

ASPECTOS GERAIS DA ROTINA ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA

Maria José Silva Lobato

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de avaliar diferentes formas de implementação de rotinas planejadas na pré-escola através de uma abrangente revisão bibliográfica do tema. Enfatizaram-se as contribuições de dois autores clássicos, Vigotsky e Wallon. Realizou-se uma abordagem de quatro elementos constitutivos da rotina de acordo com a classificação de Barbosa (2000). Verificou-se a importância da organização do ambiente, do uso do tempo, da seleção e propostas de atividades e da seleção e oferta de materiais sob uma ótica montessoriana. Assim, este trabalho demonstrou o quanto a rotina pedagógica pode resgatar antigos conceitos e adaptar as novas tendências, melhorando o cotidiano escolar da educação infantil.

Palavras-chaves: Ensino-aprendizagem. Rotina Educacional. Pré-escola.

1 INTRODUÇÃO

Tratar do assunto “rotina” retoma a um paradoxo que foi crucial no desenvolvimento das teorias modernas de educação: liberdade ou repressão de pensamentos? Estabelecer rotinas parece a primeira vista uma imposição de conformidade ao educando, algo que não o instigará ao novo, tornando-o alienado às realidades sociais. Quando a rotina é discutida no contexto da educação de crianças de 0 a 6 anos dos dias atuais o paradoxo fica por conta de “como estabelecer rotinas para crianças que estão crescendo na era da informatização”. Sendo assim, a rotina na pré-escola parece ser algo “prejudicial”. Porém, como concluído por Barbosa (2000), a rotina além de fornecer a sequência das atividades diárias, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e construção dos materiais. Logo, mostra-se que a rotina, quando bem planejada e executada é extremamente positiva no processo de educação. Nota-se que, de fato, o trabalho de Barbosa (2000) veio como um divisor de águas na análise de rotina na pré-escola e a essência do presente trabalho é baseado nos principais resultados obtidos por essa autora.

Poucos são os trabalhos no Brasil que abordam cientificamente a rotina na pré-escola. Dessa forma, surgiu o interesse de elaborar este trabalho sobre a importância da rotina planejada na educação infantil, com a finalidade de contribuir para uma melhor compreensão do tema. A rotina é um tema aberto a novas discussões e que ainda está passivo de novas informações, o presente trabalho tem por finalidade analisar e fornecer um material

informativo sobre a rotina na pré-escola com base em elementos teóricos de diferentes fontes de pesquisa. Tal pesquisa é justificável por ser pertinente uma avaliação sobre o estado da arte desse tema. Ademais, a avaliação será benéfica na medida em que evidenciará algumas formas de implementação de rotinas planejadas na pré-escola, podendo inclusive ser utilizado com material de apoio a professores da rede pública e/ou particular voltadas ao ensino de educação infantil. Assim, o objetivo deste trabalho é avaliar diferentes concepções sobre rotina planejada, expondo diferentes formas de implementação desta rotina na pré-escola e evidenciando quais destas formas são mais vantajosas dentro do contexto pré-escolar.

2 METODOLOGIA

Utilizou-se o método dedutivo, através de pesquisas bibliográficas sobre o tema escolhido. Foram feitas leituras, resumos e análises dos principais pontos pertinentes à temática tratada, buscando elucidar as questões descritas.

3 SOBRE ROTINA NA PRÉ-ESCOLA

Para compreender melhor o tema será exposta uma revisão de conceitos básicos, considerações teóricas (Vygotsky e Wallon) e uma compreensão dos elementos constitutivos das rotinas no ambiente de educação infantil. A princípio é necessário entender a diferença entre rotina e cotidiano, o que de acordo com Barbosa (2000) está exatamente na prática da pré-escola que “vê” a rotina apenas como forma de controle de classes ela pode corromper a imaginação das crianças, criando indivíduos sem a coragem de experimentar o novo. Portanto, a autora ressalta que a diferenciação entre rotina e cotidiano, juntamente com a idéia de que o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela, pode abrir uma nova trajetória na compreensão da rotina pedagógica.

3.1 AS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS DE VYGOTSKY E WALLON RELACIONADAS ÀS ROTINAS

Historicamente diferentes concepções acerca de infância surgiram e passaram por inúmeras transformações a partir do final do século passado. Nesta perspectiva, dois pesquisadores sociointeracionistas, Vygotsky e Wallon, na área da psicologia trouxeram grandes contribuições teóricas sobre desenvolvimento infantil. As teorias sociointeracionistas ressaltam o desenvolvimento infantil como processo dinâmico, cabendo ao adulto proporcionar experiências rotineiras diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer a auto-estima e desenvolver suas capacidades.

