profissional que compartilha as práticas pedagógicas com o/a professor/a regente de cada turma, porém com uma carga horária reduzida.

5 As autoras deste texto fizeram parte da equipe como articuladoras pedagógicas.

6 Ao longo do presente artigo, a análise tomou como referência a Proposta Pedagógica, visto que esta trata-se do principal documento que estabelece as diretrizes básicas da Educação Infantil na rede em questão.

A iniciativa de constituição do GT visou atender as demandas legais, advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Nesse viés, o grupo composto por profissionais da rede:

[...] considerou os princípios da gestão democrática que levaram ao entendimento de que a validação efetiva desse documento se daria a partir da participação dos professores, pois caberia a eles materializar essa proposta, a partir das suas práticas cotidianas (PEDERSETTI et al., 2020, p. 333).

Acreditamos que a elaboração coletiva do material conduz a construção da autonomia docente, tornando os professores corresponsáveis por todo o processo, ao passo que contribui para o exercício de reflexão constante sobre seu fazer e para disseminação desta prática junto aos/às demais colegas de trabalho.

A estrutura proposta para este artigo, de modo a apresentar os resultados desse processo, inicia com a reflexão pautada em aportes teóricos acerca do que representa planejar o tempo na jornada diária das crianças e professores/as. Em seguida, apresentamos as possibilidades apontadas pelo GT para (re)pensar e (re)organizar os tempos no contexto da rede em que ocorreu o estudo e, assim, detalhar a proposta elaborada. As considerações finais são descritas tendo como pressuposto principal o não esgotamento das reflexões acerca da temática e a expectativa de concretização da proposta, na jornada cotidiana das instituições de Educação Infantil.

O tempo na jornada cotidiana

“Quem fala de tempo, fala de espera, e de sua irmã gêmea, a esperança”
(COUTO, 2016).

Do ponto de vista educativo pedagógico, a Educação Infantil tem assumido sua especificidade como primeira etapa da educação básica, como um espaço acolhedor, de protagonismo infantil, que favorece a expressão, a convivência, a brincadeira, a linguagem, a criação cultural, o conhecimento de si, do outro e do mundo. Espera-se que possibilite o desenvolvimento de ações saudáveis junto a natureza, dentre tantos outros aspectos que compõem os densos e intensos debates, estudos, pesquisas e legislações realizados na área.

Conforme Batista (2008), pensar em processos que respeitem a infância e que possibilitem a construção de novos tempos e espaços para esta etapa da educação requer uma postura pedagógica que permita às crianças viver intensamente as experiências, livres de uma rotina homogênea, previsível e ordenada. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre como o planejamento e a organização do cotidiano da instituição podem abrir espaço para a participação infantil e romper com práticas reguladoras, universais e centralizadas.

Trata-se de uma ruptura complexa, pois demanda um diálogo reflexivo e crítico sobre como as práticas diárias se constituem. Perpassa o ideário teórico e prático, o reconhecimento e valorização por parte dos/as

professores/as acerca das rotinas que compõem a vida cotidiana nas instituições educativas e, sobretudo, por concepções sociais, educativas e pedagógicas acerca do tempo. Nesse âmbito, cabe refletir: o que é tempo? De que modo vivemos o tempo na Educação Infantil? Qual é a lógica organizacional do tempo e do espaço nessas instituições? Como adultos e crianças vivenciam as experiências com o tempo? Quais os espaços e tempos são destinados à brincadeira e às interações? Faz sentido ter hora para brincar? O que precisa mudar/ser ampliado?

Essas e outras perguntas nos inquietaram durante o percurso de trabalho no GT de reformulação da Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Chapecó, pois consideram a necessidade de romper com a dicotomia entre o tempo regulado, cronometrado, coercitivo e medido pelos relógios e o tempo fenomenológico (KUHN et al., 2015). Os conceitos de tempo materializados nessas instituições e evidenciados pelo grupo de trabalho sinalizaram duas perspectivas diferentes: o tempo medido pelos relógios e que estabelece a incorporação de aprendizagens guiadas por atividades e por instrumentos que controlam a vida cotidiana (tempo do adulto); e o tempo fenomenológico, que é aquele que pode ser sentido, contemplado, vivido, marcado pela relação da criança com as vivências, em que o prazer da repetição alarga e intensifica as experiências (tempo das crianças).

