

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

GABRIELA FIORI GIL

**ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS**

MARINGÁ
2016

GABRIELA FIORI GIL

**ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso- TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucinéia Maria
Lazaretti

MARINGÁ

2016

GABRIELA FIORI GIL

**ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso- TCC, apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, sob apreciação da seguinte banca examinadora.

Aprovado em: __/__/__

Prof^a. Dr.^a Lucinéia Maria Lazaretti
(Orientadora)

Prof^a. Dr.^a Heloisa Toshie Irie Saito
(Banca examinadora)

Prof^a. Dr.^a Maria de Jesus Cano Miranda
(Banca examinadora)

Dedico esse trabalho a minha família, por me apoiarem em todos os momentos, compreendendo as minhas ausências e nervosismos e, por compartilharem comigo o dom da vida. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por me proporcionar a vida e dar forças para escrever esse trabalho.

Agradeço imensamente à minha mãe *Sonia* por ser essa pessoa tão especial e amável, por compartilhar sua alegria, generosidade e seu exemplo de mulher guerreira, conduzindo nossa família. Obrigada por teu amor.

Ao meu esposo *Claudio* por me amar dessa forma tão singela e especial, estando presente em todos os momentos e compartilhando comigo a beleza da vida, por toda paciência e compreensão não me deixando desistir nem por um segundo. Obrigada por todos os abraços. Amo você!

Ao meu irmão *Diego* e minha cunhada *Angela* por estarem presentes em minha vida. Amo vocês.

A professora Doutora *Lucinéia Maria Lazaretti* pela orientação deste trabalho, por toda sua dedicação, competência e responsabilidade ao conduzir meus passos durante toda a pesquisa. Obrigada.

A minha querida amiga *Debora* por estar ao meu lado durante toda a formação, sempre me aconselhando nos momentos mais árduos. Obrigada por ser essa “dupla” tão sincera, companheira e especial.

As minhas amigas *Priscila* e *Marla* por compartilharem comigo todos os momentos dessa formação e pelas palavras incentivadoras. Amigas que levarei para sempre comigo.

As minhas amigas, *Marina*, *Glau*, *Carol*, *Danieli*, *Daniela* e *Caroline* as irmãs que a vida me proporcionou, que mesmo de longe me apoiaram e compreenderam as minhas ausências. Amo vocês.

A minha prima *Naiara* que sempre me apoiou e auxiliou nos momentos difíceis. Muito obrigada.

Às professoras da banca: *Heloísa Toshie Irie Saito* e *Maria de Jesus Cano Miranda* pela leitura atenta que fizeram do trabalho, por todos os elogios e pelas contribuições para a versão final.

A todos os professores que contribuíram para minha formação e também a turma 31 de Pedagogia (2012 – 2015).

Obrigada a todos que trilharam comigo esta trajetória.

RESUMO

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica que visa organizar o espaço e o tempo no interior das instituições de educação infantil. Pressupõe que seja importante a análise e a discussão desse tema na Educação Infantil, principalmente, na compreensão dos professores no planejamento e na organização da rotina como possibilidade de reflexão e (re)organização de sua prática pedagógica. Desta forma, essa pesquisa teve como objetivo explicitar elementos constitutivos da rotina da educação de crianças de zero a três anos que promovam o desenvolvimento infantil, por meio de uma pesquisa bibliográfica documental tendo como respaldo teórico a perspectiva histórico-cultural. Para isso, teses e dissertações nacionais pesquisadas no período de 2004 a 2012 compõem o banco de dados. Esse banco de dados centrou-se em três categorias: quais são os limites e/ou problemas identificadas nas rotinas das instituições de educação infantil a qual foram pesquisadas; quais são os elementos que possibilitam que a rotina seja promotora de desenvolvimento; apontamentos de sugestões para uma melhor organização da rotina. A análise dos dados revelou e descreveu que: tanto os limites e/ou problemas identificados na rotina das instituições, quanto os elementos que possibilitam que a rotina seja promotora de desenvolvimento estão atrelados ao planejamento; ao espaço e tempo; aos momentos lúdicos e pedagógicos; e a função do professor. Desse modo, fundamentados na concepção histórico-cultural de desenvolvimento infantil, foi defendido que a rotina, como integrante do processo de organização do ensino na educação infantil, deve ter como finalidade a promoção de aprendizagem e desenvolvimento na criança pequena e para isso, os elementos como planejamento, espaço, tempo, momentos lúdicos e pedagógicos, como também a função do professor, devem estar afinados com tal finalidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Rotina; aprendizagem e desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Routine is understood as a pedagogical category which aims to organize the space and time within the educational institutions. It assumes that it is important the analysis and discussion of the topic in Childhood Education, especially in involving the teachers in the planning and organization of the routine as a possibility for reflection and (re)organization of their teaching. Thus, this study aimed to clarify the items constituting the routine of education of children from zero to three years old to promote child development, through a bibliographical research that has as theoretical support the cultural-historical perspective. For this, national theses and dissertations surveyed from 2004 to 2012 constitute the database. This database focused on three categories: what are the limits and problems identified in the routines of early childhood institutions which were surveyed; what the elements that make possible for the routine to be a promoter of development are; suggestions for better organization of routine. Data analysis revealed and described that: both the limitations and problems identified in the routine of the institutions and the elements which make possible for the routine to be a promoter of development are linked to the planning; to space and time; to playful and educational moments; and to the teacher's role. Thus, based on the cultural-historical conception of child development, it was argued that routine, as a part of the organization of teaching in early childhood education, should be directed towards the promotion of learning and development in young children and for that, the elements such as planning, space, time, playful and educational moments, as well as the teacher's role should be in accordance with this purpose.

Keywords: Early Childhood Education; Routine; Child Learning and Development

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação das teses e dissertações selecionadas para análise....40

Quadro 2: Os limites para a construção de uma rotina.....53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE LIMITES E AS POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	11
2.1 AFINAL, O QUE SÃO ROTINAS? DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS.....	11
2.2 ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIROS APONTAMENTOS.....	15
3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: APORTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	21
3.1 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	21
3.2 OS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DA CRIANÇA: POSSIBILIDADES, ENCANTAMENTOS E APRENDIZAGENS.....	26
4 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS PARA A COLETA DE DADOS....	38
4.1 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS PARA A COLETA DE DADOS.....	38
4.2 BREVE APRESENTAÇÃO DO MATERIAL ANALISADO.....	40
5 O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	45
5.1 ELEMENTOS QUE LIMITAM A ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	45
5.2 ELEMENTOS QUE POTENCIALIZAM A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
6 EM DEFESA DE UMA ROTINA PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL...	58
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERENCIAS.....	68

1 INTRODUÇÃO

*“Depois de acordar, mamar
Depois de mamar, sorrir
Depois de sorrir, cantar [...]”
(Palavra Cantada)*

Nesse trabalho são apresentados os resultados de uma pesquisa bibliográfica documental, cujo objetivo foi explicitar elementos constitutivos da rotina da educação de crianças de zero a três anos que promovam o desenvolvimento infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, teve como fonte de banco de dados dissertações e teses, produzidas no Brasil, no período de 2004 a 2012, que discutiam acerca da rotina e como esta ocorre no interior das instituições.

Embora seja um tema recorrente nas discussões da educação infantil, ainda é pouco compreendido na relação da organização do ensino e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nas atividades de Estágio Curricular Supervisionado, no decorrer do segundo ano de pedagogia, em 2013, foi observado que a rotina era algo mecânico, inflexível, tedioso para as crianças, o que conduziu a aprofundar as análises e elaborar uma pesquisa de iniciação científica (PIC), junto com uma colega de classe, sobre a organização do espaço na Educação Infantil. Assim, por meio desse trabalho de conclusão de curso, visou-se compreender como se dá o desenvolvimento da criança mediante uma rotina significativa. Pressupõe que esse trabalho poderá trazer elementos de análise aos professores como possibilidade de repensar sua prática pedagógica, fazendo com que a rotina seja promotora de desenvolvimento da criança.