Segundo Vygotsky (1984, apud Oliveira, 2002), a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural e não uma formação natural e universal da espécie humana. Enquanto os animais agem e reagem à natureza de forma sensorial instintiva, o

homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos que não se reduzem às dimensões materiais, mas incluem a utilização de signos que estimulam diferentes funções mentais. O autor destaca a existência de signos que a princípio não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas o sujeito dele se apropria desde o nascimento, na sua relação com parceiros mais experientes que emprestam significações a suas ações em tarefas realizadas em conjunto. É por isso que Vygotsky (1984) afirma que toda função psicológica superior manifesta-se, primeiro, em uma situação interpessoal e depois em uma situação intrapessoal. Para analisar esse processo ele criou o conceito de desenvolvimento proximal. Assim, para este autor a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Potencial consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real refere-se às etapas já alcançadas da criança, isto é, as atividades que elas já conseguem fazer sozinhas sem ajuda de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de outros. Há atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas poderá conseguir caso lhe dêem explicações, demonstrando como fazer. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência da outra é fundamental em Vygotsky (1984). Assim sendo, cabe a escola fazer a criança avançar na sua compreensão de mundo a partir do desenvolvimento já consolidado, tendo como meta etapas posteriores ainda não alcançadas. Neste sentido o papel do educador consiste em intervir, por meio de uma rotina estruturada e previamente planejada, na ZDP da criança, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Para compreender a teoria de Wallon (1989) num contexto de rotina escolar planejada é necessário ressaltar as características centrais dos três primeiros estágios dos desenvolvimentos psicogenéticos definidos por ele. A passagem de um estágio para outro não é uma simples ampliação, mas uma formulação do estágio anterior. O ritmo pelo qual as etapas do desenvolvimento vão se sucedendo é descontínuo e marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, isto é um comportamento que parecia já ter sido superado em fase anterior pode voltar em uma nova fase. O estágio impulsivo-emocional, sensorio-motor e do personalismo nas teorias, Henri Wallon, nos dá indícios de que a rotina pedagógica é um elemento indispensável à prática docente no contexto histórico atual da educação infantil. Ele propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Segundo Wallon, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Assim, os aspectos físicos do espaço a mediação das pessoas próximas, recursos materiais e linguagens utilizadas ao seu redor, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de educação infantil.

Segundo Oliveira (2002), assim como Vygotsky, Wallon considerava o desenvolvimento humano como resultante de dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e as quais respondem. Wallon chama atenção para o fato de que cada indivíduo constrói seu pensamento e a si mesmo enquanto sujeito, podendo este imergir em uma experiência interpessoal, apagando seus próprios limites e construindo uma unidade momentaneamente indissociável com o parceiro ou com o “mundo” onde ele não distingue o que é seu (gestos, reações, opiniões e outros aspectos) daquilo que não é, para seguir, e por isso mesmo, tentar diferenciar-se desse outro, de seu contexto, eliminando os elementos que julga alheio. Os conflitos que surgem das interações significativas com outras pessoas possibilita à criança formar representações coletivas, que amplia o seu acesso ao meio simbólico e cultura que a rodeia. Ao manifestar reflexos e movimentos, a criança exterioriza estados de satisfação ou insatisfação que são transformados em recursos expressivos, suscitando das pessoas que dela cuida, intervindo e possibilitando a criança uma ruptura na organização que ela havia até então construído. Isto implica destacar quanto os profissionais das escolas infantis têm a responsabilidade de planejar uma rotina escolar competente e bem fundamentada pedagogicamente, que se aproxime ao máximo das necessidades sócio-educativas das crianças.

As atividades escolares devem adaptar-se à prática diária da criança. Quando não se levam em conta as necessidades e objetivos presentes no desenvolvimento infantil a prática rotineira constitui um funcionamento forçado e empobrecido. Neste sentido o educador deve apresentar situações de ensino que leve em conta o papel (utilidade e importância) que as atividades representam na vida do aluno.