É possível identificar diferentes aspectos que se relacionam ao tempo no âmbito do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil: a) aspectos objetivos, cadenciados pelas rotinas no decorrer da jornada; b) aspectos subjetivos, relativos aos protagonistas do processo, crianças e professores/as que, na trama das relações cotidianas, tecem os ritmos e percursos vividos; c) aspectos intencionais, dados pelos projetos, planejamento, intencionalidade educativa dos/as professores/as e alimentados pelos ritmos de aprendizagem infantis. Contudo, independentemente das variáveis, a organização dos tempos precisa garantir às crianças o direito de serem esperadas, sem pressa, antecipação ou estímulo desnecessário, tanto durante os momentos privilegiados, proporcionados pelas experiências planejadas pelos/as professores/as, quanto nas ações cotidianas vividas na instituição, como lavar a mão, servir o alimento, organizar o ambiente da refeição, organizar os próprios pertences.

As reflexões realizadas no GT nos permitem dizer que a carência de reflexão acerca das rotinas diárias resulta na repetição de ações de forma mecânica, de modo que pouco se dá lugar ao inesperado e às pesquisas infantis fora do roteiro estipulado previamente. Essa repetição desenfreada e frenética, como diz Martins Filho (2020), não satisfaz nem profissionais e muito menos as crianças em sua realização. Para o autor, “as rotinas são compreendidas como a organização dada ao conjunto dos afazeres desenvolvidos em um tempo e num espaço pré-determinados pelos/as próprios/as professores/as e/ou pelas instituições, constituindo-se numa espécie de ritual” (MARTINS FILHO, 2020, p. 89).

Neste contexto, práticas que convocam a escuta, o olhar sensível e respeitoso aos modos e ritmos de participação das crianças nos processos consideram que todos os momentos vividos na instituição são potencialmente momentos de aprendizagem. Para tal, é preciso que seja proporcionado à criança o tempo necessário para olhar, tocar, sentir, interagir, questionar e repetir essas ações conforme sua vontade, pois,

O tempo das crianças é diferente do tempo dos adultos. É o tempo que se estende, que se interrompe e que volta a ser retomado, tempo para perceber possibilidades, estabelecer conexões, observar, estabelecer hipóteses, experimentar essas hipóteses, fazer teorias, aprender (VALVERDE e MELLO, 2020, p. 13).

Compreender os elementos que compõem a dimensão do tempo na infância foi um dos aspectos elencados pelo GT como foco de análise. As reflexões apresentadas no documento elaborado pelo grupo buscaram orientar atitudes que possibilitem um diálogo compartilhado entre crianças e professores/as. Considerou-se que refletir e reorganizar os tempos não consiste na simplificação dos processos ou abolição das rotinas necessárias à organização das instituições. Ao contrário, convoca os/as professores/as a compreenderem que as aprendizagens se efetivam a partir das oportunidades oferecidas, em contextos ricos para explorações e pesquisas, mas, sobretudo, com o tempo necessário para que isso ocorra de forma significativa e com respeito aos ritmos de aprendizagem e interesse das crianças.

As perspectivas adotadas pelo grupo consideram que:

Refletir sobre o significado do tempo na educação significa também criar hipóteses sobre tempos não interinamente estruturados e organizados pelos adultos, e promover condições para que as crianças possam se auto-organizar segundo os ritmos e a evolução de seus próprios processos de aprendizagem (MUSSINI, 2020, p. 74).

Batista (2008, p. 58) chama atenção para o fato de que as rotinas institucionais têm impacto sobre adultos e crianças, pois “enquanto os adultos têm a responsabilidade pela manutenção da rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-la”. Contudo, a modernidade tem definido tempos e lógicas que passam a reger as instituições no sentido do controle e da escolarização voltada à preparação para o futuro, naturalizando a organização temporal de maneira hierárquica, voltada a “dar conta” das demandas advindas da correria da vida social. O surgimento de uma rotina no interior das instituições deve-se a inúmeras razões. Para Martins Filho (2020), ela perpassa desde as condições de oferta e atendimento à educação para as populações mais pobres, até a dificuldade de proporcionar momentos de trocas de experiências e diálogos sobre questões cotidianas.

Na crítica a essa perspectiva, os debates ocorridos no decorrer dos estudos do GT impulsionaram a mudança de discurso entre as professoras, visto que, inicialmente, suas falas eram circunscritas pela dificuldade de atender as necessidades de tempo das crianças, devido ao tamanho das turmas, à heterogeneidade das mesmas, os horários rígidos das instituições e a necessidade imposta pelas próprias professoras e coordenadoras com relação ao cumprimento das “atividades⁷” pedagógicas planejadas para o dia. Tal mudança suscitou a compreensão de que:

7 As atividades denominadas “pedagógicas” abarcam especialmente: jogos dirigidos, colagens, recortes e desenhos coletivos, contação de histórias e atividades voltadas ao ensino da leitura e da escrita. As atividades “pedagógicas” muitas vezes são compreendidas como aquelas atividades que ensinam algo para as crianças (BUSS-SIMÃO, 2014).

