

*Seção Temática: Crianças, infâncias e processos socializadores: perspectivas de investigação*

## **Tempos e vivências de uma criança no contexto da Educação Infantil\***

## **Times and experiences of a child in the context of Early Childhood Education**

## **Tiempos y vivencias de un niño en el contexto de la Educación Infantil**

Virgínia Souza Oliveira\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-2686-7396>

Vanessa Ferraz Almeida Neves\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-4094-3639>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar as vivências de Carlos no tempo social da Escola Municipal de Educação Infantil Tupi (EMEI Tupi), ao longo de três anos, a partir do diálogo entre a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. A partir da observação participante, dos diários de campo e do visionamento das videogramações dos três anos de pesquisa, argumenta-se que os tempos sociais (*kronológico*, *aiônico* e *kairótico*) presentes na EMEI Tupi articulam as vivências de Carlos, as quais atualizam, transformam e são transformadas pelas maneiras como esses tempos se manifestam no cotidiano institucional. Nesse sentido, propõe-se pensar o tempo institucional como uma totalidade, na qual as unidades [individual/coletivo], [regularidade/singularidade] e [evidenciação/ocultação] tornam visíveis as tensões da regularidade do tempo *kronológico* e do desenvolvimento humano. Assim, as rotinas da instituição atravessam e são atravessadas pela singularidade de Carlos.

**Palavras-chave:** Tempo. Educação Infantil. Vivências.

**Abstract:** This article aims to analyze Carlos's lived experiences (*perizbhvanya*) within the social time of the *Tupi* Municipal Early Childhood Education School (EMEI *Tupi*, acronym in Portuguese) over three years, based on a dialogue among Philosophy, Sociology, Cultural-Historical Psychology, and Educational

\* Agradecemos o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Expressamos nosso agradecimento aos membros do Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaceI) – <https://enlacei.com.br/> –, do Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA) – <https://gepsa.com.br/> – e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) – <https://nepei.fae.ufmg.br/> –, bem como a toda a equipe da EMEI Tupi (nome fictício).

\*\* Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Doutora em Educação. E-mail: <[virginiaso.vs@gmail.com](mailto:virginiaso.vs@gmail.com)>.

\*\*\* Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação. E-mail: <[vfanaves@gmail.com](mailto:vfanaves@gmail.com)>.

Ethnography. Drawing on participant observation, field diaries, and the viewing of video recordings from the three years of research, it is argued that the social times (*chronological, aeonic, and kairotic*) present in *EMEI Tupi* shape Carlos's lived experiences, which in turn update, transform, and are transformed by the ways these times manifest themselves in the institutional daily life. In this sense, the institutional time is conceived as a totality in which the units [individual/collective], [regularity/singularity], and [evidencing/concealing] make visible the tensions of the regularity of *chronological* time and of human development. Thus, the institution's routines cross and are crossed by Carlos's singularity.

**Keywords:** Time. Early Childhood Education. *Perizhivanya*.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar las vivencias de Carlos en el tiempo social de una Escuela Municipal de Educación Infantil (EMEI Tupi) a lo largo de tres años, a partir del diálogo entre la Filosofía, la Sociología, la Psicología Histórico-Cultural y la Etnografía en Educación. A partir de la observación participante, de los diarios de campo y la visualización de las videogramaciones de los tres años de investigación, se argumenta que los tiempos sociales (khronológico, aiónico y kairótico) presentes en la EMEI Tupi articulan las vivencias de Carlos, las cuales actualizan, transforman y son transformadas por las maneras en que esos tiempos se manifiestan en la vida cotidiana institucional. En este sentido, se propone pensar el tiempo institucional como una totalidad en la que las unidades [individual/colectivo], [regularidad/singularidad] y [evidenciación/ocultamiento] hacen visibles las tensiones de la regularidad del tiempo cronológico y del desarrollo humano. Así, las rutinas de la institución atraviesan y son atravesadas por la singularidad de Carlos.

**Palabras clave:** Tiempo. Educación Infantil. Vivencias.

## Introdução

Como uma criança vivencia o tempo na/da escola durante os seus três primeiros anos de vida? O que acontece com o tempo? Com a criança? O que é o tempo na/da escola? A importância dessas questões fica evidente ao retomarmos a produção acadêmica sobre o tempo e a Educação Infantil. O tempo, como categoria e conceito importante no campo da Educação, é apreendido, no contexto escolar, por algumas pesquisas, como algo rotineiro, organizador, padronizador e preparador (Costa, 2019; Ritcher; Vaz, 2007; Severino, 2018; Silva; Müller, 2017; Tuma, 2001). Nesse sentido, a escola, como um lugar cujo foco está, muitas vezes, direcionado ao futuro das crianças e inserido em uma lógica produtivista (Arenhart; Lopes, 2016; Barbosa, 2013; Costa; Gonçalves, 2021), constitui as subjetividades/identidades (Arenhart; Lopes, 2016; Oliveira, 2024) das crianças ali presentes com essa finalidade. Por isso, Freitas (2004) questiona se o que as crianças “aprendem” na escola está formando ou deformando a relação que elas podem construir com as pessoas, com o espaço e – acrescentamos – com o tempo.

Pensar o tempo a partir de um arranjo social nos auxilia a tirar o foco do futuro, tensionando-o com outras formas de ser e estar no contexto em que ele é pesquisado, como é o caso desta pesquisa e também de estudos de outros/as autores/as. Alguns trabalhos que se debruçaram sobre a temática do tempo na escola dedicaram-se às/aos professoras/es e às crianças (Furlan; Lima; Lima, 2019; Gabriel; Silva; Souza, 2022; Juliasz, 2012; Nunes; Camargo; Mello, 2022; Pereira *et al.*, 2025; Spat, 2019; Teixeira, 1998; Tuma, 2001); outros, à instituição de maneira geral (Brito; Vitorino; Nunes, 2022; Carvalho, 2015; Pinho, 2012; Pinho, Souza, 2017), à rotina (muitas vezes tida como tempo) – e às crianças – (Araújo; Costa; Frota, 2020; Barbosa, 2006, 2013; Costa; Dentz; Amorim, 2022; Negueruela-Azarola, 2024; Nunes; Camargo; Mello, 2022; Pereira *et al.*, 2025; Silva, 2015), alguns ao modelo de educação a distância ou às aulas *online* (Barbera; Gros; Kirschner, 2014) e tantos outros deram atenção ao tempo na Educação Infantil de maneira multifacetada (Barbosa, 2013; Caride, 2018; Nunes; Camargo; Mello, 2022).

Teixeira (1998, 2022) argumenta que o tempo na escola deve ser entendido simultaneamente em duas dimensões: a quantitativa e a qualitativa. A primeira é o tempo acelerado,

padronizado, e a segunda se refere a um tempo mais abrandado, calmo. A dimensão qualitativa seria o tempo outro, devagar, o tempo das crianças (Arenhart; Lopes, 2016; Costa; Dentz; Amorim, 2022; Gabriel; Silva; Souza, 2022; Lieberherr; Ducrey, 2006; Lightfoot; Lyra, 2000; Melo; Salles, 2021; Prado, 2012; Rodrigues, 2019; Santos; Murillo, 2022). Assim sendo, algumas pesquisas empregam os termos gregos *krónos*, *kairós* e *aión* (Barbosa, 2013; Caride, 2018; Costa, 2019; Furlan; Lima; Lima, 2019; Nunes; Camargo; Mello, 2022; Oliveira, 2012; Parente, 2006; Spat, 2019; Teixeira, 1998) para indicar a coexistência de distintas temporalidades no contexto da escola.

O tempo, então, se apresenta como um conceito complexo e polissêmico. Por isso, argumentamos que é necessário pensá-lo do ponto de vista relacional, com base na unidade [pessoa/meio] (Vigotski, 2010). Nesse sentido, há de pensarmos o tempo da escola de maneira que ele contemple a padronização, a preparação e a rotina – ou seja, o tempo *khronológico* –, mas também o tempo *kairótico* (oportuno, em que as pessoas se aproveitam das brechas do tempo *khronológico* para realizar aquilo que lhes interessa) e o tempo *aiônico* (intenso, em que a fruição dos momentos é marcada por sua qualidade e não necessariamente por sua quantidade). O tempo, como conceito e categoria, demanda ser pensado como uma unidade que contém essas diversas dimensões.