3.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ROTINA ENQUANTO CATEGORIA PEDAGÓGICA

A tentativa de compreender, com maior profundidade o assunto, os elementos constituintes das rotinas têm como foco possibilitar aos educadores pensar quais são os conteúdos transmitidos através delas, quais as práticas decorrentes da execução que são assimiladas por seus praticantes, quais os hábitos de estruturação mental e moral que estão sendo constituídos e que tipo de subjetividades estão sendo definidas (Barbosa, 2000, p.133). De acordo com a autora em epígrafe, são quatro os elementos constitutivos das rotinas: i) A organização do ambiente; ii) Os usos do tempo; iii) A seleção e as propostas de atividades; iv) A seleção e a oferta de materiais.

3.3.1 A organização do ambiente

Um ambiente é um espaço construído que se define nas relações com os seres humanos. O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações

e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se através dos símbolos e das linguagens que o transformam e recriam continuamente. O ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos por ser um mediador cultural tanto da gênese como da formação dos “primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (Frago e Escolano, In: Craidy, 1998). Nesse mesmo texto, os autores lembram que na educação das crianças pequenas a concepção e os usos do ambiente são especialmente importantes. A criança necessita de um ambiente agradável para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem. Como ressaltado por Laevers (2004), quando as crianças sentem-se tranquilas e a vontade, agem espontaneamente umas com as outras e com os adultos, estão abertas para conhecer o mundo e receber informações, são acessíveis, expressam vitalidade e autoconfiança e estão em contato com os seus sentimentos e emoções, ou seja, sua saúde mental está equilibrada.

É de suma importância a organização do ambiente na instituição de educação infantil, por exemplo, para atividades lúdicas. Há de se notar que na escola é possível planejar os espaços dos jogos, na sala de aula, logo o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogo, podendo então ser desenvolvidas atividades aproveitando mesas, cadeiras, divisórias, como recursos. Fora da sala de aula, sobretudo no pátio, as atividades correm soltas e as brincadeiras predominam. Uma boa escolha desses espaços é primordial para o desenvolvimento dos alunos.

Não só no caso de atividades lúdicas, mas também no momento de descanso, como tratado por Coutinho (2002, p.77). A autora sugere que não só o espaço específico da sala é relevante na organização de um ambiente para o descanso, toda a instituição torna-se cenário quando se consideram as crianças em suas múltiplas dimensões. Assim, atrelado à organização do espaço da sala, faz-se necessário apresentar o espaço da instituição enquanto ambientes que são pensados para as crianças.

A estruturação de espaços que não permite uma ambientalização adequada aos históricos das crianças e adultos que neles atuam, que pouco conta da cultura da qual a instituição faz parte e com a qual se modifica constantemente, aponta para o desrespeito à diversidade cultural das diferentes infâncias que frequentam quotidianamente a instituição, bem como para a desconsideração do direito da criança a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, à possibilidade de viver intensamente a sua curiosidade, o faz-de-conta, e de sentir-se parte de um espaço que deveria ser voltado para ela. O espaço deve então ser múltiplo e ao mesmo tempo proporcionar ambientes de vivências individuais, deve conter os elementos que nos constituem enquanto seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar e pela audição. Espaços para as infâncias são espaços que as traduzem, bem como

as modificam, que as acolhem em um momento e em outro as libertam para criar, recriar e manifestar a sua cultura. Um espaço que seja um espaço/criança. E para isto deve-se compreender, que a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com os adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com os seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil.

Assim, diante de tais considerações, conclui-se que o espaço aparece como um dos elementos definidores da organização da rotina. Ele é sem dúvidas um ponto importante, que apresenta uma dupla indicação: a compreensão de infância de quem o organiza e o ambientaliza ou não para as crianças, e a atuação dessas mesmas crianças frente ao que lhe é oferecido. Contudo, o espaço não se caracteriza como único definidor da rotina planejada.

3.3.2 Os usos do tempo

É possível afirmar que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa imensidão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. As horas delimitam nossas atividades e é necessário adaptarmos e construirmos rotinas que sejam compatíveis com nossa disponibilidade de tempo. Na educação infantil não é diferente, como mencionam Frago e Escolano (1998), algumas escolas ostentam relógios em suas fachadas como forma de organização da vida da comunidade e também da vida da infância. O relógio marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une assim a do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens. Sendo assim, o uso do relógio na escola infantil representa essa introdução ao mundo externo, ao mundo dos adultos.