É preciso pensar em foco educativo no dia inteiro e não apenas nas atividades programadas. A “atividade”, com “a” maiúsculo, representa, no fundo, apenas uma pequena parte da experiência escolar de uma criança. Há, também, o almoço, o descanso, a hora do lanche, os momentos que passa no banheiro, a entrada, a saída, a brincadeira livre no espaço fechado e ao ar livre (RITSCHER, 2013, p.18).

Nesse cenário, emerge a necessidade do diálogo sobre o conceito de vida cotidiana: o que ela significa para as instituições de Educação Infantil? Como os/as professores/as compreendem e consideram os elementos da vida cotidiana em suas práticas? E, finalmente, como abordam a vida cotidiana no desenvolver das rotinas diárias? A vida cotidiana pode ser compreendida como as minúcias que percorrem os afazeres diários e que dão vida às relações entre professores e crianças, e até mesmo entre as próprias crianças. Segundo Pais (2003, p. 28), “o cotidiano é compreendido como um conceito de vida diária, ou seja, o tempo vivido pelas pessoas, já as rotinas são artefatos que organizam um estilo de vida”.

Desse modo, destacamos que todos os afazeres realizados no decorrer da jornada são ações educativas tão relevantes quanto as que ganham caráter pedagógico. Para Fochi (2014), as atividades da vida cotidiana representam verdadeiros laboratórios (laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e de imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas) e permitem às crianças pesquisar e criar suas hipóteses acerca do mundo real.

Outro aspecto revisto pelas docentes nos estudos do GT diz respeito ao apressamento dos tempos no entretecer das ações que compõem a jornada cotidiana e que acarretam a interrupção das ações das crianças. Houve o entendimento de que as chegadas, saídas, alimentação, sono, higiene, “atividades”, parque, etc. são momentos que representam ricas oportunidades de interações, brincadeiras e aprendizagens. Porém, quando propostos pela lógica de uma sequência fixa de acontecimentos durante o período ou de atividades que as crianças realizam enquanto aguardam o horário de outro momento da rotina, acabam por reduzir-se a ações interrompidas e/ou apressadas com perda de sentido e significado.

Refletir acerca das interrupções e apressamentos consistiu na busca por contemplar as necessidades das crianças de maneira respeitosa e coerente, por meio da construção de um processo partilhado, que organiza o espaço, as rotinas e os sujeitos envolvidos, mas que, sobretudo, espera e confia na potência delas. Friedmann (2020, p. 39-40) reforça que “[...] o protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo”.

Assim, as possibilidades de relações entre adultos e crianças, sejam elas afetivas, de confiança, sensibilidade, escuta, atenção aos pequenos detalhes, movimentos, valorização das falas, ações, modos de pensar e agir dos bebês e crianças foram ganhando espaço e tempo no imaginário das professoras durante os estudos do grupo. Momentos que eram vividos de maneira despercebida e sem pretensão, tidos apenas como “ordinários”, ganharam relevância nas discussões, demonstrando a busca por valorizar todos os momentos

como “extraordinários”. Como diz Manoel de Barros (1997), entre o ordinário e o extraordinário não existe uma diferença intransponível, é no seio do ordinário que o extraordinário acontece.

Tempos: (re)pensar e (re)organizar

Diante das reflexões anteriormente apresentadas e fortemente amparadas pela perspectiva de considerar a vida cotidiana como dimensão fundamental na organização pedagógica, visando romper com a repetição desenfreada e naturalizada das rotinas, o grupo de professoras passou a pensar na sistematização de uma proposta de (re)organização dos tempos que englobasse todas as ações desenvolvidas dentro das instituições. Convictas de que, na Educação Infantil, a organização da vida cotidiana é o fio condutor das práticas pedagógicas, buscamos compreender o movimento complexo e significativo de conectar os diferentes elementos que compõem a jornada: tempos, espaços, brincadeiras, interações, planejamento, chegadas, partidas, descanso, sono, alimentação, etc. Impulsionadas a buscar uma proposta que, de fato, articule tais elementos, propomos que as práticas derivadas dos projetos desenvolvidos pelos/as professores/as e todas as ações que acontecem, nos diversos momentos, sejam planejadas, considerando tempos que partem de vivências mais alargadas, menos rígidas e respeitem os ritmos e especificidades dos diferentes grupos e faixas etárias.