Estudos, como de Barbora, Horn, Lira e Saito, apontam que um espaço organizado e uma rotina bem elaborada e flexível proporcionam às crianças a autonomia, o que é imprescindível para o seu desenvolvimento, e quando o ambiente é favorável, a relação adulto-criança e criança-criança se torna favorável, contribuindo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento mútuo.

Dessa forma, questionamos: quais os limites e as possibilidades da rotina na prática pedagógica da educação infantil? Para responder a essa questão, foram coletados dados no Portal Eletrônico da Capes, em teses e dissertações cujo tema e objetivo contemplassem nossa questão, ou seja, que discorressem e analisassem como a rotina é planejada, organizada em instituições de educação infantil, especificamente, com crianças de zero a três anos.

Assim, no primeiro capítulo, objetivou-se compreender os conceitos e características da rotina no cotidiano enquanto necessárias a organização das ações humanas e foi desdobrado como essa categoria torna-se pedagógica, principalmente, para as instituições de educação infantil.

O segundo capítulo teve como objetivo estudar para compreender como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na perspectiva da teoria histórico-cultural, assim foi evidenciada a relação entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento e posteriormente, discorreu-se como ocorre o desenvolvimento da criança nos três primeiros anos de vida.

No terceiro capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, ou seja, o caminho trilhado para a seleção do material de análise, como também uma breve aproximação das dissertações e tese, por meio de seus resumos.

No quarto capítulo foram analisados os dados coletados das pesquisas com o objetivo de discutir quais são os limites e/ou problemas encontrados nas rotinas das instituições e, também foram evidenciados as possibilidades da rotina como promotora de aprendizagem e de desenvolvimento, a partir de quatro categorias: o planejamento, a estrutura do espaço e tempo; os brinquedos e os recursos pedagógicos; e a função do professor. Nesse capítulo foram apresentadas as inferências à luz da perspectiva adotada e com possíveis pistas para pensar sobre essa a rotina e a organização do ensino.

No quinto capítulo objetivou-se refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem a partir da rotina como elemento norteador da prática pedagógica.

Espera-se que esse trabalho contribua para o debate e as proposições no campo da educação infantil, no avanço de práticas pedagógicas humanizadoras e que a rotina possa ser um elemento compreendido como necessária, mas que não engesse as ações de ensino na direção social de produzir aprendizagem e desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

2 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

*“[...] Depois de cantar, comer
Depois de comer, brincar
Depois de brincar, pular [...]”
(Palavra Cantada)*

Nesse primeiro capítulo objetivou-se discutir sobre quais os limites e as possibilidades da rotina no dia a dia da educação infantil, compreendendo que a rotina na educação infantil é uma categoria de fundamental importância sobre ações que se sucedem no fazer cotidiano, ocorrendo, muitas vezes, interpretações e encaminhamentos inadequados na prática pedagógica.

Considerando que a rotina, muito antes de se tornar uma categoria pedagógica, surgiu “no momento em que parecia ter-se tornado útil para nomear práticas que já estavam constituídas socialmente” (BARBOSA, 2000, p.41). Desta forma, pode compreender que a rotina não está presente apenas na esfera educacional, mas em várias organizações sociais, isto é, no cotidiano em geral.

Este capítulo foi subdividido em duas partes: no primeiro momento discutiu-se a respeito do que são as rotinas, ou seja, quais são suas definições e características; no segundo momento foram abordadas as primeiras aproximações do conceito de rotina enquanto categoria pedagógica na educação infantil.

2.1 AFINAL, O QUE SÃO ROTINAS? DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Na busca de conceituação em dicionários encontrou-se a explicitação de rotina como um “caminho já trilhado e sabido; costume; hábito; prática constante” (BUENO, 1996, p. 584). Há outros dicionários que consideram que é o “caminho já conhecido, em geral trilhado maquinalmente; sequencia de atos, usos, etc., observada por força do hábito” (FERREIRA, 2010, p.675). A palavra rotina surgiu na antiga língua francesa como *route*, oriundo da palavra *rupta* (rota) do latim popular, e os primeiros escritos aconteceram na Idade Média, no século XV. Na língua portuguesa os registros apareceram a partir de 1844, com a definição de noção

espacial ligada a uma direção, o que também está associado à ideia de um caminho já conhecido.

Assim, considerou-se que a rotina é uma atividade realizada diariamente de maneira a organizar as ações e situações do dia a dia. Etimologicamente a rotina é a seqüência temporal, ou seja, “rotineiras são as ações ou os pensamentos – mecânicos ou irrefletidos – realizados todos os dias da mesma maneira, um uso em geral, um costume antigo ou uma maneira habitual ou repetitiva de trabalhar” (BARBOSA, 2006, p.41). A rotina está intimamente relacionada com os rituais, as práticas, os costumes de uma determinada sociedade.

Os rituais são aqui compreendidos como atos, individuais ou grupais, que se mantêm fiéis a certas regras e hábitos sociais e que possuem um significado particular em cada cultura. São práticas que fixam regularidades, apesar de se manterem abertas a eventuais mudanças. A repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra dá um certo sossego às pessoas, sejam elas grandes ou pequenas (BARBOSA, 2006, p.38).

A indagação acima induz a pensar que os rituais e as repetições no cotidiano são importantíssimos para que os sujeitos vivam com tranquilidade, porém, não se pode fazer com que essa rotina torne os sujeitos alienados e passivos. É preciso que a mesma considere o ritmo, a liberdade, o pensamento, o modo de ser de cada sujeito e as várias maneiras dos mesmos se relacionarem com o mundo, portanto “ao criar as rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação” (BARBOSA, 2006, p. 39).

Nessa direção, pode-se compreender que a rotina é apenas um componente que constitui o cotidiano, pois organiza e controla o dia a dia, estando associada aos hábitos e aos costumes, também são originadas com base em uma seqüência de ações que não podem sair de uma estrutura e dessa maneira constatou-se que a rotina tem como característica a normatização.

Entretanto, no decorrer do capitalismo, a rotina do trabalhador foi sendo modificada, seguindo as mudanças sociais e culturais, à medida que as modificações internas aconteceram nas empresas capitalistas as instituições educativas também foram ajustando suas rotinas, isto é, transformando os espaços, organizando o tempo, as atividades e os materiais. A rotina foi se estabelecendo na

vida dos seres humanos e se instituindo em diversas organizações sociais, como nos hospitais, nas indústrias, empresas, fábricas, alcançando a área educacional.

No Brasil, de acordo com Barbosa (2006), a educação e o cuidado dos pequenos começou no mesmo momento em que aconteceu a urbanização, a industrialização, a criação da República, visto que as primeiras instituições de educação infantil surgiram como um *mal necessário* e com o objetivo de combater a mortalidade infantil, promover campanhas de amamentação, atender mães solteiras e as mães trabalhadoras que tiveram que deixar suas casas para entrarem no mercado de trabalho, substituindo as salas de asilo, amas de leite, internatos e as rodas dos expostos. Ainda de acordo com a autora

A criação de espaços específicos para os cuidados e a educação das crianças bem pequenas foi estruturado por meio da organização de mundos fechados, protegidos, com espaços internos e externos ordenados e regulamentados, além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos cronogramados (BARBOSA, 2006, p.85).