Diante disso, neste artigo analisaremos as vivências de Carlos<sup>1</sup>, um bebê ingressante no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)<sup>2</sup> em Belo Horizonte – o EMEI Tupi<sup>3</sup> –, que foi acompanhado desde os seus nove meses de vida, em 2017, até completar três anos, em 2019. Carlos fez parte de uma turma investigada por um grupo de pesquisadoras cujo objetivo foi compreender o processo de desenvolvimento cultural dessas crianças. Ao focalizarmos Carlos, identificamos algumas tensões que tangenciam as vivências temporais das crianças na instituição. Por vezes, as crianças vivenciaram um tempo distinto daquele linear, *khronológico*, o que desencadeou um descompasso entre os tempos da criança – *aiônico* e *kairótico* – e o tempo da escola. No entanto, como isso aconteceu? Houve, de fato, um descompasso? Que tempo da escola seria esse? E o tempo das crianças? Para responder a essas questões, apresentaremos o conceito de vivência e o seu diálogo com o tempo na próxima seção. Em seguida, explicitaremos o contexto da investigação e analisaremos as vivências de Carlos em alguns eventos nos quais as diferentes dimensões temporais se tornam visíveis.

### A vivência e o tempo, tempos...

Vigotski (2010) salienta que, para compreender as vivências da pessoa, é necessário que se entenda a relação da pessoa com o meio. Nesse sentido, dizer da vivência de tempo de uma criança é dizer da pessoa e, também, do contexto em que ela está inserida, compreendendo essa relação como uma unidade [pessoa/meio]. Nessa unidade, a pessoa transforma o meio, e este faz o mesmo com a pessoa (Vigotski, 2010, 2018). Por isso, para o autor, o meio não é apenas um espaço físico, mas sim “[...] mental, psicológico, cultural, onde a pessoa se insere” (Vigotski, 2010, p. 1). Focalizar a vivência da pessoa torna visíveis as marcas do meio no seu desenvolvimento cultural, pois

[...] a vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua

<sup>1</sup> Todos os nomes utilizados são pseudônimos.

<sup>2</sup> Todos/as participantes assinaram o Termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido, concordando com o seu envolvimento na pesquisa assim como os/as responsáveis legais pelas crianças também o fizeram. A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o número de aprovação é 62621316.9.0000.5149.

<sup>3</sup> Nome fictício.

influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (Vigotski, 2018, p. 75).

A vivência, para Vigotski (2018), é aquilo que é próprio da pessoa e, também, do meio; é o novo que se forma nessa relação/tensão [pessoa/meio] e que constitui um e outro.

As vivências das crianças na EMEI Tupi são marcadas pelas dimensões temporais e, para cada uma delas, ainda que a escola seja a mesma, suas perspectivas serão diferentes. Nesse sentido, “[...] uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas” (Vigotski, 2018, p. 77). Por isso, o autor salienta que o desenvolvimento, como processo, é caracterizado por uma organização complexa no tempo. Isso significa pensar que “[...] o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018, p. 19). A idade de desenvolvimento da criança, por vezes, não é a mesma que sua idade *kronológica*. Conforme Vigotski (2018, p. 20),

[...] se observarmos crianças coetâneas, nascidas no mesmo dia e hora, à medida que se desenvolvem, apesar de estarem no mesmo período astronômico, com igual quantidade de anos, meses e dias, conforme a certidão de nascimento, na verdade encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento.

Contrariando essa perspectiva, algumas concepções educacionais focalizam a “superação” de etapas, compreendendo que o desenvolvimento infantil acontece de maneira linear e predeterminada, com começo, meio e fim. Tal concepção não é pertinente, pois, além de o desenvolvimento humano possuir uma organização complexa no tempo, ele se dá por meio de avanços, retrocessos e saltos qualitativos. Nesse sentido, questionamo-nos: Há um tempo da criança? Quer dizer, podemos argumentar que esse tempo é distinto daquele do adulto?

Se estamos levando em consideração as vivências das crianças, temos que cada uma delas vivenciará o tempo da escola de uma determinada maneira, uma vez que tal tempo afeta as pessoas de distintas formas. E essas pessoas, dialeticamente, formam e transformam esse tempo de modos diversos. Ademais, as vivências, como unidade [pessoa/meio], são forjadas social e culturalmente. Desse modo, a perspectiva subjetiva dos momentos vivenciados por cada criança é sempre social. Nesse sentido, o próprio tempo na escola não existe de maneira autônoma, existente em si apenas, sem pessoas que o signifiquem. O tempo é, pois, social, criado e mantido pelas pessoas, isto é, está inserido em uma determinada sociedade, época e cultura, e muda com as transformações que ocorrem nessas mesmas instâncias (Elias, 1998).

Como salientado por García (2007), Kohan (2004) e Puente (2010), o tempo era representado pelos gregos a partir das palavras *khrónos* e *aión*, assim como *kairós* (Puente, 2010). *Khrónos* é o tempo que sempre chega; ele é a quantidade (Kohan, 2004), o tempo linear que “rege” a nossa vida em horas, minutos e dias. É o tempo sucessivo, a soma, como argumenta Kohan (2004), entre passado, presente e futuro. Já *aión* é o tempo da qualidade e não da quantidade (Kohan, 2018); é o tempo infinito (Puente, 2010), que difere do primeiro por sua sucessão distinta. Esse é o tempo da fruição, que não se limita ao desenrolar do tempo linear. Diferente dessas duas representações temporais, há o tempo *kairótico*, o *kairós*, que se refere aos momentos intensos e eternos, mas também à sucessão. *Kairós* é o tempo em vias de acontecer, que se realiza no momento oportuno, marcado pelo desejo das pessoas de realizar algo (Kohan, 2004; Puente, 2010).

A dimensão *kronológica* do tempo nos possibilita ver a criança e a escola a partir da divisão temporal humana, cultural e social, que compartimentaliza nossas vivências em dias, semanas, meses e anos. Entretanto, tensionando essa dimensão linear, as dimensões *aiônica* e *kairótica* ampliam as possibilidades de compreensão das vivências das crianças, dando visibilidade às suas

particularidades e à complexidade do desenvolvimento humano (Vigotski, 2018). É na história do desenvolvimento da pessoa que descortinamos a organização do tempo, da pessoa, do tempo/pessoa, da sociedade (Bauman, 2021; Elias, 1998).

Henri Bergson argumenta que nós não sentimos o tempo, mas sim o que ele denomina duração. Por isso, ao referirmo-nos ao tempo (à duração), necessariamente mencionamos elementos do espaço, como um

[...] ponto essencial: não podemos expressar a duração a não ser por meio do espaço, somente podemos representá-la sob a forma do espaço. Falamos de um espaço do tempo. Todas as expressões usadas para falarmos do tempo são metáforas retiradas da língua do espaço. Mas se trata também da representação interior. Nossa sentimento do tempo não é isso. Temos o sentimento claro e indefinível da **duração**. O aumento e a diminuição da força vital são sentidos, mas quando queremos ter uma ideia distinta, é ao espaço que apelamos (Bergson, 2022, p. 27, grifo nosso).

Para o autor, sentimos a **duração** e não o tempo “em si”. Sentimos o sendo, somos o sendo; ou seja, não fui nem serei, eu sou, como argumenta Comte-Sponville (2000). Nessa acepção, o tempo é o que acontece no agora, no presente. Para ele, passado e futuro são invenções humanas inexistentes, uma vez que apenas o presente é o tempo do *ser* (humano):

Que o passado não seja, por não ser mais, com isso estou de acordo, é claro. [...] a memória não altera nada disso, salvo a consciência que, graças a ela, podemos disso ter. O tempo passado não volta, e é isso que chamamos de passado. O futuro nunca é dado (se fosse, seria presente): porvir é por vir, se vier, e é por isso que ele não existe. [...] o presente não é nada, dizia santo Agostinho, já que ele só é deixando de ser. Não é essa minha experiência: o presente nunca me faltou, eu nunca o vi cessar, nunca o vi desaparecer, mas apenas durar, sempre durar, com conteúdos diferentes, por certo, mas sem deixar com isso de continuar e de ser presente. Vocês já viram outra coisa? De minha parte, em todo caso, tenho certeza de nunca ter saído do presente, nem que por um segundo, nunca me deixou, nunca me abandonou, nunca me faltou. Todos os dias que vivi foram sempre hoje. Todos os momentos foram sempre agora. [...] o presente é o meu lugar, desde o início; o presente é o meu tempo, é o único (Comte-Sponville, 2000, p. 45-46).