Para aprofundar a compreensão acerca dessa articulação, foi necessário investigar quais os momentos que compõem a jornada cotidiana em sentido amplo, ou seja, os tempos que integram o período em que a criança permanece na instituição (matutino, vespertino ou integral) no contexto da rede municipal à qual voltou-se o estudo. Foram elencados como estruturantes da jornada os tempos permanentes e os tempos privilegiados, definidos como: a) permanentes, porque se referem às ações constantes que embasam o período/jornada total de permanência da criança na instituição; b) privilegiados: aqueles organizados pelo professor, de acordo com o projeto de trabalho que desenvolve com elas. O quadro a seguir apresenta as reflexões elaboradas pelo grupo:

Tempos estruturantes da jornada cotidiana

TEMPOS ESTRUTURANTES		
J O R N A D A	TEMPOS PERMANENTES	<ul style="list-style-type: none"> ●-Referentes às ações permanentes que embasam o período/jornada total de permanência da criança na instituição; ● São tempos que se repetem com frequência e, por isso, não há necessidade de reestruturação diária; ●-Devem/podem ser revistos de acordo com o ritmo e ampliação da participação das crianças nesses momentos, ou seja, a partir da constatação da necessidade de alguma alteração no modo como são realizados; ●-Devem ser articulados considerando os horários de todos os professores que atuam na turma, visando harmonia e viabilidade de acordo com a realidade de cada instituição;

C O T I D I A N A			<ul style="list-style-type: none"> ●-Contemplam tempos de atenção individual e cuidados pessoais; ●-Envolvem o planejamento, organização e participação de todos os profissionais, espaços e materiais da instituição educativa.
	E X P E R I Ê N C I A S	TEMPOS PRIVILEGIADOS	<ul style="list-style-type: none"> ●-Referentes aos momentos privilegiados de investigação, pesquisa, exploração, elaboração de hipóteses, interações, brincadeira e escuta das crianças a partir das propostas organizadas pelo professor, referentes ao tema/nome do projeto de trabalho; ●-Devem ter como princípio a garantia de tempo suficiente para as descobertas, questionamentos, explorações e produções das crianças, tanto nas propostas para toda a turma, quanto para os pequenos grupos; ●-Os tempos privilegiados, organizados em pequenos grupos, articulam-se ao planejamento de espaços e materiais para permitir a atividade constante das demais crianças que não estão no pequeno grupo acompanhado pelo professor naquele momento; ●-São tempos organizados considerando os horários de atuação do professor com o grupo etário e articulação nos momentos de troca de professores; ●-Devem permitir desdobramentos e continuidade em momentos/dias posteriores, considerando as manifestações das crianças acerca das propostas.

Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho, 2020

Após o levantamento dos aspectos apresentados no quadro acima, as reflexões realizadas passaram a buscar elementos para flexibilizar as vivências que compõem os tempos permanentes e os tempos privilegiados. Nesse sentido, a busca por possibilitar a máxima participação das crianças no decorrer da jornada foi um dos aspectos que impulsionou as discussões. Essa busca visa estabelecer estratégias para que elas tenham oportunidades de optar pelas ações que desejam realizar, com a flexibilização dos momentos que precisam ser necessariamente conduzidos pelos/as professores/as, realizados de maneira individual ou em pequenos grupos e que geralmente deixam as demais crianças em longos períodos de espera ou apressadas para a finalização das ações.

A articulação entre os momentos conduzidos e os momentos optativos possibilita a organização da jornada cotidiana de modo a não envolver as crianças em uma sequência de situações somente conduzidas. Traduzindo as sistematizações elaboradas no GT, realizadas com base nas pesquisas de Fochi (2020), destacamos a definição de momento optativo como aquele que permite a liberdade de escolha da criança nas ações cotidianas, ou seja, com o que vai brincar, com quem vai brincar, qual espaço deseja ocupar e quais materiais deseja explorar em determinado momento, geralmente organizado na acolhida, despedida e no trabalho em pequenos grupos. Por momentos conduzidos entendem-se aqueles relacionados às atividades permanentes, como: alimentação, higiene/trocas, propostas desenvolvidas pelo/a professor/a por meio dos projetos de trabalho, etc.

Com o anseio de possibilitar o direito à participação ativa da criança nos diferentes momentos, as inquietações do grupo se materializaram pela seguinte questão: como organizar os tempos estruturantes da jornada de modo que os momentos que são necessariamente conduzidos se tornem também optativos? Essa

questão conduziu os estudos do GT à valorização dos espaços articulados aos tempos como dimensão estruturante das práticas, aspecto tão convocado no texto das DCNEI (2009), mas que, inicialmente, possuía pouca relevância nas falas das professoras. Nesse viés, a proposta elaborada pelo grupo considera que:

Espaços e tempos definem uma moldura na qual se articula um rico cotidiano, onde as pesquisas das crianças, individuais ou coletivas se desenrolam a qualquer momento: durante a recepção da manhã, durante o almoço ou na parte central do dia. Cada momento da jornada educativa pode se tornar um tempo significativo para o desenvolvimento dos conhecimentos (MUSSINI, 2020, p. 75).