Os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico, absoluto. Entretanto, algumas instituições tentam aderir a um novo tipo de marcação do tempo e de inserção do tempo do capital na vida das crianças, e um dos exemplos mais flagrantes na educação infantil pode ser visto com a antecipação, com a aceleração que incentiva as crianças pequenas a iniciarem com determinadas atividades cada vez mais cedo, “antes de” e, se possível, cada vez mais “rápido” para que adquira um maior número de habilidades para competir no mercado (Barbosa, 2000, p. 161). Porém, como discutido por Elias (1997), a aprendizagem do tempo, e de seus instrumentos, não é feita rapidamente: são necessários muitos anos e uma série de experiências para poder constituir-las como um domínio pessoal. Ramos (1998) analisou a questão do tempo no contexto da educação infantil. Ela tratou esse tema segundo

duas abordagens discutidas pela maioria dos autores pedagógicos brasileiros. A primeira versa sobre a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal concepção; a outra implica em uma necessidade de organização do trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, características das crianças. Segundo essas perspectivas, a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sócio-cultural.

A autora procurou verificar como as rotinas pedagógicas, elaboradas pelos adultos e pela instituição poderiam ou não apoiar a construção de noções temporais pelas crianças a partir da perspectiva da psicologia genética. Ao longo das suas observações e entrevistas, constatou que para a maioria dos profissionais envolvidos na pesquisa “trabalhar a rotina” parecia ser, prioritariamente, uma questão de formação de hábitos sociais, ao invés de algo relacionado à construção ativa da noção de tempo. A possibilidade de problematizar com as crianças aspectos relacionados à organização temporal a partir das próprias atividades que desenvolvem no seu dia-a-dia escolar é ignorada ou descartada, parecendo ser apreciada pelos professores tão somente o cumprimento à risca da seqüência estabelecida. Ela verificou que a rotina diária estava muito mais associada ao arbitrário, ao autoritarismo e a disciplinarização do que à construção da noção de tempo. Não havia a participação ou a interação das crianças na construção e nas transformações das rotinas. Ou seja, as rotinas estavam pré-estabelecidas e inflexíveis, tais quais receitas culinárias infalíveis.

Para Coutinho (2002), a boa utilização do tempo será refletida no desenvolvimento dos alunos, portanto entende-se que a rotina planejada deve fazer parte do planejamento de cada instituição. É necessário que a escola promova momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Neste planejamento deve-se lembrar que a maioria das atividades permitirá experiências múltiplas entre adultos e crianças, portanto, para que seja possível o melhor aproveitamento possível das atividades pelos participantes faz-se necessário uma boa organização e esta deve respeitar as questões biológicas das crianças, a necessidade de descanso, alimentação, higiene, etc. Como um exemplo de organização de rotina, Dornelles e Horn (apud Craidy, 1998) discutem que a instituição deve prezar por atividades de livre escolha, atividades opcionais e atividades coordenada por adultos. As atividades de livre escolha são aquelas em que as crianças escolhem o que fazer desde que os materiais e o espaço permitam, nestas atividades os educadores não devem tomar a atitude de “se livrar” das crianças, mas sim esses momentos devem ser aproveitados para observação de comportamento e desempenho individual e coletivo; fazem parte dessas atividades os cantos, as manifestações escritas ou orais, o “faz-de-conta”, etc. As atividades opcionais são oferecidas às crianças como forma de sugestão ao aluno, deve-se lembrar que o interesse de cada aluno é muito particular, logo o educador deve se esforçar para tornar esse tipo de atividade atraente aos olhos da turma; fazem parte dessas

atividades os passeis na comunidade, visitas a colegas, praças ou teatros, etc. As atividades coordenadas pelos adultos são geralmente propostas a todo grupo, são atividades importantes para se trabalhar a atenção, a coordenação e a capacidade das crianças em atender propostas feitas coletivamente, por exemplo, pode-se realizar o planejamento das atividades do dia, brincadeiras de rodas cantadas, entrevistas, decoração e organização da sala, organização de festas e comemorações.

É oportuno referir que as atividades podem estruturar-se em torno de eixos organizadores, como temáticas que, mediante fio condutor, poderão se explicitar de modo interessante e contextualizado para as crianças. Desse modo, é possível que o educador se baseie em situações problemas, fatos surgidos em sala de aula ou na comunidade, relato interessante que uma criança fez e organizar estratégias pedagógicas para construção de estudo, de modo adequado à faixa etária dos alunos. Assim, não podemos conceber a idéia de tempo sem abordarmos a noção de espaço, pois ambas são indissociáveis.