Assim, conforme Comte-Sponville (2000, p. 48), “[...] não é o presente que existe no tempo; o tempo é que é presente”. Nessa perspectiva, pensar em tempo presente é pensar no “ser em ato”, no “ser-tempo” e nas diversas dimensões temporais supracitadas, condensadas, unificadas em um tempo que sempre será presente. Ele também será passado, uma vez que se sucedeu, mas se faz presente. E, logo, será futuro, porque era presente e se tornou passado. Salientamos, portanto, que o tempo na escola, visto em diálogo com as três dimensões (*khrónos*, *kairós*, *aión*), “[...] constitui e é constituído por diversos tempos, como a duração, social, linear, *khronológico*, intenso, rápido, fluido, líquido, meu, seu, nosso tempo” (Oliveira, 2024, p. 66). García (2007) apresenta um elemento relevante para refletirmos sobre as tensões entre [passado/presente/futuro] e [mudança/permanência]: olhá-las a partir de uma sucessão que se desdobra em vários aqui-agoras. Nela, o passado se torna um futuro possível e, por isso, a interação entre *khrónos* e *kairós* se dá no instante – o que a autora nomeia como duração ou tempo do acontecimento (García, 2007).

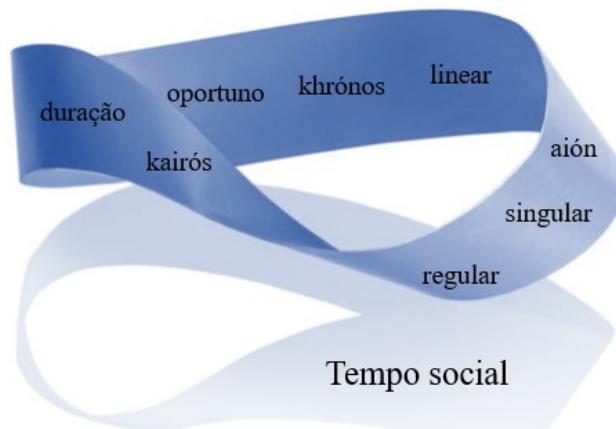
Diante disso, analisar o tempo na/da escola apenas como sinônimo de rotina é colocá-lo em um lugar equivocado. O tempo na/da escola é um conceito mais amplo, no qual a rotina faz parte dele e o integra. Pensar o tempo escolar apenas como uma organização do cotidiano ou como algo pertencente à rotina (Barbosa, 2006; Nunes; Camargo; Mello, 2022) é desconsiderar as pessoas, o espaço, o contexto, a cultura, a sociedade, a forma escolar e as vivências das pessoas. Ainda que essa rotina não seja opressora (Barbosa, 2006), falar do tempo da escola como sinônimo de rotina é desconsiderar o coletivo e a história. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário examinar o

tempo na/da escola na perspectiva da contradição e da unidade, que contempla os tempos intensos, duradouros, lineares, rotineiros e sociais. É importante também analisar as tensões que impulsionam o seu desenrolar, concomitantemente com o desenvolvimento complexo das pessoas.

Alguns autores, então, informam o tempo como sendo social, fruto da tensão entre [pessoa/sociedade] ou [individual/coletivo] (Bauman, 2021; Elias, 1998; García, 2007; Kohan, 2004, entre outros). Dessa forma, ao considerar o tempo linear (*khronológico*), intenso (*aiônico*) e oportuno (*kairótico*), reafirmamos que o tempo, em sua marca social, carrega várias significações e pode ser compreendido como uma unidade. O tempo carrega em si uma regularidade, uma singularidade e sempre se atualiza com o novo. Por ser social e pesquisado em um contexto social específico, o tempo torna visível uma negociação entre a pessoa e o meio, entre o “tempo individual” de uma vida privada e um “tempo coletivo” de um espaço, de uma vida na Escola de Educação Infantil, que não deixará de ser, de maneira dialética, “individual”. O tempo social é, por conseguinte, entrelaçado pelas vivências das pessoas no contexto da escola.

Com base nos argumentos apresentados nesta seção, propomos uma representação do tempo social e de suas distintas realizações, que acontecem no encontro com o outro (Pinho; Souza, 2017) e atualizam as vivências das crianças na escola, por meio da Fita de Möbius<sup>4</sup> (Figura 1).

**Figura 1 – Fita de Möbius - representação do tempo social**



**Fonte:** Elaborada pelas autoras com base em August Ferdinand Möbius, 2024.

Essa representação demonstra o entrelaçamento das diversas dimensões temporais. O tempo individual é social; os tempos *kairótico*, *aiônico* e *khronológico* também são sociais. O tempo se atualiza, se reelabora em um presente que era passado, em um passado que foi presente, em um futuro que é presente. O tempo que chamamos de linear é, portanto, presentificado (Comte-Sponville, 2000; García, 2007). O tempo linear se reelabora no movimento que ocorre no instante do acontecimento, no *ser-tempo* (Comte-Sponville, 2000) e na duração (Bergson, 2022). Propomos o tempo como uma unidade que contempla o que foi, o que é e o que será, mas também a criação nesse tempo, levando em consideração a pessoa e o meio, com base no conceito de vivência.

Em uma noção de tempo cílico, os momentos rotineiros ou o “cotidiano” – ou seja, repetidos diariamente, ou quase, na EMEI Tupi – evidenciam como os diversos tempos estão presentes nesse contexto, no momento do acontecimento, pois há as seguintes demandas: (i) do tempo institucional – marcado pelos horários da alimentação, do banho, do uso de espaços

<sup>4</sup> A fita de Möbius é uma forma não-orientável criada pelo matemático alemão August Ferdinand Möbius. A fita, apesar de aparentar ter dois lados, nos mostra que não existe “lado de dentro” ou “lado de fora”, pois ambos são o mesmo lado, ou seja, de que há apenas um lado. Disponível em: <https://mentalidadesmatematicas.org.br/fita-de-mobius/>. Acesso em: 20 out. 2023.

específicos da escola (biblioteca, parquinho etc.); (ii) do tempo das professoras – sua idade *kchronológica*, sua organização, seu planejamento e, também, sua função como executoras, “guardiãs” do tempo institucional; (iii) do tempo das crianças – sua idade pedológica (tempo de desenvolvimento), sua idade *kchronológica*, tempo de ingresso na EMEI etc.; e, por fim, (iv) do tempo das famílias – marcado por suas condições, demandas de trabalho e, também, pelo próprio convívio diário em casa com as crianças, que acabam trazendo suas marcas também para o contexto da escola.

Os tempos citados anteriormente, e tantos outros, marcam as vivências das pessoas envolvidas no processo de inserção na escola e vice-versa. Assim, mais uma vez, afirmamos que pesquisar o tempo de uma criança na escola é pesquisar o contexto em que ela está inserida. É pesquisar sua relação com o meio e como esse meio a transforma e é transformado por ela.

### **A escola, o contexto e a criança**

Com o intuito de compreendermos como os/as bebês vivenciam o tempo na EMEI Tupi, contrastamos diferentes instrumentos de pesquisa, dispondo-nos da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação como perspectiva teórico-metodológica. O material empírico foi construído entre 2017 e 2019 por meio da observação participante, com uso de videogramações, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as professoras, a equipe pedagógica e familiares dos/as bebês.

Realizamos uma análise microgenética e contrastiva das filmagens, das anotações no diário de campo e das entrevistas. Por meio dessa análise, buscamos a gênese do processo de desenvolvimento e suas transformações ao longo do tempo (Góes, 2000). Para Gomes e Neves (2021, p. 5), estudamos

[...] o desenvolvimento cultural de bebês e crianças pequenas por meio do método da unidade de análise desse desenvolvimento, de maneira global, analítica, genética contrastiva, no sentido de estudar os *processos* de desenvolvimento que subjazem às diferentes idades, permitindo-nos esclarecer o caminho que uma criança percorre de uma etapa a outra.