Nesse viés, os espaços ganham relevância na organização da jornada, assumindo o status de segundo educador⁸, pois possibilitam que as crianças permaneçam imersas em brincadeiras, interações, explorações, pesquisas com os materiais, objetos, ao mesmo tempo em que o professor realiza práticas em pequenos grupos ou proporciona atenção individual a uma criança. Esses momentos, que geralmente se caracterizam pela espera, ganham fluidez e sentido, pois possibilitam que as crianças permaneçam envolvidas em contextos de **autoatividadeautoatividade**.

O grupo também apontou a realização de momentos em parceria com professores/as de outras turmas, como possibilidade de flexibilização das rotinas engessadas. Partiu-se da concepção de que organizar espaços de uso coletivo, proporcionar refeições em locais alternativos, planejar momentos de interação entre grupos diferentes, possibilitar que as crianças maiores auxiliem as menores na realização das ações são estratégias que descentralizam o papel de um/a único/a professor/a como referência da turma, além de possibilitarem ricas interações entre as crianças.

A proposta de ambiências interativas sustentáveis

Para proporcionar um ambiente respeitoso, rico em possibilidades para crianças e adultos, é necessário prever, projetar, organizar, realizar, manter e renovar os espaços. Essa afirmação de Staccioli (2013), que se refere à importância do ambiente para o acolhimento das crianças nas instituições, traduz o anseio do GT pela apresentação de uma proposta de (re)organização dos tempos e espaços na rede municipal em análise. Buscou-se uma proposta que se configure acolhedora aos ritmos, interesses, modos de ser e estar característicos das crianças na idade da Educação Infantil, garantindo as oportunidades de exploração, brincadeiras, interações e a segurança afetiva necessária para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse contexto, amparado pelos estudos de Avino e Veiga (2019), o grupo propôs a constituição das Ambiências como estratégia para flexibilização dos tempos. A compreensão acerca do conceito adaptado ao

⁸ Optamos por definir o espaço como segundo educador pois, na rede municipal em contexto, três profissionais habilitados atuam na turma, porém em horários distintos, ou seja, cotidianamente não ocorre a atuação simultânea de mais de um/a professor/a.

contexto debatido pelo GT, parte do princípio de que as crianças envolvidas no ambiente educativo não pertencem somente a um contexto físico. Elas estão imersas e vivenciam todas as situações cotidianas, exercendo influência e protagonismo com suas atitudes e valores e sendo influenciadas pelas relações constantes que vivem (CHAPECÓ, 2020). Assim, com base em Avino (2019), compreende-se Ambiência como:

Espaços interativos, atividades significativas e vivências de papéis sociais, construídos a partir das descobertas das crianças propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo [...]. Estimular a criança a ser protagonista dessas ambiências traz a oportunidade de produzir, criar e inventar novos significados para as interações e brincadeiras e ampliar os campos de experiências (AVINO, 2019, p. 140).

As ambiências podem ser construídas nas áreas internas ou externas das instituições, possibilitando interações com crianças e adultos de outras turmas e, ainda, o planejamento de ações coletivas entre professores/as, assim como na sala de referência de cada turma. Esse é o local em que são flexibilizados e ampliados os tempos para os momentos de atenção individual e trabalho com pequenos grupos, possibilitando a realização de atividades conduzidas e optativas concomitantemente.

Para tanto, as ambiências também são compreendidas a partir da função e característica que assumem, subdividindo-se em permanentes e diversificadas. As **a**Ambiências permanentes são definidas pela organização de materiais/objetos/brinquedos, em espaços circunscritos, que permanecem por maior tempo, disponíveis para brincadeira e exploração das crianças, organizados tanto na sala referência, quanto em áreas externas para uso compartilhado com outras turmas. São ambiências permanentemente observadas pelos/as professores/as, com o intuito de reconhecer as interações e brincadeiras que nelas ocorrem, bem como as manifestações de desinteresse e desuso por parte das crianças.

As ambiências diversificadas se constituem por espaços organizados a cada dia, ou por curtos períodos, que flexibilizam mais diretamente os tempos para atividades em pequenos grupos e momentos de atenção individualizada, como: sono, trocas e higiene, por exemplo. Eles podem ser organizados tanto na sala referência, quanto em áreas externas.

Um aspecto fundamental apontado pelas sistematizações do grupo diz respeito aos modos como as ambiências são organizadas e definidas. Sob o pressuposto de que na ambiência estão imbricadas as relações entre: criança-criança, criança-professor, professor-professor, criança-funcionários, escola-comunidade, as mesmas não podem existir ou ser direcionadas e organizadas apenas por uma das partes. A dinâmica proposta destaca que:

[...] podem ter como princípio a sustentabilidade, ou seja, os materiais e objetos que constituem esses espaços podem ser obtidos junto às famílias e/ou em parceria com empresas dos arredores da instituição, na constante reutilização e ressignificação de tais elementos. A arrecadação de objetos e materiais junto às famílias, permite que as crianças participem da construção das ambiências, atribuindo valor e sentido às experiências que vivenciam nesses espaços, visto que estes fazem parte da sua vida

cotidiana. As ambiências sustentáveis permitem que os espaços e os tempos estejam em constante movimento possibilitando o respeito aos direitos de aprendizagem das crianças e a constituição da identidade de cada instituição, pois permitirá a conexão com a realidade local (CHAPECÓ, 2020, p. 62).