Espaços esses que com o decorrer do tempo foram se modificando, surgindo salas específicas para cada grupo de crianças, tendo como norma a idade e o nível de desempenho. Os conteúdos eram centrados na leitura e na escrita enfatizando a higiene, os costumes e os hábitos. Nessa direção, as creches e as pré-escolas, além das questões institucionais, foram estruturando “discursos pedagógicos que defendiam a rotinização do cotidiano como uma estratégia pedagógica necessária para a formação de sujeitos adaptados aos tempos modernos” (BARBOSA, 2006, p. 89).

Nas primeiras organizações da rotina na educação infantil encontram-se pensadores clássicos como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet, entre outros, que discutem sobre a educação e trazem ideias de como organizar a rotina para os pequenos e algumas que ainda se mantêm até hoje. Rousseau em seus escritos de acordo com Barbosa (2006) fomenta

[...] após conhecer bem os sujeitos com os quais irá lidar, é possível traçar o plano de sua educação e para bem encaminhar o processo educativo é preciso dar às crianças em tempo hábil, uma rotina de obediência e docilidade, que esteja bem-assumida no momento adequado (BARBOSA, 2006, p.90).

Pestalozzi, por sua vez, em seus escritos explica sobre a “construção de hábitos pela criação de um ritmo mecânico, repetitivo tanto no que tange às aprendizagens de conhecimentos quanto das atitudes. Para ele, esse aspecto mecânico e universal seria um momento de preparo para a autonomia futura” (BARBOSA, 2006, p.95), visto que é fundamental fazer com que a rotina traga autonomia para as crianças.

Froebel, um grande pensador da educação infantil, em uma de suas obras procurou abordar sobre a organização da metodologia nos jardins-de-infância e como eram chamadas as instituições de educação infantil, conforme Barbosa (2006) menciona

[...] selecionou algumas atividades para ser executadas com as crianças, entre as quais as conversações (rodinhas), a hora dos contos, o estudo dos seres vivos, os passeios ao ar livre, o contato com a natureza nos jardins e nas hortas, os diversos tipos de jogos, como os de construção, os de movimentação físicas e sensorial, os de atenção, os de memória, os de linguagem, de movimentos corporais, de expressão rítmica e dramática, além de trabalhos manuais e desenho (BARBOSA, 2006, p.97).

Outra grande estudiosa da educação infantil foi Maria Montessori que no começo do século XX elaborou um método para a educação dos pequenos que se propagou para o mundo inteiro. Segundo Barbosa (2006, p.99), “[...] a proposta de trabalho de Montessori organiza-se metodologicamente em torno de uma rotina predeterminada sobre as ações que devem ser realizadas pelas crianças e pelos adultos no seu dia-a-dia, as regras da vida”. Outra característica fundamental da metodologia de Montessori foi

[...] a criação de um ambiente para os exercícios de vida diária com materiais concretos, mobílias, banheiros, adaptados ao tamanho das crianças e muitos objetos que convidam a trabalhar e a realizar atividades que têm objetivos reais e predeterminados (BARBOSA, 2006, p.99).

Na Teoria Montessoriana encontram-se proposições que evidenciam que a organização do tempo e do espaço deve ser convidativa, interessante para que as crianças participem e se envolvam nas situações propostas.

Esses autores deixaram um legado importante para reflexão sobre a educação da criança pequena, com apontamentos sobre como organizar o cotidiano

das crianças em instituições de ensino. Segundo eles a rotina na educação infantil deve ser organizada para as crianças, uma rotina que promova a autonomia, que seja algo atrativo, convidativo, que envolva todos os momentos, considerando as características das crianças.

2.2 ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIROS APONTAMENTOS

Na educação infantil a rotina é o termo utilizado para designar a organização do tempo e do espaço e está relacionado com diversos momentos de aprendizagem que se associam com as necessidades básicas das crianças, o cuidar com as atividades pedagógicas, o educar. Essa clássica interpretação originou um dualismo difícil de romper na prática pedagógica: o cuidar e o educar como ações distintas e que ocorrem em momentos distintos na rotina. Na contramão desse ranço, considera-se que a rotina na educação infantil é uma categoria pedagógica extremamente importante, um elemento fundamental que organizará e dirigirão o tempo e o espaço das crianças e dos adultos envolvidos as ações educativas que balizam em torno de uma unidade indissociável: o cuidar e o educar. Para Barbosa (2000, p. 49) “a rotina é vista como a espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano”.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um dos primeiros documentos oficiais a formular diretrizes orientadoras para o trabalho educativo afirma

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas (BRASIL, V.1, 1998, p.54).

O tempo é algo desenvolvido socialmente, porém deve ser organizado levando em consideração a finalidade da Educação Infantil de proporcionar o desenvolvimento total dos pequenos, para isso é fundamental que a organização não seja rígida

[...] e tampouco obedecer ao pré-estabelecimento de momentos. Se as atividades obedecem – como esquema – a uma ordem, hierarquia e tempo pré-determinados, transformam-se em uma “rotina da

infância, que pode tornar-se uma alternativa de dominação por não considerar o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade das crianças nela envolvidas”. (AMORIM, 2005, p.51-52).

Nessa direção, Ramos (2011) explica que a organização do tempo pedagógico apresenta uma dinâmica multifacetada, o educador precisa compreender as várias relações sociais entre as crianças bem como os prazeres e as necessidades seja ela individual ou coletiva. Por isso o tempo nas instituições de educação infantil deve considerar o ritmo, a interação, o aproveitamento de cada criança e precisa ser construído nas diferentes relações sociais. É essencial que o professor reflita sobre o tempo que permanece com as mesmas, que tenha um olhar atento e sensível fazendo com que esse momento seja útil, proveitoso, rico em desafios deixando com que as crianças participem ativamente desse momento. Sobre isso, Barbosa e Horn (2001, p.p. 67-68) comentam:

[...] A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais.

A questão acima faz pensar que a rotina precisa estar presente no planejamento como algo essencial, central, uma categoria que necessita estar em constante reflexão, pois é preciso planejar espaços organizados e abertos às novas experiências fazendo com que as crianças se adaptem a esse novo mundo, visto que é por meio da rotina que conseguimos perceber as crianças. Barbosa e Horn (2001, p. 67) reforçam:

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente de suas necessidades.

A rotina não pode ser vista somente como um processo mecânico, burocrático, rigoroso a ser utilizado pelo professor, pois segundo Melo (2007, p.3) “a má organização física e uma rotina estruturada de maneira inadequada atrapalham o processo de desenvolvimento das crianças”. Por isso, a mesma deve ser

entendida como um recurso que proporciona às crianças confiança, experiências ricas para o seu desenvolvimento, tornando-a uma importantíssima ferramenta para a prática pedagógica. A rotina deve ser pensada de maneira a emancipar o indivíduo; ao planejar a rotina é preciso ter em vista a sociedade a qual o sujeito está inserido, fazendo com que o mesmo possa se desenvolver, isto é, é necessário olhar para o planejamento não apenas “como uma mera formalidade, mas como um instrumento para “ouvir outras linguagens”, para conhecer as crianças” (THIAGO, 2000, p. 55). O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) elenca

Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo (BRASIL, v.1, 1998, p.72).

Segundo Lira e Saito (2012), a rotina na educação infantil deve ser modificada e revista constantemente para tornar as ações cotidianas das instituições promotoras de desenvolvimento humano. A rotina das crianças precisa ser organizada visando sempre o desenvolvimento das mesmas. A esse respeito as autoras ainda salientam que é preciso

[...] pensar em estratégias diferenciadas para se planejar o momento de recepção e de saída das crianças, os diversos momentos de refeição e de higiene pessoal, a organização dos espaços físicos, os momentos de parque e de sono, assim como em todas as outras atividades que de uma forma ou de outra acabam se sedimentando na Educação Infantil, prevalecendo à ideia de que é natural ocorrerem da mesma forma sempre (LIRA; SAITO, 2012, p.108).