Assim, o termo “contraste” refere-se a “[...] não hierarquizar as diferentes manifestações singulares de desenvolvimento das crianças, nem estabelecer um padrão único de desenvolvimento que poderia nos levar a estabelecer superioridades e inferioridades entre as crianças” (Gomes; Neves, 2021, p. 5).

Ao retomarmos todo o material empírico da pesquisa – em particular as 897 horas de filmagens –, selecionamos eventos-chave e focalizamos a trajetória de Carlos por ele ter apresentado uma postura de observação dos acontecimentos da turma ao longo do período pesquisado. Carlos, criança declarada parda, nasceu em 3 de junho de 2016, frequentou a EMEI Tupi desde o início do ano letivo de 2017 e chegou à instituição ainda lactente, com 7 meses e 27 dias de vida. Carlos tem três irmãos mais velhos e mora nos arredores da escola pesquisada.

A EMEI Tupi é uma escola pública municipal situada em Belo Horizonte, que atende aproximadamente 400 crianças entre os turnos matutino e vespertino. Há, nessa escola, além do parquinho da entrada e das áreas de grama e dos brinquedos de madeira e plástico ali presentes, algumas árvores, pedaços de pavimento em grama natural e cimento, além de brinquedos (escorregadores, túneis, balanços, casinhas) de plástico.

A EMEI Tupi se tornou um ponto de encontro entre os tempos de algumas famílias que precisaram da instituição para deixar os/as filhos/as a fim de trabalharem e, também, para se locomoverem até o trabalho. Esse foi o caso da mãe de Carlos, Fátima. Ela afirmou, logo no primeiro dia de frequência do filho na instituição, que “*trabalha longe*” e que “*anda de ônibus*” e, por isso, se o filho chorasse, talvez não conseguisse chegar a tempo à escola. Em entrevista, Fátima declarou ter consciência de que, ao colocá-lo na EMEI Tupi, o filho “*não mamaria mais no peito*” e não teria “*tanta atenção*”, porque as professoras “*não conseguem dar atenção para todo mundo o tempo todo*”.

Em seus primeiros meses de vida, Carlos foi cuidado por outras pessoas, mas Fátima resolveu matriculá-lo na EMEI Tupi porque se sentia mais segura e explica:

*Porque eu que escolhi aqui, porque todo mundo fala assim: “Ab, por que que você não escolhem a que tem na rua da sua casa?”. Aí... eu escolhi aqui porque... além de gostar daqui, já... já conhecer... a EMEI, porque a minha sobrinha ficou aqui... o meu... filho estuda perto... [escola vizinha à EMEI].*

As condições de vida e de trabalho dessa mãe, muito marcadas pela situação de desigualdade social, informam sobre o seu tempo e o tempo do filho na instituição. As falas dessa mãe revelam afetos que tensionam o tempo *kronológico* da EMEI Tupi e o próprio tempo do trabalho. A regularidade da EMEI Tupi, com tempos e espaços planejados para atender crianças de zero a cinco anos, revela também as singularidades das pessoas ali presentes, como o caso da mãe de Carlos. Além disso, o fato de a mãe precisar deixar o filho na EMEI Tupi, correndo contra o tempo para não perder o horário de trabalho, não exclui a qualidade da instituição e, muito menos, a importância de seus espaços e tempos para as crianças, como veremos.

Assim, diante de tais tensões, podemos compreender de que maneira as crianças e as famílias podem usufruir de uma instituição pública, de qualidade, que é um lugar seguro para deixar os/as filhos/as e que traz possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Na próxima seção, analisaremos as vivências de Carlos entre 2017 e 2019.

### **A vivência no/do tempo da escola**

A partir das idas a campo, das análises das videogramações e do acompanhamento diário da rotina da escola, das 7 horas da manhã às 17 horas, por pelo menos três vezes na semana, durante os três anos (2017, 2018 e 2019), argumentamos que os tempos sociais (*kronológico, aiônico* e *kairótico*) presentes no contexto da EMEI Tupi articularam as vivências de Carlos, e estas se atualizaram, transformaram e foram transformadas pelas maneiras como esses tempos se manifestaram no cotidiano institucional.

Ao assistirmos às videogramações, Carlos nos chamou a atenção por, frequentemente, estar em uma posição de observação. Telma, uma de suas professoras em 2017, o descreveu como “*um pensador, filósofo*”, pelo fato de observar atentamente o espaço e as pessoas, como evidenciado nas imagens da Figura 2.

**Figura 2 – Carlos observador**

**Fonte:** Elaborada pelas autoras a partir do banco de dados da pesquisa.

Em quatro dos eventos representados na Figura 2, Carlos estava sentado, com as pernas cruzadas. No dia 10 de junho de 2019, diferentemente, ele se deitou sobre o banco do parquinho, observando os colegas e brincando com um cavalo de brinquedo. Em todos esses eventos, e em vários outros, Carlos permaneceu em silêncio, observando o que acontecia à sua volta. Sua singularidade diante dos/as demais colegas da sala é evidenciada. Por isso, ao nos atentarmos à sua postura, percebemos uma intensidade contrastante com o tempo coletivo da turma.

Assim, em um primeiro momento, poderíamos pensar que Carlos seria uma criança “observadora” e que “não brincava” com os colegas. No entanto, a ação de observar foi um dos seus modos de participar das atividades da turma. Carlos utilizou o tempo coletivo, *khronológico*, à sua maneira, fruindo os momentos oportunos em seu próprio ritmo (entrelaçando *kairós* e *aión* ao *khrónos*), como veremos nas análises a seguir. A Figura 3 demonstra o movimento de Carlos após os momentos de observação.

**Figura 3 – Continuação dos eventos representados na Figura 2**

**Fonte:** Elaborada pelas autoras a partir do banco de dados da pesquisa.

No dia 10 de junho de 2019, por exemplo, Carlos, após sair do refeitório com a turma, foi para o parquinho, observou os colegas, os brinquedos disponíveis e percebeu uma caixa próxima à porta da sala. Ali, pegou um cavalo confeccionado em material plástico e brincou sozinho, enquanto os/as outros/as colegas também brincavam. Carlos, ao perceber que Maria se

aproximava, foi até ela com seu “cavalo” em uma tentativa de brincar junto, observando-a. Maria correu até a casinha do parquinho, e Carlos foi atrás dela. Foi então que Carlos se encontrou com Ivan, um colega que também estava com um brinquedo parecido com o seu. Os dois saíram juntos da casinha e foram correndo brincar no banco onde Carlos estava anteriormente.

Durante o tempo *khronológico* do parquinho, Carlos, na oportunidade de perceber o contexto à sua volta, se deparou com o instante do tempo (*kairótico*), sendo surpreendido por esse tempo e pelo desejo de outra colega, Maria, de ir para a casinha. Em uma corrida, acabou encontrando outro parceiro e, por uma confluência dos tempos dos dois meninos, eles conseguiram brincar juntos durante aproximadamente dez minutos, em um movimento de aproximação e afastamento.

Como representado na Fita de Möbius (Figura 1), Carlos, enlaçando os tempos presentes no momento do parquinho, brincou com Ivan, ficou sozinho novamente, brincou com o colega mais uma vez e se aproximou de outros colegas. Percebe-se um movimento em que não há um fim, mas uma permanente atualização do começo. Assim sendo, sua vivência no parquinho evidencia que a confluência de tempos (*kairós, aión, khrónos*) é uma possibilidade de recolhimento às suas próprias escolhas e aos seus desejos, o que inclui também uma abertura ao que pode acontecer. No movimento de [recolhimento/abertura], Carlos nos indica como os tempos *khronológico, kairótico* e *aiônico* se entrelaçam, formando uma unidade que, no transcorrer de suas vivências no contexto coletivo da EMEI, se atualizará a cada novo presente.