O princípio da sustentabilidade possibilita as condições para a constituição das ambiências. Elas podem ser implementadas com o mínimo de custos e, ainda, assegurar maior diversidade de materiais e objetos à disposição das crianças.

As condições de uso e apresentação das ambiências também merecem destaque, pois o modo como são apresentadas influencia na forma como crianças e adultos se relacionam a partir delas. Ou seja, as disposições dos materiais, objetos e mobiliários, a proporção de crianças ocupando o mesmo espaço e os tempos destinados aos momentos de interação são elementos que possibilitam ou limitam nuances importantes nas ambiências para, de fato, se constituírem como espaços interativos e participativos.

Nesse viés, a proposta estruturada pelo grupo de trabalho destaca a articulação entre o planejamento e os projetos desenvolvidos pelos professores com a constituição das ambiências. Constatou-se que essas ser derivadas das temáticas desenvolvidas e das observações e reflexões dos professores acerca das manifestações e interesses das crianças, ou seja, não podem estar desconectadas das demais dimensões e práticas envolvidas no fazer pedagógico, pois considera-se que:

Organizar o ambiente, fazer com que as crianças participem, não é um expediente didático, é um estilo de comportamento. É a certeza de que o cotidiano é importante, de que a vida passa onde nos encontramos, aqui e agora. Imaginemos hoje ambientes nos quais adultos e crianças se considerem e se esforcem para respeitar o próprio viver no cotidiano (STACCIOLI, 2013, p. 5).

Nesse sentido, a perspectiva apresentada pelo GT reivindica uma transformação na forma de planejar o cotidiano das instituições, o que, por sua vez, reverbera na atuação docente para atender a tal mudança. Podemos dizer que o conceito de ambiência se reporta às condições essenciais para que professores e crianças se entreguem à educação como atividade principal no âmbito da instituição educativa (CHAPECÓ, 2020).

Diante das sistematizações apresentadas até aqui e visando esclarecer a proposta da ambiência no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, apresentamos o quadro elaborado pelo GT. Trata-se de uma proposta a ser adotada pela rede municipal de Chapecó como parte do planejamento da jornada cotidiana das instituições e de cada turma, conectando tempos, espaços e relações. Nele são descritos os momentos que compõem a jornada e as ambiências que possibilitarão a flexibilização dos tempos, a divisão dos grupos e a participação ativa das crianças nos diferentes momentos.

Ambiência (exemplo da jornada matutina)

Lanes e Possa – Ambiências interativas como aportes para (re)pensar a organização dos tempos

Docentes: Grupo etário:			
PROPOSTAS: SEGUNDA A SEXTA (matutino)	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS (ESCREVER A AMBIÊNCIA PERMANENTE OU DIVERSIFICADA)	DIVISÃO DOS GRUPOS	AÇÃO DA CRIANÇA
ACOLHIDA	Na sala referência organizada com as seguintes ambiências diversificadas: 1 - Construção: peças e ripas de madeira em diversos tamanhos; 2 - Desenho e apreciação de imagens/pinturas/desenhos: folhas A4, papelão, pincel, tinta aquarela e imagens. 3- Espaço da imaginação e brincadeira: brinquedos da sala.	Até seis crianças em cada ambiência, dependendo do espaço. Grupo formado a partir da escolha das crianças à medida que chegam à sala referência.	Escolher um dos ambientes para explorar junto aos amigos. Os espaços devem proporcionar às crianças situações como: brincar, observar, construir, pintar, etc. Auxiliar na organização da sala.
CAFÉ DA MANHÃ			
ASSEMBLEIA			
PARQUE OU ÁREA EXTERNA			
HIGIENE			
EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS AO PROJETO			
ALMOÇO			
DESPEDIDA			

Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho, 2020. Revisado pelas autoras

O planejamento da ambiência perpassa todos os momentos da jornada diária e possibilita que os/as professores/as e crianças tenham clareza das possibilidades de organização e participação em cada um deles. Organizada deste modo, a jornada cotidiana rompe com a rotina vivida em tempos e espaços fixos e delimitados, em que as crianças são levadas a realizar as ações todas ao mesmo tempo e da mesma forma.