Desta forma, entende-se que atividades de rotina se realizam diariamente e estão intrinsecamente ligadas entre o cuidar e o educar “já que a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado com algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p.19). Todavia, não se pode fazer com que essas atividades sejam rigorosas, acirradas, é necessário fazer com que elas se enquadrem ao tempo das crianças e dos professores, uma vez que rotina é “[...] fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas em interações positivas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p.158 apud LIRA E SAITO, 2012, p. 108).

Neste sentido, é importante que a rotina seja estruturada de forma a qualificar os momentos existentes: na hora do banho é preciso que faça com que esse momento seja um momento de relação afetiva, respeito e proximidades, é importantíssimo que nessa hora o professor converse com a criança fazendo com que a mesma participe de sua higiene; na hora da alimentação é importante que o educador possa dar autonomia para que a criança se alimente sozinha; no momento das conversas de rodas e das brincadeiras é necessário que o professor crie espaços diferenciados para que as crianças possam escolher qual o local que lhe interessa mais, assim é possível proporcionar as crianças rotinas diferenciadas, visando sempre o desenvolvimento da criança. Todas essas ações de ensino cuidam e educam, concomitantemente. Segundo Cardona (1999, p. 136):

Uma estrutura espaço-temporal bem definida e explícita é fundamental, para uma boa familiarização das crianças com o funcionamento da sala de atividades. Só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido.

Os espaços devem ser pensados sempre com a intenção de emancipar as crianças para que elas possam ter vivências educativas e humanizadoras, são necessários “espaços onde as interações, a linguagem e as brincadeiras pudessem acontecer por meio das múltiplas possibilidades que a intencionalidade da sua organização pode oferecer” (THIAGO, 2004, p. 56-57), ou seja, é importante que sejam proporcionados diversos espaços para que ocorram as atividades. Esse espaço deve ser rico de opções e possibilidades, convidativo à exploração, apreciação, coerente com uma concepção de criança ativa, que está em processo de desenvolvimento e precisa ser proporcionado situações que permitam criar, transformar, expressar, aprender, apropriar-se da realidade social.

Com isso, é necessário ofertar espaços com propostas e situações diferenciadas, que possibilite a exploração, a imaginação das crianças e dos bebês, fazendo assim com que eles possam desenvolver a autonomia e a liberdade de escolha. De acordo com Barbosa (2010), os bebês quando chegam ao mundo precisam de atenção e cuidado para sobreviver durante um grande período, por isso os adultos devem acolhê-los e protegê-los. Segundo a mesma autora

As crianças ao nascerem se defrontam com um mundo que está em processo contínuo de constituição. Para receber estas crianças, os adultos responsáveis selecionam de seu patrimônio afetivo, social e cultural as práticas de cuidado e educação que consideram mais adequadas para oferecer bem-estar a estes bebês e para educá-los (BARBOSA, 2010, p.4).

Essa função não cabe apenas aos pais, mas também aos professores, visto que desde muito cedo as crianças tem o contato com as instituições escolares, assim compete aos educadores também a função de alimentar, brincar, higienizar, principalmente transmitir conhecimentos, mas para que isso ocorra é necessário que as instituições ofertem ambientes e momentos significativos.

Sendo assim, compreende-se que os bebês também necessitam de espaços diferenciados e rotinas diversificadas. O tempo para os bebês é um elemento essencial para o seu desenvolvimento, para que se localizem no tempo e no espaço que ainda são elementos desconhecidos e que gera insegurança, ansiedade nos bebês se não for ofertado condições de aprendizagem para que aprendam a se localizar nesse novo mundo. Afinal, o tempo não deve ser compreendido como algo externo ao sujeito, mas sim interligado com a vivência do mesmo.

Talvez o tempo seja um importante elemento para a definição da especificidade da educação dos bebês. As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar. Muitas vezes as pessoas pensam que os bebês têm pouca capacidade de atenção, de envolvimento, de curiosidade e por este motivo não oferecem propostas de atividades para as crianças, ou, ao contrário trocam a cada momento as propostas (BARBOSA, 2010 p.p. 8-9).

É importantíssimo que as educadoras guiem os bebês para que eles tenham uma compreensão melhor sobre o mundo e não os subestimem acreditando que os mesmos não tenham a capacidade de entender e compreender o mundo exterior, proporcionando a eles espaços atraentes para o seu desenvolvimento.

Martins explana:

[...] o mundo exterior desponta como objeto de seu interesse. Portanto, todo trabalho com bebê deve levar em conta este fato e ampliar as possibilidades de apresentação da realidade externa enriquecendo seu estado de vigília. Por exemplo, proporcionar-lhe acesso a diferentes espaços físicos, mostrar-lhe objetos, falar com ele etc. Enfim, o adulto deve estar com ele para apresentar-lhe o mundo (MARTINS, 2012, p. 101-102).

Assim, compreende-se o quanto é importante nos primeiros anos de vida da criança, o adulto mediar a relação criança-mundo, pois com a direção do outro se criam “possibilidades para o surgimento de um importante procedimento de ensino: a imitação” (MARTINS, 2012, p.102). E cabe ao professor explorar e enriquecer as infinitas e múltiplas formas e possibilidades imitativas por meio de gestos e sons, permitindo que as crianças se relacionem com mundo.

É fundamental que os momentos de mediação do professor sejam em prol de um bom desenvolvimento dos bebês, favorecendo novos conhecimentos e que visem sempre proporcionar espaços que possibilitem aos bebês experiências desafiadoras, oportunidades de se movimentar, familiarizar com os outros bebês e com os objetos postos.

A rotina deve estar presente em toda a prática pedagógica do professor seja com crianças maiores ou com bebês, objetivando sempre um trabalho com experiências mais significativas aos mesmos, que esta prática possa estar em constantes reflexões, estudos e flexível a alterações, por isso é importantíssimo que durante o planejamento a prática seja refletida.

3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: APORTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*“[...] Depois de pular, cair
Depois de cair, chorar
Depois de chorar, falar [...]”
(Palavra Cantada)*

Neste capítulo, tem-se por finalidade discutir aspectos referentes à aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural, especificamente de Vigotski, Elkonin e continuadores. Explicitar-se-á, de modo introdutório, o processo de desenvolvimento dos seres humanos evidenciando as relações sociais e culturais como determinantes para a constituição humana. Ao discutir como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, compreendem que tais aportes e concepções iluminam possibilidades educativas, especificamente nos três primeiros anos de vida e as implicações desse entendimento para a rotina nas instituições educativas.

Para que se possa explicar o desenvolvimento infantil com base na perspectiva histórico-cultural com ênfase nos primeiros três anos de vida da criança, subdividiu o capítulo em dois momentos: em um primeiro momento explicou a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento e; em um segundo momento abordou a especificidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança de zero a três anos.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Segundo a teoria vygotskiana, o desenvolvimento humano ocorre como consequência da sua relação com meio social e cultural e, incorre a constatação de que a relação com outro sujeito mais experiente é essencial, visto que o sujeito aprende e se desenvolve por meio da relação com os outros e com a cultura historicamente produzida.

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma

determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro (DAMIANI, 2006, p.7).