O evento do dia 10 de junho de 2019, bem como a sequência de imagens das Figuras 2 e 3, demonstra como os tempos das crianças estão entrelaçados e, em particular, como o tempo de Carlos nos informa sobre sua singularidade conectada ao contexto coletivo e ao tempo *khronológico*. E o que isso significa? Que a postura de Carlos ao [perceber/agir] sobre o contexto esteve marcada também pelas vivências constituídas por ele, seja no contexto da escola, seja fora dele.

Desde fevereiro de 2017, como mencionado, Carlos era visto pelas professoras como uma criança observadora. Em um evento filmado no turno da manhã, a professora Telma comentou: “*Gente, olha o Carlos, ele fica pensativo, né? Parece aqueles filósofos*” (Professora Telma, 18 jun. 2017). Seu sono e sua postura observadora foram também relatados por sua mãe, que, durante duas entrevistas – realizadas ao final de 2017 e no final de 2021 –, comentou sobre o sono do filho e sua postura “*quieta*” e “*observadora*”. De fato, em vários momentos, Carlos demonstrou uma necessidade de sono maior do que as outras crianças, ao longo dos três anos de observação.

O sono de Carlos evidencia como o tempo de transição entre a casa e a escola afeta as crianças (Amorim; Vitoria; Rossetti-Ferreira, 2000; Oliveira, 2019; Silva; Müller, 2017) e como esse tempo pode se tornar uma vivência particular, entrelaçada ao tempo social, uma vez que sua organização temporal (*khronológica*), muitas vezes, é feita por adultos/as (Silva; Müller, 2017) e não a partir da demanda das próprias crianças. Além disso, inferimos também que Carlos, com “*seu tempo*” duradouro, intenso e infinito (Hoyuelos, 2020), tensiona o tempo *khronológico* e linear da organização institucional. Ele precisa ver e observar para, então, participar ativamente. Seu momento de observação não se finda porque começou a brincar e a movimentar o próprio corpo. O tempo da observação transcorre também ali, na intensidade do movimento e na observação desse movimento.

Portanto, para observar é preciso despender um tempo *khronológico*, entrelaçado aos tempos *aiônico* e *kairótico*. A princípio, como mencionamos, poderia parecer que Carlos se isolava ou que não gostava de interagir com as professoras e colegas. Contudo, não era isso o que acontecia. Ele observava, ficando parado por alguns minutos, como no dia 22 de fevereiro de 2018 (Figuras 2 e 3), quando permaneceu aproximadamente cinco minutos observando a sala para, em seguida, brincar com os/as colegas.

As crianças e as pessoas, de uma maneira geral, buscam, no contexto em que estão inseridas, um senso de pertencimento (Oliveira; Marques; Neves, 2023). A busca de Carlos em pertencer ao contexto não se finda no primeiro ano de frequência na EMEI; ela é contínua – no primeiro, no segundo e no terceiro ano em que frequentou a EMEI Tupi. Tal busca faz parte, a nosso ver, da tensão [coletivo/individual]. Isto é, o tempo de Carlos é entrelaçado e entrelaça as outras temporalidades do contexto.

É importante destacarmos a dimensão corporal (Buss-Simão, 2012) de Carlos – sua postura, suas vivências, seus processos de significação apropriados durante os três anos de frequência na EMEI Tupi –, que existem a partir da “[...] totalidade dos elementos que o compõem” (Le Breton, 2010, p. 9), quer dizer, do tempo de hoje, ontem e amanhã.

Na singularidade da pessoa, estão enlaçadas a cultura, o meio e as vivências. Dessa maneira, na singularidade de cada uma está também o tempo presente, o agora, a eternidade, o *aión*. Nesse sentido, falar em tempo da pessoa é falar do ser que dura, do ser em ato, da duração. Torna-se visível a pessoa [percebendo/agindo] sobre o tempo e, também, sobre suas vivências – isto é, aquilo que marcou, que ficou do que foi vivenciado.

O transcorrer do tempo *kronológico* no contexto da escola, além de nos revelar a singularidade da pessoa, sua individualidade e autonomia – que são desenvolvidas ali mesmo –, nos anuncia também um contraste entre o que a instituição “pede”, “deseja” para essas crianças e o que, de fato, ela faz para que esse desejo aconteça. Em 2017, por exemplo, Carlos, no início do ano, em sua “incompletude motora” (Anjos *et al.*, 2004), não segurava a mamadeira sozinho. Com o passar do tempo, Carlos passou a segurá-la e, por fim, a se alimentar sozinho com talheres (Figura 4).

**Figura 4 – Carlos se alimentando sozinho**



**Fonte:** Elaborada pelas autoras a partir do banco de dados da pesquisa.

As professoras ofereciam a mamadeira para aquelas crianças que não conseguiam se alimentar sozinhas, sendo Carlos uma dessas crianças que “demorou” a fazê-lo. Não porque não soubesse segurar a mamadeira, mas porque ele despendia mais tempo *kronológico* para se alimentar, em contraste com os/as demais colegas. Por isso, a escolha das professoras por aquelas crianças que se alimentavam sozinhas não era aleatória, mas sim baseada no tempo usado para tal ação. Nos momentos de alimentação, como na sequência de imagens da Figura 4, vemos que Carlos [percebia/agia] naquele contexto, evidenciando sua singularidade para as professoras.

O dia 29 de maio de 2017 foi a primeira vez em que registramos Carlos tomando a mamadeira sozinho, sentado, como na captura de tela. Maria, Paulo e Valéria estavam próximos a ele e faziam o mesmo. Destacamos o fato de que estavam sentados no lugar em que a professora os havia colocado, tomando a mamadeira de suco ao mesmo tempo, como um contexto coletivo “exige”.

No dia 30 de novembro de 2017, temos o primeiro registro em que Carlos se assentou a uma mesa para se alimentar e o fez sozinho. Algumas vezes, e não de maneira aleatória, as professoras colocavam algumas crianças sentadas nessas mesinhas para almoçarem ou jantarem, pois havia alguns cadeirões na sala, mas não o suficiente para todos/as os/as bebês se alimentarem ao mesmo tempo. A escolha era feita por quem “sabia” se alimentar sozinho e por quem “não chorava” esperando a comida, como Carlos. É interessante ressaltarmos que, no berçário, as crianças eram alimentadas e raramente comiam sozinhas até o mês de outubro de 2017.

Como no evento da mamadeira, descrito acima, Carlos prolongava o tempo para se alimentar com a colher. Era um tempo em que se atentava aos detalhes, cheiros e gostos. No dia 30 de novembro de 2017, por exemplo, a auxiliar Samantha assentou Carlos e Maria na cadeira de uma mesa pequena para as crianças almoçarem:

Lúcia estava andando no tatame e Samantha disse: “*Eu vou arriscar (assentar) você, Lulu*”. Ela assentou Lúcia na cadeira de frente para Carlos, e a bebê imediatamente se levantou. Então, a auxiliar assenta Simone no lugar de Lúcia. Carlos, já assentado, começou a bater as mãozinhas na mesa, junto com Simone. Maria, que apenas observava os dois com as mãos no rosto, começou a bater as mãozinhas também. A auxiliar Samantha chega com os pratos de comida, se ajoelha de frente para as crianças e amassa a comida dos três. Enquanto isso, ela diz “*Calma/ Simone... eu vou te dar, aqui o seu*”. Carlos começa a se alimentar com as mãos levando arroz na boca. Samantha pega a colher do bebê, amassa mais a sua comida dizendo: “*Aqui Carlos, com a colher*”. Ele pega a colher da mão auxiliar e começa a levar até a boca. Samantha se assenta ao lado de Carlos e diz: “*Come tudo... Carlos... que delícia esse papá...*” Carlos leva a colher na boca, olha para Samantha e continua comendo com bastante destreza (a meu ver - pesquisadora). Já no final do almoço, Samantha diz para Carlos: “*Deixa eu te ajudar*”. Ela junta o arroz que sobrou no prato do bebê com a colher e lhe oferece. A seguir, ela pega o prato dos três bebês e lhes oferece água (Videograma, 30 nov. 2017, duração: 10 min e 34 s).

Destacamos algumas dimensões em relação ao fato de Carlos começar a comer sozinho na mesinha no mês de novembro, final do ano letivo. A primeira delas é relativa ao fato de o ano estar acabando e Carlos, no ano seguinte, ter de comer no refeitório durante quase todas as refeições (as frutas eram servidas na sala). Assim, as experiências do bebê de se assentar à mesa e comer utilizando talheres seriam importantes para que ele “aprendesse” uma habilidade a fim de utilizá-la no ano seguinte.