Com relação aos bebês e às crianças bem pequenas, as sistematizações apresentadas no documento partem da consideração das especificidades do trabalho com essa faixa etária, principalmente pautadas na segurança emocional que a previsibilidade dos acontecimentos diários possibilita. Para isso, foram elencados dois aspectos estruturantes da constituição da ambiência nesses grupos:

- 1 - A previsibilidade das ações, por meio de diálogo constante, antecipando para o bebê as ações que virão a seguir;
- 2 - Recursos visuais que auxiliam o bebê na compreensão da previsibilidade das ações:
 - Objetos referência como: babador (hora de alimentar-se), objetos de areia (parque), fralda (momento das trocas), etc.;
 - Fotos das próprias crianças da turma nas diferentes situações da jornada diária como forma de organizar as ações cotidianas (CHAPECÓ, 2020, p. 67-68).

Ao considerar o diálogo e os objetos de referência como ações que traduzem a previsibilidade dos momentos, eles não devem ser organizados uma única vez, no início do período, por exemplo, visto que a proposta prevê o movimento constante de antecipação e previsibilidade das ações no decorrer da jornada.

Os estudos realizados pelo grupo sobre o momento da alimentação dos bebês, considerado o de maior dificuldade, foram traduzidos em orientações que articulam claramente os tempos, os espaços e as relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos envolvidos na jornada cotidiana. Evidenciam possibilidades de organização desse momento, de modo simples, considerando as condições de cada instituição, porém solicitando um esforço aos/às docentes para refletir e (re)adequar tempos e espaços, sempre que necessário, para romper com a rotina engessada sustentada no pressuposto de que “sempre foi assim”.

Para tanto, as orientações consideram a possibilidade de alimentar os bebês em pequenos grupos, mantendo a estabilidade da divisão das crianças e realizando adequações sempre que for necessário; preparar espaços circunscritos, materiais, cestos, brinquedos, na sala de referência, proporcionando contextos de ~~autoatividade~~ autoatividade para os bebês que aguardam o momento de alimentarem-se; alimentar o bebê bem pequeno no colo e/ou em suportes que favoreçam o contato visual, a conversa, o interesse pelas suas ações e o toque para fortalecer o vínculo; possibilitar que expressem seus desejos, autonomia e que façam escolhas, como: solicitar repetição do alimento, com quem querem sentar, descartar alimentos excedentes, entre outros; se necessário, modificar o ambiente para favorecer a participação e o atendimento conforme as necessidades e conquistas dos bebês; organizar espaços voltados à sensibilidade estética, à interação entre os pares, ao faz de conta, de modo que os bebês se sintam convidados ao momento da refeição; e, sobretudo, coordenar o tempo para que possam comer com calma em um ambiente tranquilo (CHAPECÓ, 2020).

Embora as sistematizações apresentadas no documento elaborado pelo GT evidenciem fortemente questões de ordem da prática, consideramos importante destacar que a constituição da ambiência pressupõe o planejamento e organização da jornada cotidiana a partir da conexão interativa entre os tempos, os espaços e as relações. Significa dizer que eles não se reduzem à elaboração de quadros e descrições que não estejam pautados em constantes revisitações e nas reflexões teórico-práticas que sustentam e orientam a atuação docente na Educação Infantil.

Considerações possíveis

Tarefa penosa é esta, a de tentar fazer um balanço, uma síntese, uma conclusão, por provisória ou parcial que seja,

de um itinerário de investigação onde predominaram múltiplas vias de abordagens sobre múltiplos itinerários, alguns deles descontínuos, sinuosos, fragmentados, imprevisíveis (PAIS, 2003, p. 377).

O percurso realizado pelo grupo de trabalho permitiu identificar a potência do diálogo coletivo como um espaço de aprendizagem e formação. A constituição de um GT constituiu-se em um locus profícuo para estudo, pesquisa e desenvolvimento profissional docente. Acreditamos que as profissionais integrantes do grupo tenham sido minimamente tocadas pelo desejo de (re)pensar continuamente suas práticas, sobretudo com relação aos espaços e tempos estruturantes da jornada educativa.

As práticas realizadas na Educação Infantil necessitam contemplar a profundidade que existe nas relações cotidianas, a importância dos detalhes, a escuta e o respeito aos ritmos infantis, evidenciando princípios éticos, políticos e estéticos que coloquem a criança no centro do processo educativo. Contudo, uma das principais inquietações apresentadas durante os estudos do grupo de trabalho esteve relacionada à dificuldade para realização de ações específicas e sensíveis ao tempo das crianças, devido ao tamanho dos agrupamentos e à necessidade de os professores se direcionarem ao total do grupo durante toda a jornada.