Vygotsky, em sua abordagem, explica o processo de desenvolvimento psíquico humano, diferenciando as funções psicológicas elementares das superiores. As funções psicológicas elementares estão presentes no indivíduo desde seu nascimento, ou seja, o ser humano ao nascer possui apenas as funções psicológicas elementares e como resultado do seu convívio com o meio social e cultural, por meio do processo de apropriação dos instrumentos e signos, ocorre um processo de transformação das funções elementares, superando-as e constituindo como funções psicológicas superiores. Assim, Vygotsky menciona que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKI, 2007, p.58). Contudo, o processo de ensino e a aprendizagem, conforme Vygotsky “é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2012, p.115), isto é, as características não-naturais são as funções psicológicas superiores.

Um ponto a ser destacado acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é que, nesse processo, não há anulação das funções psicológicas elementares, bem como as funções psicológicas internas não se aniquilam as externas. O que deve ser considerado é que as funções elementares continuam a existir de forma subordinada e sob o domínio das superiores, em razão das diferenças estruturais qualitativas (LAZARETTI, 2013, p.29).

Desta forma, compreende-se que o fator biológico é um componente importante para a existência do indivíduo e para que o homem exista enquanto espécie e com características que permanecem presente ao longo da vida dos seres humanos. No entanto, esse componente não é suficiente para que os indivíduos se desenvolvam e se humanizem, ou seja, se tornem *humanos*, e por isso é preciso que tenham apropriação dos instrumentos e signos culturais.

[...] para Vigotski (1994), o meio não deve ser considerado como condição do desenvolvimento que determina de maneira puramente objetiva o desenvolvimento de uma criança em virtude do fato de que contém certas qualidades ou traços, mas que deva enfocar-se sempre do ponto de vista da relação que existe entre a criança e seu meio, como uma etapa dada do desenvolvimento, ou seja, o homem é um ser social que, fora da interação com as pessoas, nunca desenvolverá em si aqueles atributos e características que se desenvolveram como resultado da evolução sistemática da humanidade (VIEIRA, 2009, p.33).

Assim, entende-se que é de fundamental importância a existência de mediação, por parte de um sujeito mais experiente, entre a criança e o mundo, para que a mesma possa agir sobre ele e compreender a cultura produzida historicamente pelos seres humanos. Contudo, Vieira (2009, p. 33-34) ainda aduz que o desenvolvimento se baseia em um processo de transformação em que primeiramente “[...] o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos as suas próprias ações e assim desenvolve os seus processos psicológicos internos.”

Dessa maneira, segundo Moraes (2008), “Vigotski [...] concebe que o desenvolvimento e a aprendizagem são diferentes, porém articulados entre si, numa relação dialética” (MORAES, 2008, p.7), ou seja, um influencia o outro, porém, a aprendizagem vem sempre à frente do desenvolvimento, conduzindo-o para que tenha novas constituições. Este processo não acontece apenas em um único momento, mas sim nas experiências com o meio.

Assim, Vygotsky “elabora sua principal tese que considera que a boa aprendizagem é aquela que se adianta e conduz o desenvolvimento” (MORAES, 2008, p.7). Desta maneira, Vygotsky ao considerar a aprendizagem como responsável pelo desenvolvimento dos seres humanos, concede ao ensino uma função valorosa perante o processo de ensino e de aprendizagem. Cabe aqui ressaltar o importante papel, como já citado, do outro mais experiente fazer a mediação, para que haja aprendizagem. Nessa direção, compreende que a educação, tendo como finalidade promover o indivíduo, “passa a ser concebida como atividade mediadora no seio da prática social e global com o intuito de possibilitar ao homem tornar-se cada vez mais um ser histórico-social consciente, alterando a condição do ser ao dever-ser” (LAZARETTI, 2013, p.30).

Conforme o sujeito vai se humanizando, no decurso do processo do desenvolvimento histórico da humanidade, elabora as características que o diferenciam dos outros seres e, concomitantemente, se forma como um ser comum (LAZARETTI, 2013, p.30). Isso significa que para o homem viver em sociedade é indispensável que ele se aproprie do que foi desenvolvido historicamente pela sociedade. Essa apropriação se dará por meio do processo educativo, pois esse processo medeia e transforma o homem em humano. Dessa forma Lazaretti menciona

É preciso produzir nos indivíduos singulares a humanidade, cuja finalidade é garantir a apropriação, em cada indivíduo, dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, tendo como referência a objetivação alcançada pelo gênero humano. É preciso **ensiná-lo** para que seja garantida essa humanidade. Compreendemos, portanto, que o **ensino** é um processo histórico-cultural, cuja função social é produzir formas especificamente humanas em cada indivíduo singular (LAZARETTI, 2013, p.31, grifo do autor).

Assim, para que se forme esse homem, existem vários meios, entre eles o qual se destaca, em nossa sociedade, é a instituição escolar, visto que “a escola, como instituição social, é fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança por sua função e sua representatividade na sociedade” (MARSIGLIA, 2011, p.38), proporcionando ao indivíduo a apropriação do conhecimento científico. Além do mais,

[...] o papel da escola é criar necessidades humanizadoras nas crianças, num processo que as valorize como sujeitos e seres ativos no processo de educação coletiva, em busca de humanização cada vez mais plena em diferentes momentos da vida e da infância (SCUDELER, 2015, p.82).

Ainda sobre isso a Marsiglia salienta que a

[...] escola como transmissora da cultura historicamente construída e acumulada pelo gênero humano, que deverá ter em vista o desenvolvimento máximo dos indivíduos, oferecendo-lhes a máxima apropriação da cultura, ultrapassando as barreiras do pensamento empírico (MARSIGLIA, 2011, p.51).

No entanto, para que seja possível a transmissão dessa cultura historicamente construída e acumulada é necessário que haja relação entre aluno e professor, de modo que o professor seja o mediador nesse processo, fazendo com que o aluno se aproprie dessa cultura, visto que “o educador projeta como finalidade do trabalho educativo a formação do aluno como um ser humano em suas máximas possibilidades” (VIEIRA, 2009, p.36).

Deste modo, entende que a função da escola é assegurar uma boa atividade educativa para impulsionar os níveis de desenvolvimento psíquico até então não atingidos pela criança. Vygotsky explica a relação entre aprendizagem e desenvolvimento a partir de dois conceitos: a zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento real está relacionada a atividade a qual a criança consegue realizar de maneira independente, ou seja, consegue realizar sozinha sem ajuda do outro “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 2007, p. 95-96). E a zona de desenvolvimento proximal se caracteriza por aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, mas está em processo de realizar com a mediação de um parceiro mais experiente. Em síntese, aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, poderá fazer por si mesma amanhã.

Assim de acordo com Vieira (2009) a atividade que a criança realiza com a colaboração do professor ultrapassa seu nível de desenvolvimento, isto é, a mesma torna-se capaz para realizar de maneira independente o que não conseguia fazer sem o auxílio do outro. Desta forma, a aprendizagem elabora processos de desenvolvimento que aos poucos se tornam parte das possibilidades reais da criança.

Vale salientar que a atividade que o sujeito não consegue realizar de forma independente, precisando da colaboração do outro “é um importante indicativo para compreender seu desenvolvimento mental e também é determinante para entender a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento” (MORAES, 2008, p.9).

Cabe ao professor a tarefa de atuar na zona de desenvolvimento proximal, isto é, fazer a mediação entre o conhecimento e o aluno para que o mesmo se desenvolva e alcance as máximas possibilidades, visto que “o professor tem o papel de mediador do processo de aprendizagem, é ele quem incentiva as crianças a

experimentarem as formas de conhecimentos”. (VIEIRA, 2009, p.40). Para que o aluno alcance tais possibilidades tendo como ênfase o nosso trabalho é necessário que o professor planeje e organize rotinas de maneira a alcançar nos alunos as máximas potencialidades.