Outra dimensão é relativa ao fato de Carlos já possuir certa destreza motora e conseguir se alimentar sozinho, permitindo que as professoras se dedicassem a auxiliar as crianças que ainda não dispunham de tal “habilidade”. Vale lembrarmos que a destreza de pegar uma colher e levá-la à boca, sozinho, é uma prática social de nossa cultura, em que o artefato colher cumpre a função de segurar ou pegar uma quantidade de comida para que ela seja levada até a boca. Tal artefato cultural é apresentado às crianças desde o primeiro dia na escola, assim como a mamadeira, os pratos e os copos.

O fato de esses artefatos terem a mesma cor – cinza – e serem confeccionados no mesmo material, alumínio, evidencia para nós, bebês, professoras e famílias, que este é um contexto coletivo, em que a subjetividade da pessoa não é visível nos artefatos utilizados por ela, uma vez que pertencem à escola. Há um processo de homogeneização de artefatos e práticas; há, dessarte, uma “ocultação da singularidade”. Nesse sentido, ocorre uma “sincronização das existências” (Bocchetti, 2015), pelo menos no que diz respeito aos artefatos do refeitório.

No dia 22 de fevereiro de 2018 (Figura 5), Carlos, já no refeitório da escola, após o horário da soneca, por volta de 13 horas e 10 minutos, começou a comer uma metade de laranja.

**Figura 5** – Continuação dos eventos representados na Figura 4

22/02/2018

13/04/2018

**Fonte:** Elaborada pelas autoras a partir do banco de dados da pesquisa.

O momento de refeição de Carlos, no dia 22 de fevereiro de 2018, durou 8 minutos e 26 segundos. Nesse evento, em um ambiente regulador, lido como linear e organizado de maneira a homogeneizar ações – como as mesas em formato alongado, todas brancas, os pratos cinzas de alumínio, as laranjas descascadas, o espaço grande para comportar mais pessoas –, a singularidade de Carlos tornou-se visível.

Ele comeu a sua laranja lentamente. Olhou, sentiu sua textura, apertou... sem ser interrompido por nenhum/a adulto/a. Observamos que o contexto homogeneiza objetos e ações, no sentido do tempo em que essas pessoas devem permanecer ali. Argumentamos que é preciso ser rápido no refeitório, uma vez que outras pessoas o utilizarão em alguns minutos; é preciso que os pratos sejam de alumínio para melhor higienizá-los e para que não se quebrem, o que poderia machucar as crianças. Isso é dito sobre as mesas brancas, que “mostrariam” a sujeira com mais facilidade. No entanto, por que tem de ser assim? Para estar em um ambiente coletivo é preciso que tudo seja igual? Por que não questionar a “hegemonia das verdades que recebemos?” (Farquhar, 2016, p. 416). Por que não pensar a singularidade como constitutiva do coletivo e, a partir disso, pensar em uma unidade coletiva?

No dia 13 de abril de 2018 (Figura 5), Carlos questionou o tempo institucional ao recusar que a professora o alimente. Durante 9 minutos e 30 segundos, Carlos se alimentou sozinho. Enquanto isso, as professoras ajudavam as outras crianças, dando-lhes colheradas na boca. Essa ajuda não acontecia porque as crianças apresentavam dificuldade para se alimentar, mas sim porque o tempo que elas permaneciam no refeitório era de aproximadamente 15 minutos.

Durante os dois anos em que essas crianças frequentaram o refeitório, não temos nenhum registro filmico em que elas permaneceram por mais de 20 minutos nesse espaço. Também não vimos nem escutamos nenhuma regra que não “autorizava” que as professoras permanecessem com as crianças por mais tempo nesse local. É interessante, pois tal regra parece ser “oculta” por uma organização da rotina, uma vez que permanecer mais de 20 minutos atrasaria as outras turmas que também precisavam usar o refeitório, como mencionado. Nesse sentido, constatamos que a “ajuda” das professoras e auxiliares é relativa ao tempo que as crianças levam para se alimentar; desse modo, há de se alimentar mais rápido para que outras pessoas utilizem o mesmo espaço.

Quando Carlos recusou auxílio para se alimentar, ele informou às professoras e ao tempo institucional que queria se alimentar em seu próprio tempo – inclusive pedindo para repetir a refeição. As professoras ajudavam nas últimas colheradas e perguntavam “*mais?*”. A criança respondia “*sim*” ou “*não*”, e a professora, então, buscava mais comida. No caso de Carlos, no dia 13 de abril de 2018, ele mesmo finalizou sua comida sozinho e disse para a professora Graça: “*Quero mais*”.

Assim sendo, o refeitório, como uma “estação da educação do corpo” e do “controle” (Ritcher; Vaz, 2007, p. 4), foi também uma estação da singularidade, onde Carlos, diante da homogeneidade do refeitório, regulou o tempo institucional ao revelar sua singularidade por meio da união dos tempos *khronológico*, *kairótico* e *aiônico*, articulando suas vivências passadas com as daquele momento presente e oportuno.

Em outro dia, 25 de junho de 2018, Carlos recusou novamente, por duas vezes, a ajuda da professora Graça e da auxiliar Fabíola, como podemos perceber nas notas da videografia e nas imagens da Figura 6, a seguir.

No horário do almoço, Carlos está na ponta da mesa do refeitório almoçando sozinho. Graça e Fabíola auxiliam as crianças a comerem. Novamente, como aconteceu no dia 13/04/2018, Carlos recusa a ajuda da professora Graça: assim que ela coloca as mãos sobre a colher dele, ele fala “*não*” e balança a cabeça negativamente. Ela diz “*não?*” e vai até Lúcia, que está próxima de Carlos. Quando está quase finalizando a comida, ele pega o prato nas mãos, assim como algumas professoras faziam, erguendo-o da mesa para pegar o restante de arroz. A auxiliar Fabíola está na sua frente, se aproxima, pega o prato de suas mãos e diz: “(Es)pera, Carlos, você vai derramar”. Ele permite que ela lhe dê a última colherada e diz: “*Quero mais*”. Já com o prato da repetição, a professora tenta novamente auxiliar Carlos, que recusa, erguendo os braços encostando na professora (Videografia, 25 jun. 2018. Duração 7 min e 58 s).

**Figura 6 –** Carlos recusa o auxílio das adultas



**25/06/2018**

**Fonte:** Elaborada pelas autoras a partir do banco de dados da pesquisa.

Carlos aceitou a ajuda da auxiliar quando ela disse que ele iria derramar a comida, mas o auxílio para alimentá-lo, sem um motivo aparente, foi recusado por ele. Esse fato evidencia como o próprio Carlos aceita ou recusa interposições dos/as adultos/as e do tempo institucional, movimentando-se em relação às imposições de tempo e espaço propostas pela instituição (Carvalho, 2015; Oliveira, 2019; Padawer, 2016; Parente, 2006; Severino, 2018).

Tal ação, vista de maneira isolada, não nos revelaria muita coisa. Todavia, como argumentam Cabanellas *et al.* (2020, p. 82), analisamos “[...] múltiplos processos temporais que, como ondas que cruzam, ecoam ou desaparecem de várias maneiras; eles se sobrepõem, interagem e se contaminam, em seus múltiplos aspectos”. Nessa acepção, observando um pouco da história do desenvolvimento de Carlos nesse contexto coletivo, suas vivências nesse tempo, vemos como o que era, é e será se transforma conforme cada nova vivência no tempo.

Carlos, ao ingressar no berçário em 2017, era lido como um bebê sonolento. Com o passar do tempo, foi atribuída a ele (pelos professores) a característica de “observador”, que, como vimos, constituía sua singularidade, visível em seu corpo diante do dia a dia na escola. No primeiro dia letivo de 2019, após dois anos de convivência com os/as colegas, Carlos se recusava a brincar e preferia observar a brincadeira.