3.3.3 A seleção e a oferta de materiais

As crianças bem pequenas são uma nova pessoa em formação e que, portanto, necessitam, não somente atenção física, mas também relações humanas e estímulos materiais que ativem, desde os primeiros meses, a sua grande capacidade de desenvolvimento mental. Materiais didáticos são necessários na pré-escola, porém, a aquisição dos materiais está muito atrelada ao preço dos mesmos e à penúria permanente das escolas infantis. O fato de alguns serem materiais de consumo, não-duráveis e precisarem ser contentemente repostos talvez seja a causa da pequena diversidade de oferta de brinquedos, jogos e materiais variados. Quanto à oferta, é possível dizer que nos últimos anos o mercado brasileiro ampliou tanto a produção nacional de jogos e equipamentos educativos quanto incentivou a importação de brinquedos, o que facilitou o acesso.

Falar sobre e materiais pedagógicos nas escolas de educação infantil implicam em investigar as concepções de crianças e de educação infantil que definem o uso desses recursos, os quais estão fortemente atrelados à rotina escolar. No contexto atual da educação infantil os brinquedos têm dois usos com significações distintas: educadores que valorizam a socialização adotam o brincar livre, e os que visam à escolarização ou aquisição de conteúdos escolares, o brincar dirigido e os jogos educativos (Kashimoto, 2001).

Uma defensora do uso adequado de materiais na pré-escola foi Maria Montessori, médica italiana que desenvolveu uma filosofia de trabalho procurou desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o à vontade de aprender — conceito que ela considerava inerente a todos os seres humanos. Ela defendeu a idéia de que na educação infantil, os materiais didáticos devem favorecer o desenvolvimento intelectual. Nessa fase, a

criança precisa de atividades sensoriais; atividades de vida prática e atividades que ajudem a adquirir informações de sua cultura (iniciação à numeração aritmética; iniciação ao método de leitura e escrita). Além disso, precisa de momentos de silêncio interior e exterior para poder refletir e aprender.

Do ponto de vista montessoriano a escola deve ser um “ambiente preparado” para os educandos, com materiais que favoreçam o desenvolvimento de características bem definidas. Este ambiente deverá permitir à criança chegar gradualmente e de acordo com o seu ritmo à conquista de conhecimento. Do ponto de vista qualitativo, um ambiente escolar adequado é o que torna possível as realizações da criança, que a faz sentir-se integrada em seu mundo e capaz de interá-lo e manipulá-lo de acordo com suas necessidades e vontades. Para Machado (1986), Montessori, ressalta que os elementos que compõem a sala de aula devem estar ao alcance dos olhos e das mãos das crianças, incluindo as janelas, com vistas para fora do ambiente fechado, assim são considerados elementos importantes: mesinhas e cadeiras com dimensões confortáveis à criança e construída de material leve, para que as crianças possam carregá-las; pias a altura das crianças, com pequenos armários individuais fechados; aquário; lousas e pequenos quadros, que variam conforme a época e estações do ano; materiais pedagógicos bem organizados e bem distribuídos, em uma arrumação disciplinada e disciplinadora perfeita.

No que se refere às quantidades de materiais no ambiente, deverá existir material diversificado e em pequeno número por unidade. Isso permitirá que a criança escolha exatamente o que lhe interessa e responsabilize-se pela guarda e bom uso. Todo trabalho de Montessori apoia-se numa série de materiais didáticos que favorecem o desenvolvimento individual. Ela propôs a seguinte classificação dos materiais: i) Material de desenvolvimento destinado a educação sensorial; ii) Material de desenvolvimento para as atividades sensoriais de vida prática; iii) Material de desenvolvimento para aquisição da cultura; iv) Materiais para leitura e escrita: alfabeto em letras cursivas; letras de lixa ou alfabeto de lixa; alfabeto móvel; v) Materiais para ensino da numeração e iniciação a aritmética.