É necessário sistematizar e transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, no entanto, é necessária a elaboração de condições adequadas para que o ensino das crianças pequenas, já que as mesmas necessitam desses conteúdos culturais e sociais para que promova o seu desenvolvimento. De acordo com a teoria vygotskiana para que o sujeito tenha um desenvolvimento ideal é necessário que a aprendizagem conduza o mesmo, por isso que é preciso criar condições adequadas para que os valores culturais e sociais sejam transmitidos.

3.2 OS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DA CRIANÇA: POSSIBILIDADES, ENCANTAMENTOS E APRENDIZAGENS

Em um primeiro momento do capítulo procurou entender qual a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento para posteriormente buscar fontes que esclareçam como ocorre essa relação na especificidade do desenvolvimento da criança de zero a três anos.

Segundo Lazaretti (2008), o desenvolvimento dos seres humanos “produz-se na base de condições biológicas e sociais, não privilegiando uma em detrimento da outra e nem as dissociando, mas compreendendo num processo dialético entre ambas condições” (LAZARETTI, 2008, p.122). Significa que é por meio das condições sociais e culturais que os sujeitos se relacionam e alteram as condições biológicas e orgânicas já que as condições biológicas são características “preparatórias para a sua interação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social” (MARTINS, 2012, p.99). Se as condições biológicas ao se relacionarem com as condições sociais se modificam, isto é, o desenvolvimento dos sujeitos ocorre na interação dos mesmos com o mundo.

Essa relação abarca o entendimento de que as condições sociais objetivas perpassam pelo mundo material, portanto, apreender o desenvolvimento humano – a criança – em suas particularidades significa compreender sua natureza social e, conseqüentemente, como se desenvolve e se forma, internamente, seu psiquismo (LAZARETTI, 2008, p.122).

Desse modo, entende-se que é imprescindível que a criança desde seu nascimento tenha contato com o outro mais experiente, isto é, “o desenvolvimento da criança é sempre um processo de transformação, que, pela mediação do outro, altera sua condição de *ser biológico* num *ser cultural*” (LAZARETTI, 2013, p.34). A respeito disso, Vieira ainda destaca

[...] o desenvolvimento da criança é um processo de transformação mediado pelo Outro, isso supõe duas condições fundamentais: no momento do nascimento, a criança possui o equipamento genético e neurológico da espécie – o que em princípio, é garantido pela natureza no próprio ato da gestação – e que, com a ajuda do Outro, integre-se, progressivamente, nas práticas sociais do seu grupo cultural (VIEIRA, 2009, p.35).

Dessa forma, o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida se define pelo diálogo emocional do bebê com o outro mais experiente será por meio dessa relação, entre ambos, que o bebê se adaptará a essa prática social.

Dessa maneira, para compreensão de como se dá a relação do desenvolvimento com a constituição da psique infantil é preciso analisar o desenvolvimento da atividade da criança e como ela é formada nas condições concretas de vida (LEONTIEV, 2012). É imprescindível deixar claro que algumas formas de atividade são as principais em um determinado período e fundamental para o desenvolvimento do sujeito, por isso a importância de compreender a “dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral” (LEONTIEV, 2012, p. 63).

De acordo com Leontiev, a atividade principal da criança é definida por três aspectos, que são:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos psíquicos só ocorrem durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento [...] (LEONTIEV, 2012, p. 64-65).

A atividade principal é aquela a qual o desenvolvimento conduz as transformações mais significativas perante aos processos psíquicos em um determinado período do desenvolvimento.

[...] os estágios do desenvolvimento também se desdobram ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2012, p.65-66).

Os estágios do desenvolvimento infantil dependem das relações históricas, sociais e culturais que a criança estabelece desde seu nascimento, estágios esses que passam por períodos estáveis e críticos. Segundo Cheroglu (2014), apoiada em Vygotsky, os períodos estáveis são mudanças que ocorrem aos poucos aparentando uma estabilidade no desenvolvimento, os períodos críticos ou de crises se caracterizam pela passagem de uma idade a outra com surgimento de mudanças

que abalam o desenvolvimento integral dos pequenos. Porém, esses períodos críticos não são visto por Vygotsky como algo negativo para o desenvolvimento, mas sim “uma tendência positiva nos períodos de trânsito, passível de ser compreendida a partir do reconhecimento da importância das novas formações desses períodos e de sua singularidade no processo geral de desenvolvimento” (CHEROGLU, 2014, p.52). No entanto, não tem como determinar o início e o fim de cada período crítico, que segundo Cheroglu (2014, p. 57):

[...] não se pode perder de vista o que promove todo esse processo de transformação e produção de novas formações na criança, aquilo que se encontra na base desse processo: a atividade socialmente orientada por meio da qual a criança se apropria e objetiva os conhecimentos acumulados pela humanidade.

O bebê ao nascer se depara com novas condições de vida, diferentes de sua vida intrauterina, para poder lidar com as mesmas, “a criança dispõe de alguns reflexos incondicionados, como: alimentação, defesa e orientação” (LAZARETTI, 2008, 139), porém apenas esses reflexos não asseguram a adequação a essa nova condição sendo essencial ter atenção e o cuidado de um adulto. Dessa forma, Lazaretti (2008, p.139) salienta

Sob essas condições iniciais, marcada pela necessidade de sobrevivência, o período pós-natal é caracterizado como um período crítico. É crítico pela situação em que, no momento do parto, há a separação física da criança com a mãe, porém a própria condição de vida de criança, neste momento, as circunstâncias concretas de sobrevivência, faz com que não haja a separação biológica da criança com a mãe. É essa a situação social de desenvolvimento é que, durante um determinado período de tempo, a criança segue sendo um ser biologicamente dependente de suas principais funções vitais.

Apesar de muitos acreditarem que o bebê ao nascer é um ser de natureza exclusivamente biológico, Vygotsky relata que do nascimento ao primeiro ano de vida para que esse bebê sobreviva é necessário que o mesmo se aproprie da experiência social. Será por meio das situações sociais que o bebê poderá satisfazer suas necessidades vitais e essenciais, como se alimentar, se higienizar, mas para que isso ocorra dependerá do auxílio de um adulto. Assim, Marsiglia salienta que o bebê “passa então a interagir com o meio numa atuação que será circunstanciada

pelas relações sociais, e um fator crucial do desenvolvimento será a comunicação dos adultos com o bebê” (MARSIGLIA, 2011, p.41). Visto que a criança pequena dependerá de um sujeito mais experiente para se relacionar com o meio, ou seja, para falar, andar, manipular objetos e entre outros. Dessa forma

[...] a atividade principal dos bebês é a comunicação emocional com os adultos. Mediante a intervenção dos que cuidam da criança, ela adentra no mundo. O bebê se relaciona com o entorno social por meio das ações que o adulto estabelece com ele. A atitude de falar com a criança antes que seja capaz de responder ou entender e de aproximar objetos para ela ver e pegar, cria a necessidade de se comunicar e de manipular objetos (SCUDELER, 2015, p.82).

Uma vez que todo bebê depende do adulto, essencialmente, nos primeiros anos de vida, para suprir suas necessidades biológicas ou sociais. Dessa forma, a relação do adulto com a criança se faz fundamental, pois, “somente a partir da atividade mediadora é que a criança, mediante sua atividade, poderá apropriar-se de condições que favoreçam o seu desenvolvimento como um ser social” (SCUDELER, 2015, p. 82). E a fala do adulto quando voltada ao bebê é incentivo fundamental para o seu desenvolvimento no início da vida. Nessa direção,

[...] estudos desenvolvidos por Lisina (1986) mostram que, com três meses, o bebê manifesta uma sensibilidade especial a estímulos como a fala. Devido à necessidade de comunicação, a criança emitirá sons, balbucios até originar a fala (SCUDELER, 2015, p. 83).