Este aspecto foi amplamente investigado, resultando na proposta da constituição das ambiências como estratégia para a descentralização do adulto, viabilizando a realização de práticas em pequenos grupos, observação, registro, documentação, etc. Dessa forma, as crianças que não estão envolvidas na proposta naquele determinado momento poderão vivenciar ricas interações com colegas e materiais disponíveis nos contextos de autoatividade das ambiências.

Reforça-se que a ambiência não se resume à montagem de um espaço com materiais diversos. É preciso que haja a participação ativa das crianças na constituição das mesmas. Os objetos e materiais necessitam ser derivados do contexto de vida delas, pois isso potencializa a atribuição de sentido e significado às vivências e experiências que ali ocorrerão.

Outrossim, é importante destacar que o material elaborado não assumiu a pretensão de simplificar a organização dos tempos e espaços nas instituições. Ao contrário, ressaltamos a complexidade do processo e a importância de ações compartilhadas para viabilizar a constituição, o uso, a permanência e a interatividade das crianças com e nas ambiências, com vistas a assegurar-lhes o direito à participação, bem como, para as reflexões e observações necessárias à percepção da necessidade de reestruturação das mesmas.

É primordial destacar, ainda, a necessidade de (re)pensar os tempos na organização das instituições de Educação Infantil, de forma ampla, envolvendo professores/as, equipes gestoras, profissionais de limpeza, alimentação, transporte, assim como, as famílias. Esse foi um dos aspectos amplamente discutidos nos estudos e, a partir daí, foram traçados alguns objetivos para a realização desta ação. Contudo, não houve tempo hábil no ano de 2020 para a implementação da proposta, especialmente devido à mudança de gestão no âmbito da rede municipal de ensino.

Sendo assim, numa resposta conclusiva ao conjunto de aspectos abordados neste artigo, cabe-nos destacar a expectativa pela efetivação da proposta elaborada pelo grupo de trabalho nas instituições da rede

municipal de ensino de Chapecó. O estudo coletivo realizado resultou em orientações potentes, voltadas a práticas que garantem os direitos das crianças, principalmente o direito à participação. Também, com a divulgação do processo vivido pelo GT, esperamos contribuir com sugestões para outras instituições de Educação Infantil.

Permanecem questões para a continuidade dos estudos, dentre elas: Como construir um acervo de materiais significativos para a constituição das ambiências? Como atribuir sentido e significado ao uso das ambiências, articulado às demais dimensões da prática e ao planejamento pedagógico? Ouvir as crianças, o que querem, pelo que se interessam pode ser um bom caminho a seguir.

Referências

- AVINO, Carina de Souza. **Ecologia do desenvolvimento humano: movimentos e construção da ambiência bioecológica na Educação Infantil do campo**. Santa Maria: Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Maria, 2019.
- AVINO, Carina de Souza; VEIGA, Adriana Moreira da Rocha. Conceber e construir uma ambiência bioecológica na escola de Educação Infantil do campo. In: MACHADO, Gabriela Eldereti; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de (Orgs.). **Temas emergentes à Educação: (re) significações e complexidades ao ensino e aprendizagens**. Editora Pimenta Cultural: São Paulo, 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p213-222>.
- BARROS, Manoel de. **Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no Pantanal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 53-67, jul/dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2008n18p53>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília, 2009.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**, Porto Alegre. vol. 37(1), p. 101-109. mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.11199>.
- CHAPECÓ. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó**. Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. 2020.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** Companhia das Letras: Rio de Janeiro, 2016.
- MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer – fazendo da docência na Educação Infantil**. Insular: Florianópolis, 2020.
- FOCHI, Paulo. **Documento de orientação para estágio curricular em educação infantil**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2014.

- FOCHI, Paulo. **Live Planejamento na Educação Infantil**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cvuOI-qO1yg>. Acesso em: 27 jun. 2020.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. Ed. São Paulo: Panda Books. 2020.
- KUHN, Roselaine et al.. Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. **Revista Kinesis**, ed. 33, vol 1, jan-jul. 2015, Santa Maria. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546418230>.
- MUSSINI, Ilaria. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. In: MARTINI, Daniela et. Al. (orgs). **Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. Edição em português. Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEDERSETTI, Simone et al.. Movimento de reorganização curricular da Educação Infantil do município de Chapecó. In: RIGUE, Fernanda Monteiro; OLIARI, Gilberto; STURZA, Raquel Brum (Orgs.). **Fios invisíveis em educação**. 1. Ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.
- RITSCHER, Penny. Acolher com as antenas. In: STACCIOLI, Gianfranco (Org.). **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.
- STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.
- VALVERDE, Sonia Larrubia; MELLO, Suely Amaral. Apresentação à edição brasileira. In: CABANELLAS, Maria Isabel et al. (orgs). **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2 edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

Submetido: 08/09/2021

Aceito: 10/12/2022