Nota-se que o uso adequado de materiais é imprescindível na elaboração da rotina, conforme o estudo pioneiro de Maria Montessori, no entanto disponibilizar materiais em instituições de educação infantil está vinculado à realidade sócio-econômica de cada instituição. Uma alternativa para amenizar esses problemas financeiros é o uso de materiais alternativos, ou seja, da reciclagem de garrafas, latas, entre outras. Inclusive, as próprias crianças poderão participar da confecção dos materiais pedagógicos. Isso, nos dias de hoje vem sendo comumente utilizado tanto em escolas públicas como particulares de ensino infantil. Portanto, nas propostas de atividades é possível incluir esse tipo de trabalho de educadores e educandos.

4.3.4 A seleção e as propostas de atividades

Perrenoud (1995) nos permite pensar que as condutas exigidas da criança tanto ensinam a viver na organização escolar quanto em outras organizações voltadas para o mundo do trabalho. A aquisição dos rudimentos de leitura e escrita se dá concomitantemente a outras aprendizagens fundamentais, necessárias ao desempenho de funções produtivas no mundo das organizações, tais como: o respeito às normas quanto ao método de trabalho, o tempo e o ritmo exigido para a produção, as autoridades a consultar em cada uma de suas etapas etc. Sendo assim, as atividades oferecidas e o seu modo de organização do processo educativo parecem articular com experiências sociais mais extensas, dignas de transposição para organizações de outra natureza que não a escolar. O viver em uma organização como a escola ensina a criança a interagir, a refletir e a se conduzir de um modo específico. A criança aprende algo sobre a relação com os outros, com a autoridade, com a regra e com as tarefas lá executadas. Trata-se de um mundo regulado por normas a orientarem diversas dimensões de seu agir, definindo limites concretos para a sua expressão no mundo. Suas regras são múltiplas, abrangentes e de difícil arrolamento para classificação, pois algumas delas não estão explicitadas.

A partir de seu estudo observacional, Barbosa (2000) verificou que nas instituições brasileiras existem dois grandes grupos de atividades. Em um deles, estão aquelas práticas que se constituem em rituais de socialização e de cuidados e que utilizam parte expressiva do tempo da jornada na educação infantil que são constituídos pelos momentos da entrada, do recreio, da alimentação, do sono e outras atividades; e um outro grupo, o grupo das atividades consideradas pedagógicas.

Normalmente as atividades de socialização são as demarcadoras das subdivisões dos tempos institucionais. São elas que pautam o início, o meio e o fim do turno de trabalho dos educadores e do tempo de atendimento às crianças. Em geral, esse tipo de atividade precisa estar sincronizado com todas as demais da instituição, pois da execução das mesmas por um grupo depende a execução por outro.

O uso do refeitório pode ser um exemplo dessa situação. Nas instituições observadas no Brasil, verifica-se (Barbosa, 2000) que as escolas públicas possuíam um espaço definido para a realização das refeições fora da sala de aula para as crianças a partir dos 3 anos. Essas instituições atendem a um número expressivo de crianças - em torno de 300 - e possuem um grupo de profissionais que realiza várias atividades de auxílio na escola, sendo que, em ambas havia duas pessoas adultas disponíveis para auxiliar nessa tarefa. O objetivo de um número maior de adultos é de auxiliar as crianças na hora da alimentação.

O outro grupo de atividades é aquele considerado das atividades pedagógicas, que podem ser livres ou dirigidas por educadores. Nesse grupo, vamos encontrar uma variabilidade de atividades como música, desenho, leitura, brincadeiras e outros.

É possível subdividir as atividades das rotinas diferenciando-as entre aquelas de cuidados e as educativas em que a ênfase em um ou outro polo se dá principalmente pela faixa etária, pela origem social das crianças e pelo tipo de organização institucional, ou seja, a formação dos educadores, as propostas curriculares, etc. Os atos de cuidar e educar são indissociáveis, como ressaltado por Didonet (2003) não há conteúdo educativo na creche desvinculado dos gestos de cuidado. Não há um ensino, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. Os conteúdos educativos da proposta pedagógica, por sua vez, não são objetos abstratos de conhecimento, desvinculados de situações de vida, nem são elaborados pela criança pela via da transmissão oral, do ensino formal. Em vez disso, são interiorizados como construção da criança em um processo interativo com os outros em que entram em jogo iniciativa, a ação e reação, a pergunta e a dúvida, a busca de entendimento.

Conforme Vygotsky (1984), ao referir-se à ação, primeiro esta é interindividual e depois intra-individual. Antes, existe a relação, depois o “eu”; primeiro, o gesto de acolhimento e carinho, depois o sentimento de segurança e confiança; antes, a palavra, depois o pensamento; primeiro a mediação e, em seguida um novo patamar de entendimento e ação.