Nesse dia, a professora propôs uma roda de música logo no início da manhã; Carlos se recusou a brincar, ficando sentado, observando a roda. Valéria, que já convivia com o colega desde 2017, aproximou-se dele oferecendo sua mão. Carlos recusou novamente e se manteve sentado, observando a brincadeira. Sua mãe, que estava presente, então disse: “É o sono, ele de manhã não

*funciona*”. Ainda que lido pela mãe como “sonolento”, a postura de Carlos nos revela a atuação de sua singularidade diante daquela turma, desde 2017 até aquele momento (2019). Ele [percebia/agea] sobre o tempo da escola, recusando-se ou aceitando participar de brincadeiras e de momentos prescritivos da rotina.

As crianças apropriam-se de uma maneira de ser na escola, que é coletiva, sem deixar de ser subjetiva e singular. Carlos, nos eventos supracitados, evidencia como, em um momento oportuno, pôde recusar a imposição do tempo [revelador/ocultador] de subjetividades. No momento oportuno, Carlos revelou sua subjetividade ao recusar ajuda para comer e/ou participar de alguma brincadeira. Dito de outro modo, ele ocultou o tempo impositivo naquele momento presente – ou mesmo evidenciou, em sua recusa, o tempo oportuno da brincadeira expresso pelos/as próprios/as colegas –, como no momento da roda em que a professora e, também, sua colega Valéria convidaram Carlos, e ele novamente se recusou.

Em outros momentos, oportunos e intensos para Carlos, ele aceitou que Ivan se aproximasse e, juntos, brincaram de cavalo (Figuras 2 e 3). Carlos, uma criança “observadora”, que age recusando-se a regressar no tempo (passado, no início de 2017, quando não possuía aparatos para comer sozinho), é uma criança que deu um “salto qualitativo” e consegue negar o auxílio da professora. Atualizando suas vivências, no processo dialético do seu desenvolvimento cultural, ele se fez, refez e transformou a si e o meio em um processo contínuo, em que suas “neoformações” (Vigotski, 1996) foram consequência desse percurso. Para Vigotski (1996, p. 172-173, tradução nossa), as neoformações são

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e da sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, a sua relação com o meio, suas vidas interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um determinado período.<sup>5</sup>

Nesse sentido, as possibilidades de desenvolvimento da pessoa, a partir da unidade [pessoa/meio], na EMEI Tupi, contribuíram, qualitativamente, para uma nova maneira de ser e estar no tempo.

Carlos [percebe/age], [recusa/permite] ações prescritivas no/do tempo sobre suas próprias ações. Por isso, mais uma vez afirmamos que pensar o tempo da escola apenas como um tempo de preparação é não levar em consideração a pessoa e sua singularidade. Carlos age/permite/recusa as ações, muitas vezes, “oppressoras” do tempo e de quem “guarda” tal tempo.

### **A vivência, a criança, a escola, o contexto e o tempo, tempos: algumas considerações**

A marca da singularidade de Carlos no tempo social da EMEI Tupi nos permitiu olhar para tal contexto de maneira que pudemos ver, nas minúcias do entrecruzamento dos diversos tempos sociais, a tensão entre o coletivo e o individual, em que um constituiu o outro. Carlos, em suas vivências durante os três anos na EMEI Tupi, revelou-se uma criança “observadora”, que age e se recusava a regressar no tempo, atualizando suas vivências a partir dos momentos oportunos. Assim, ele tornou evidente, por meio de suas ações, que percebia e age, se recusava e permitia que ações, muitas vezes prescritivas do tempo na(s) escola(s), se impusessem sobre suas próprias ações.

<sup>5</sup> “Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado” (Vigotski, 1996, p. 172-173).

Carlos, acompanhado por 12 bebês, foi afetado de maneira singular pela organização da turma (colegas, professoras, espaço, rotina) nos momentos de brincadeira e refeições. As professoras, acolhendo sua postura observadora e respeitando-a, evidenciaram como a regularidade da rotina pôde [ocultar/evidenciar] a singularidade das pessoas. Nesse caso, houve a evidência. Mas houve também momentos em que ocultar a subjetividade foi uma imposição do tempo institucional – e não das próprias professoras –, como no uso do espaço do refeitório e nos horários de sono e de alimentação.

A partir da participação das famílias no compartilhamento do cuidado e da educação dos/as filhos/as, vimos como o tempo institucional produz e é produzido a partir das relações sociais do seu contexto, ou seja, das vivências presentes ali, como evidenciado pelo tempo acelerado da mãe de Carlos. Dessa forma, temos as professoras como parte importante dessa articulação ao reconhecerem e acolherem a singularidade das crianças, uma vez que, a partir de seu planejamento e das atividades propostas, alguns padrões culturais foram sendo construídos, constituindo as vivências das crianças – como nos momentos musicais, nas rodas, nos pedidos de espera, na alimentação, no sono e no parquinho.

Suas ações, em uníssono com as da instituição, [ocultaram/revelaram] subjetividades, [regularizaram/singularizaram] as ações das crianças no tempo. Pois as professoras, ao assumirem o papel de “guardiãs” do tempo institucional, ainda que de maneira não objetiva, ao acordar a criança para se alimentar, por exemplo, ou ao não permitir que ela dormisse com fome, revelam a tensão presente em ser professora nesse contexto. Além disso, mostram como sua própria singularidade (docente e pessoal) marca a regularidade do tempo institucional: há o cuidado em não permitir que a criança fique sem se alimentar, mas também a necessidade de seguir os horários propostos pela instituição.

A tensão da regularidade do tempo *kronológico*, do desenvolvimento humano e das rotinas da instituição atravessa a singularidade da pessoa, seu desenvolvimento e suas vivências – e é travessada por esses elementos. Tal tensão move o desenvolvimento das crianças no contexto da escola. Suas vivências de tempo revelaram, então, como passado, presente e futuro se articulam de maneira qualitativa, possibilitando que, a cada novo presente (*khrónos*, *kairós* e *aión*) das crianças, haja a possibilidade de desenvolvimentos ou neoformações.

Sustentamos que o tempo institucional não deve ser considerado apenas como um elemento padronizador, mas deve ser analisado de forma dialética, na qual as unidades [individual/coletivo], [regularidade/singularidade] e [evidenciação/ocultação] estejam presentes, abarcando as singularidades. O tempo institucional as regulariza, mas também as humaniza. Ele é uma unidade, representada por nós por meio da fita de Möbius, que articula as vivências das crianças no contexto da escola e é articulada por elas.

O tempo institucional, portanto, como aspecto importante da vida social e dimensão fundamental da vida profissional das professoras, deve ser foco de estudos e análises aprofundadas, uma vez que não pode ser confundido apenas com a rotina – aquilo que se repete cotidianamente, acolhendo ou não as subjetividades das crianças e professoras. Argumentamos que o tempo institucional contempla a rotina, mas se refere igualmente ao cotidiano da escola, marcado pelas políticas públicas, pelas subjetividades das professoras, pelas demandas das famílias e pelas ações, subjetividades e demandas das crianças, entre outros elementos. É o hoje, o ontem e o amanhã; é o encontro com o outro (Pinho, 2012; Pinho, Souza, 2017).

Para que esse encontro com o outro seja fecundo, é preciso pensar nas crianças como pessoas, e não como um *vir a ser* – crianças que são hoje o que têm de ser e que necessitam de um planejamento que as acolha com este foco: no hoje, que, obviamente, inclui o ontem e incluirá o

amanhã. Um planejamento que conte cole encontros, mas também desencontros. Por isso, afirmamos que os tempos sociais presentes no contexto da Escola de Educação Infantil articulam as vivências das crianças, e estas se atualizam, transformam e são transformadas pelas maneiras como esses tempos se manifestam no cotidiano institucional. Nesse sentido, propomos pensar o tempo como uma totalidade que contempla o que foi, o que é e o que será, mas também o que há de novo, o que é criação, levando em consideração as vivências das pessoas.

## Referências

AMORIM, K. de S.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da Inserção de Bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 115-144, mar. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100006>

ANJOS, A. M. dos; AMORIM, K. de S.; VASCONCELOS, C. R. F.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 3, v. 9, p. 513-522, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300014>

ARAÚJO, J. D. A. B.; COSTA, R. R. A.; FROTA, A. M. M. C. De *Chrónos* à *aión* – onde habitam os tempos da infância? **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-24, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56866>

ARENHART, D.; LOPES, J. J. M. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, 2016.