É por volta do final do primeiro mês que a criança inicia a primeira forma de comunicação com o adulto, a qual foi nomeada de comunicação emocional direta: “[...] a comunicação é direta, já que se mediatiza por nenhum tipo de atividade conjunta bebê-adulto; é emotiva, já que se reduz a mútua expressão de emoções” (LISINA, 1986 apud SCULDELER, 2012, p. 83). Considerando que o contato emocional é referente à maneira como o adulto conversa com o bebê, a entonação de voz que usa, a maneira como olha para ela, a forma como compreende seus choros, risos e apontamentos (SCUDELER, 2015).

É válido salientar que é o adulto quem origina no bebê a vontade de se comunicar, ou seja, à medida que ele conversa com a criança, sorri, acaricia e mostra o mundo ao seu redor, provoca nesse bebê a necessidade de reagir a esses estímulos, e nisso começa a manifestar-se a atividade de comunicação.

De acordo com Martins (2012), a teoria vigotskyana explica que o desenvolvimento da criança durante o primeiro ano de vida passa por três períodos: O primeiro período é denominado período de passividade, o qual representa a transição entre a vida intrauterina e a vida social, marcado por fatores biológicos; o segundo período denominado de interesse receptivo, onde o mundo e ele próprio se tornam objetos de seu interesse; o terceiro período é o de interesse ativo, em que é representado pela manipulação de objetos com significado social, por exemplo, levar uma escova de dente na boca, as crianças estão em busca de autonomia locomotora e utilização das formas sociais de comunicação.

Todos esses períodos se realizam por meio da mediação dos adultos próximos, Martins ainda salienta

A existência do bebê sendo **maximamente social** e profundamente **emocional** corroboram para a denominação da atividade principal desse período como **atividade de comunicação emocional direta adulto/criança**, da qual dependerão as mudanças mais decisivas de seu transcurso (MARTINS, 2012, p.103, grifo do autor).

Essas mudanças mais decisivas segundo Martins (2012), diz respeito aos processos sensorial, perceptivo-motor, atencional, mnêmico, linguístico e afetivo. Processos esses que “operam imbricados uns nos outros e apenas sob condições de educação, isto é, por exposição e por aprendizagem a estímulos externos, conquistam um funcionamento mais complexo e autônomo” (MARTINS, 2012, p.103). Desta forma, é preciso que os adultos planejem ações que visem à estimulação, visto que é essencial para o trabalho educativo dos bebês.

Com base nos estudos de Martins (2012), o bebê possui um mecanismo sensorial que lhe proporciona sentir grande parte dos cheiros, diferenciar os sabores doces, salgados e amargos, dispõe também de uma inigualável acuidade tátil e auditiva. No entanto, as ações do bebê, suas habilidades motoras são limitadas aos reflexos, fundamentando-se de respostas involuntárias a estimulação. Os reflexos fazem com que o bebê vivencie sua vida, no entanto, progressivamente, demonstrará um controle voluntário sobre os movimentos de diversas partes do corpo. O desenvolvimento motor é intensamente representado por mudanças qualitativas que acontecem entre os fatores biológicos, a mediação e estimulação social.

O desenvolvimento da memória acompanha o bebê desde o nascimento, o mesmo reconhece os sujeitos e os objetos que estão ao seu redor, porém os registros mnêmicos que surgem nesse período nem sempre são reconhecidos, fazendo com que induzam a avaliações errôneas sobre a competência de memorização e também de aprendizagem. A medida que a linguagem verbal se efetiva, os registros se revelam e se enriquecem.

Segundo Martins (2012), desde o nascimento, o bebê dispõe de diversas formas não verbais de comunicação, como as expressões faciais, contato sonoro e visual, etc., porém o desenvolvimento da linguagem oral percorre diversas etapas. A primeira etapa é intitulada como pré-linguística, pois antecipa o comando da linguagem em si, estando presente durante o primeiro ano de vida da criança, a segunda e terceira etapa corresponde, respectivamente, “à etapa do domínio primário do idioma e do domínio da estrutura gramatical da linguagem” (MARTINS, 2012, p.106).

Conforme Martins (2012) na etapa pré-linguística encontram-se três fases, como, a dos ruídos, murmúrios e balbucios, também das pseudopalavras. A autora explicita

Os ruídos, dentre os quais se inclui o choro reflexo, assentam-se nos reflexos da laringe, graças aos quais ocorre a emissão aleatória de sons. Entre o segundo e o terceiro mês a criança começa a murmurar, isto é, a produzir sons de vogais e, a partir do quarto mês, esses sons se fazem acompanhados de consoantes, quando, então, inicia o balbucio (MARTINS, 2012, p.106).

De acordo com Martins (2012), na fase das pseudopalavras, durante os seis primeiros meses de vida da criança, começa a emissão de sons, formado por uma ou diversas sílabas seguidas de acentuação, entonação e articulação púnica, ocorrendo uma reprodução sonora dos fonemas sem existir, no entanto, o objetivo de reproduzir as palavras do idioma, já que as pseudopalavras são entendidas como transmissão de sons de suma complexidade. As pseudopalavras são de grande importância, pois estabelecem relações entre os objetos, os sons e significados, estando mais próximo das palavras do idioma. Ainda sobre o desenvolvimento da linguagem, Lazaretti menciona que, de acordo com Vygotski, esse desenvolvimento é “uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, subjacente à acumulação de sua experiência cultural” (LAZARETTI, 2008, p.143).

Assim compreende-se que durante o primeiro ano de vida, a criança, deve ser ensinada e estimulada a falar, em diversas situações, mas sempre tendo em vista as relações entre os objetos, os sons e os significados, para que a mesma se aproprie da cultura na qual está inserida.

Em relação às emoções é compreensível que elas intercedem “o desenvolvimento de todos os processos psíquicos e o seu próprio desenvolvimento subjugam-se às condições para a sua vivência” (MARTINS, 2012, p.107), pois é apenas na relação mediada pelo adulto com o mundo que o bebê vivenciará emoções.

De acordo com Martins (2012) os primeiros comportamentos emocionais dos bebês estão relacionados com a satisfação ou à insatisfação das necessidades biológicas, porém esses comportamentos não dependem de sua vivência pessoal, mas sim do mecanismo reflexo que possui ao nascer. Os comportamentos resultarão das relações que o bebê estabelece com o que está ao seu redor, nesse momento sentirá a necessidade de se relacionar com os sujeitos e terá interesse pelos objetos presentes em sua vida. Martins assinala que nesse percurso

Vygotski (1996, p.299) destaca duas modalidades de interesse: no primeiro semestre do primeiro ano, os afetos se expressam como um *interesse receptivo* pelo mundo exterior, transformando-se durante o segundo semestre em *interesse ativo* pelo entorno. Na base dessas mudanças ocorre, ao término do primeiro ano, aquilo que o autor nomina como *crise do primeiro ano*, isto é, um intenso desenvolvimento da vida afetiva caracterizado pelo aparecimento embrionário da vontade própria (MARTINS, 2012, p. 107-108, grifo do autor).

É pertinente salientar a importância dos adultos proporcionarem momentos propícios à formação de interesses sociais e culturais, uma vez que a participação do adulto na vida do bebê fará com que o mesmo conquiste o mundo ao seu redor, visto que “a trajetória do desenvolvimento da criança, no seu primeiro ano, sua atividade no mundo exterior é sempre mediada por outra pessoa” (LAZARETTI, 2008, p.151).