4 CONCLUSÕES

Ao analisar o tema “Importância da Rotina na Educação Infantil” foi evidenciado que cada creche ou pré-escola deve organizar uma rotina curricular ao redor de atividades que tenham a preocupação de trabalhar as emoções, a linguagem, a imaginação, a criatividade, além de noções pertinentes à esfera do conhecimento lógico-concreto, por meio de múltiplas atividades.

Assim como a instituição escolar deve levar em consideração fatores biológicos, sociais, ambientais, culturais e econômicos para viabilizar uma proposta curricular próxima das necessidades da clientela escolar. Neste aspecto, verifica-se que a rotina escolar pensada e planejada com objetivos, metas e estratégias difusas ao contexto real escolar, poderá acarretar prejuízo incalculável às etapas posteriores de desenvolvimento das crianças.

Como afirma Perrenoud (2003) o que se constrói na primeira infância sem ser irreversível, pesará muito na continuação da existência, pois a primeira infância é um momento em que as estruturas fundamentais das pessoas são organizadas. Portanto, os erros

educativos nessa fase têm conseqüências das mais graves. Desse modo é fundamental que o educador que está em contato direto com a criança desenvolva atividades que respeite a faixa etária da criança, as especificidades socioculturais do grupo e os ritmos de cada indivíduo, de modo a contribuir para os processos de construção de sua autonomia.

A escola infantil deve ser norteadada por princípios curriculares que a comunidade escolar viva de fato, os elementos constitutivos da rotina tais como a organização do ambiente; os usos do tempo; seleção e propostas de atividades; a seleção e oferta de materiais, devem servir para incentivar um novo olhar à rotina, não apenas como ritual de atividades significativas e desgastantes, mas como instrumento que irá possibilitar o educador abrir caminhos, jogar as primeiras sementes, dando um novo sentido à prática da rotina na educação infantil.

Enfim, organizar, planejar e alternar o trabalho pedagógico diário é um grande desafio para o educador, principalmente no ensino infantil, visto que a responsabilidade em assumir, resgatar e inovar rotinas diárias em um contexto pré-planejado exige um profissional atento, sensível às necessidades dos alunos e aberto a inovação, ao inusitado. Com isso, este trabalho pretende demonstrar o quanto a rotina pedagógica pode resgatar antigos conceitos e adaptar as novas tendências, possibilitando essa flexibilidade impregnar as atividades planejadas no cotidiano escolar da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força**. Campinas: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado.
- BARBOSA, M.C.S. A Rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, janeiro/junho, 2006.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERTOLINI, P. **Dizionariodi Pedagogia e scienzedel'educazione**. Bologna: Zanichelli, 1996.
- BRASIL MEC. **Bibliografia anotada**. Brasília: MEC, 1995.
- COUTINHO, A.M.S. **AS CRIANÇAS NO INTERIOR DA CRECHE: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Santa Catarina: UFSC, 2002. Dissertação de Mestrado.
- CRAIDY, C. (org.). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- CRITELLI, D.M. A contemporânea inospitalidade do humano. In: MARTINELLI, Maria L. et al. **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 2a ed., São Paulo: Cortez, 1998.
- DAHLBERG, G. et al. **Quality in Early Childhood Services: New approaches to defining Quality**. London: Paul Chapman, 1995.
- DE CERTAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes do Fazer. Petrópolis: Vozes. 1995.
- DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Pátio educação infantil**, Ano I, n.1, abril/julho, 2003.
- ELIAS, N. **Sobre el tiempo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- KASHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 229-245, julho/dezembro, 2001.
- LAEVERS, F. Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. Contrapontos. **Revista de Educação da UNIVALI**, v.4, n.1, p.57-59, janeiro/abril, 2005.
- MACHADO, T.L. **Educação Montessori**. São Paulo: Pioneira, 1986.
- OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERRENOUD, P. **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PERRENOUD, P. O bom senso não basta para educar crianças pequenas. **Pátio: educação infantil**. Ano I, n.2, p.18-20, agosto/novembro, 2003.
- RAMOS, K. R. A. S. **Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança**. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, 1998. Dissertação de Mestrado.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo Cortez, 1995.
- SANTOS, L.L.C.P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Caderno de Pesquisa**, n.120, p.15-49, novembro, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Monole, 1989.