BARBERA, E.; GROS, B.; KIRSCHNER, P. A. Paradox of time in research on educational technology. **Time & Society**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 1-13, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0961463X14522178>

BARBOSA, M. C. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013.

BARBOSA, M. C. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Penso, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BERGSON, H. **A ideia de tempo**: Curso no Collège de France (1901-1902). Tradução: Débora Morato Pinto. São Paulo: Editora da Unifesp, 2022.

BOCCHETTI, A. As políticas de preparo: liberalizar sujeitos, sincronizar existências. In: REUNIÃO DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt17-3616.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRITO, J. M. K. de P.; VITORINO, A. J. R.; NUNES, A. C. A escola e sua temporalidade não acelerada. In: REUNIÃO DA ANPED, 41., 2022, Manaus. **Anais eletrônicos** [...]. Manaus: ANPED, 2022. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11892-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11892-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 13 nov. 2025.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CABANELAS, I.; ESLAVA, J. J.; POLONIO, R.; ESLAVA, C. A temporalidade na construção da realidade. *In: CABANELAS, M. I.; ESLAVA, C.; ESLAVA, J. J.; POLONIO, R. (org.). Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior.* São Carlos: Pedro & João editores, 2020. p. 79-118.

CARIDE, J. A. Lo que el tempo esconde, o cuando lo social necesita de la pedagogia. **Revista Interuniversitária**, Santiago de Compostela, n. 32, p. 17-29, 2018. DOI: [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.32.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.02)

CARVALHO, R. 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.

COMTE-SPONVILLE, A. **O ser-tempo:** algumas reflexões sobre o tempo da consciência. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COSTA, A. R. Da alegria de brincar à pressão para aprender: as crianças e o controle do tempo dos adultos. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_43\\_5](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_5). Acesso em: 12 nov. 2025.

COSTA, A. R.; GONÇALVES, A. do C. C. As crianças e os tempos institucionais (in)sensíveis. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 40., 2021, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: ANPED, 2021. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_34\\_12](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_34_12). Acesso em: 12 nov. 2025.

COSTA, N. M. S.; DENTZ, M. V.; AMORIM, K. de S. Enquanto você (não) dormia: tempos, rotinas e ritmos em negociação no processo de transição do bebê à creche. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-2478202270116>

ELIAS, N. **Sobre o tempo.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FARQUHAR, S. Time in early childhood: Creative possibilities with different conceptions of time. **Contemporary Issues in Early Childhood**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 409-420, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463949116677925>

FREITAS, L. C. Prefácio. *In: BONDIOLI, A. O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso.* São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-10.

FURLAN, S. A.; LIMA, J. M. de.; LIMA, M. C. de. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 81-98, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p81>

GABRIEL, A. dos S.; SILVA, S. K.; SOUZA, S. A. D. de. Currículos em tempos outros: criação e resistência ou ajuste e submissão? *In: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED SUDESTE*, 15., 2022, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: ANPED, 2022. p. 1-4.

GARCÍA, G. V. **Entre cronos y kairós:** las formas del tiempo sócio-histórico. Barcelona: Anthropos Editorial, 2007.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>

GOMES, M. de. F. C.; NEVES, V. F. A. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e. 26560, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469826560>

HOYUELOS, A. Viver os tempos emocionados da infância. In: CABANELAS, M. I.; ESLAVA, C.; ESLAVA, J. J.; POLONIO, R. (org.). **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-42.

JULIASZ, P. C. S. **Tempo, espaço e corpo na representação espacial**: contribuições para a Educação Infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 51-68.

KOHAN, W. A escola como experiência: entrevista com Walter Kohan. [Entrevista concedida a] Ivan Dário Jr. e Luciana Ferreira da Silva. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 298-304, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992297>

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LIEBERHERR, R.; DUCREY, F. L'emploi du temps des enfants: leurs activités en regard de leurs contraintes temporelles. **Loisir et société**, London, v. 29, p. 245-269, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/07053436.2006.10707717>

LIGHTFOOT, C.; LYRA, M. Culture, self and time: prospects for the new millennium. **Culture & Psychology**, [s. l.], v. 6, n. 22, p. 99-104, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X0062001>

MELO, V. G. A. de; SALLES, G. N. L. de. As temporalidades da infância que habitam o território *currículo escola* da educação infantil e os dizerem infantis que invencionam currículos-outros. In: REUNIÃO DA ANPED, 40., 2021, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: ANPED, 2021. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_2\\_15](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_2_15). Acesso em: 12 nov. 2025.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. It is about time: chronos/kairos, transformative research, and learning and development. **Language Teaching Research Quarterly**, Vancouver, v. 46, p. 130-145, 2024. DOI: <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.46.10>

NUNES, N. de B.; CAMARGO, M. C. da S.; MELLO, A. da S. Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 27, e225436, p. 1-13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5436>

OLIVEIRA, C. E. de A. Fios de temporalidade na Educação Infantil. In: REUNIÃO DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: [https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1658\\_int.pdf](https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1658_int.pdf). Acesso em: 12 nov. 2025.

OLIVEIRA, V. S. **O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Federal de Minas Gerais, belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, V. S. **Tempos e vivências no contexto da Educação Infantil**: o encontro entre o ontem, o hoje e o amanhã. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

OLIVEIRA, V. S.; MARQUES. R. F.; NEVES, V. F. A. Os bebês na sala do berçário: diferentes trajetórias no espaço. Os bebês na sala do berçário: diferentes trajetórias no espaço. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-21, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349255022por>

PADAWER, A. Temporal dimensions of childhood, youth, and adolescence experiences: A conceptual discussion. **Global Studies of Childhood**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 241-254, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/2043610616671067>

PARENTE, C. M. D. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PEREIRA, M.; SANTOS, N. N.; BRITO, A. T.; MATA, L. Time and routines organization in Early Childhood Education and Care – participation, opportunities, and constraint. **Journal of Research in Childhood Education**, Londres, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2461545>

PINHO, A. S. T. **O tempo escolar e o encontro com o outro**: do ritmo a simultaneidade. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

PINHO, A. S. T.; SOUZA, E. C. Fios que tecem o tempo escolar: do ritmo padrão a simultaneidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1183-1204, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623660927>

PRADO, P. D. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 32, n. 86, p. 81-96, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000100006>

PUENTE, F. R. **Ensaio sobre o tempo na filosofia antiga**. São Paulo: Annablume, 2010.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt07-3365--int.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

RODRIGUES, M. V. Temporalidade escolar, considerações acerca da escola enquanto espaço-tempo em um contexto pós-moderno. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_46\\_2](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_46_2). Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTOS, C. F.; MURILLO, M. V. Educação e temporalidade das infâncias: estar sendo criança no mundo comum da escola. *In: REUNIÃO DA ANPED SUL*, 14., 2022, online. **Anais** [...]. [S. l.]: ANPed, 2022. p. 1-7.

SEVERINO, E. S. **“Não tenho tempo para esperar a hora”**: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SILVA, L. de A. **O uso do tempo no cotidiano de bebês**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, L. de A.; MÜLLER, F. A construção social do tempo no cotidiano de bebês na família e na creche. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 88-111, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.192>

SPAT, V. S. R. de Q. **O tempo no cotidiano da creche:** desafios e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

TEIXEIRA, I. A. de C. A moderna noção e disciplina do tempo: reverberações da escola. In: SOUZA, J. V. A. de; TEIXEIRA, I. A. de C. (org.). **Educação e modernidade:** contribuições dos clássicos para a Sociologia da Educação. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2022. p. 141-169.

TEIXEIRA, I. A. de C. **Tempos enredados:** teias da condição professor. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

TUMA, M. M. P. **A escola e o tempo.** Londrina: Editora UEL, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Volume IV. Problemas de la psicología infantil. Madrid: Visor, 1996. (Textos escritos originalmente em 1932 e 1933).

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21 n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski:** sobre os fundamentos da pedologia. Tradução e organização: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Claudia Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Recebido em 16/03/2025

Versão corrigida recebida em 07/11/2025

Aceito em 09/11/2025

Publicado online em 17/11/2025