A partir dessas conquistas fundamentais ocorridas durante o primeiro ano de vida da criança como o andar, compreensão e apropriação primária da linguagem e, de modo mais profundo, a manipulação de objetos, a criança passa a desenvolver um interesse cada mais dominante com conhecer, apreender e manipular os objetos

que conhece. A transição da atividade de comunicação emocional à objetal manipulatória ocorre pela mudança de motivo: a manipulação que a criança mantém com os objetos, sob a orientação do adulto, faz com que a mesma apenas aprenda a manusear as propriedades externas dos objetos, isto é, da mesma maneira que ela manuseia o lápis, manuseia também um pau.

A passagem para a primeira infância delinea uma nova maneira de conduta frente aos objetos, ou seja, os objetos não são mais simples e palpáveis, mas sim uma ferramenta que possui uma determinada função para o uso, o qual foi socialmente elaborado (LAZARETTI, 2008). Sobre isso, Martins salienta que

Dessa condicionalidade concreta dos comportamentos à situação resultam as (re)descobertas dos objetos por parte da criança que, paulatinamente, vão deixando de ser meros estímulos sensoriais e acabam se convertendo em meios para a satisfação de necessidades, ou, em instrumentos. É nesse sentido que Elkonim (1987, P.122) caracteriza como a atividade principal desse período a **atividade objetal manipulatória** (MARTINS, 2012, p.110, grifos originais).

De acordo com Martins (2012), nesse momento que se inicia a aprendizagem das funções dos objetos, as ações manipulatórias realizadas pela criança marcam a passagem entre o objetivo de exploração dos objetos para o objetivo de descobertas das funções sociais dos mesmos, ou seja, para que e em quais circunstâncias os objetos são usados. Assim, nesse momento, as crianças reproduzem fielmente as ações que são ensinadas pelos sujeitos, isto é, utilizam os mesmos objetos nas mesmas situações em que foi ensinado. Desta forma, como menciona Lazaretti

Devido ao interesse da criança em manipular os objetos, em assimilar novas ações com eles, o adulto, neste processo, deixa de ser o centro da situação social de desenvolvimento e passa a ser, para a criança, o que vai possibilitar a ela aprender e dominar as ações socialmente elaboradas dos objetos. É o adulto que mostra às crianças como realizar as ações e as cumpre junto com elas. O adulto, nesse contexto, passa a ser somente um elemento, ainda que o mais importante preceptor e mediador, da situação da ação objetal (LAZARETTI, 2008, p.153).

Assim a característica principal da atividade objetal manipulatória é fazer com que a criança descubra a função do objeto e a sua finalidade perante a sociedade. Será o adulto que fará a mediação desse processo, instigando na criança o

interesse em manusear os objetos de maneira socialmente e culturalmente elaborados.

Martins afirma

Essa dinâmica criança-objeto/criança-adulto, constitutiva da atividade objetual manipulatória, tanto se assenta nas conquistas advindas do desenvolvimento da linguagem quanto é, nesse período, a principal via desse desenvolvimento. Portanto, a proposição de atividades educativas enriquecedoras de atividade objetual manipulatória deve priorizar, na primeira metade do segundo ano, ações facilitadoras da compreensão, pela criança, da linguagem dos adultos (MARTINS, 2012, p. 111).

Segundo Martins (2012), mesmo que a oralidade se limite a poucas palavras, que ocupem o lugar de frases inteiras, sob condições de estimulações, o entendimento da criança pode ser bem amplo, sendo essencial a associação das palavras com os objetos, a exposição da criança a um vocabulário abrangente e rico e, além de tudo, o adulto deve sempre se dirigir à criança de forma clara, no que se diz a uma dicção extremamente correta.

Nesse momento as ações educativas devem favorecer a aquisição, pela criança, de verbalização correta e é preferível que os adultos ensinem o nome das pessoas, incluindo o da própria criança e dos objetos, em seqüência das ações, para que assim ao final do segundo ano de vida a criança possa falar uma frase composta por três palavras. Assim, a partir do momento em que a criança caminha em direção ao domínio da estrutura gramatical da linguagem se torna presente a composição de orações, que provavelmente sejam constituídas por poucas palavras e sem conexões, porém nesse momento o pensamento estará a serviço dos pequenos.

Porém, para que a criança adquira o referido domínio não lhe basta, meramente, o contato social com a linguagem. É imprescindível a sua exposição a ações educativas que lhe favoreçam a compreensão e o uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais; que objetivem a correta articulação dos sons constitutivos das palavras (dicção); que impulsionem a formação de um amplo vocabulário e que ensinem a ordenação e a articulação das palavras nas orações (MARTINS, 2012, p.118).

Ao longo do segundo e terceiro ano de vida, “a atividade objetual manipulatória, acompanhada de intenso desenvolvimento da linguagem, é o esteio

sobre o qual se desenvolvem todos os processos psíquicos da criança” (MARTINS, 2012, p. 112).

Martins (2012) coloca que tanto as funções motoras quanto as funções sensoriais são elementos fundamentais durante a primeira infância e em todo esse processo, a percepção está ligada à ação, se tornando impossível compreendê-las separadas. Assim, Vygotsky em seus estudos relatou “que o desenvolvimento da percepção é, na primeira infância, a base sobre a qual se consolida o desenvolvimento das demais funções, considerando-a predominante nas crianças pequenas” (MARTINS, 2012, p.113). Dessa forma, a autora ainda destaca que existem duas particularidades na percepção da criança, como

A primeira refere-se ao seu caráter apaixonado, isto é, à predominância afetiva da percepção. Nessa idade, a percepção não representa uma relação reflexa primária com os estímulos circundantes, mas uma relação por meio do afeto. A segunda, que mantém íntima relação com a primeira, diz respeito ao fato de que ela se encontra em condições sumamente propícias de desenvolvimento (MARTINS, 2012, p.113-114).

Assim, segundo Martins (2012), a qualidade do conteúdo da percepção infantil é o resultado das ações educativas, as quais a criança é exposta, já que nesse momento, tais ações devem considerar a percepção do espaço, de forma, de propriedades, como, a cor, texturas, volume e também o treino de observações. Neste sentido, é fundamental que as atividades realizadas por meio das ações educativas tenham finalidades claramente definidas para as crianças.

Ainda relacionado à percepção encontram-se também os processos de atenção e memória, visto que a atenção é um processo involuntário, o qual depende dos estímulos externos. No entanto, a partir do segundo ano de vida, momento em que ela começa a andar e manusear objetos, “a atenção da criança começa a deslocar-se dos estímulos em si (cor, brilho, sons, novidade etc.) na direção das operações constitutivas das ações humanas” (MARTINS, 2012, p.114). Nesse momento a atenção dos pequenos permanece por um período mais longo, encontra-se nitidamente na realização de tarefas fáceis que são solicitadas pelo adulto, de modo que o mesmo age de forma decisiva para o desenvolvimento das crianças. Sobre isso Martins (2012, p. 114) coloca

[...] a educação da atenção na primeira infância deve incluir solicitações à criança de execução de pequenas tarefas relacionadas aos cuidados pessoais de higiene, à organização de objetos no espaço, aos procedimentos implícitos na utilização de distintos objetos e, sobretudo, a explorar, maximamente, os recursos da literatura e das artes cênicas.

Os processos motores, perceptivos e atencional ocasionam grandes mudanças na capacidade de memorização dos pequenos, de modo que salto mais importante durante a primeira infância diz respeito ao aumento do tempo para as recordações e reconhecimentos. Esse aumento propicia novos conteúdos mnêmicos, o qual é provocado pela aquisição da linguagem, visto que, “quanto maior a compreensão da linguagem dos adultos e os domínios da fala própria, mais completa e mais determinada será a capacidade de memorização da criança” (MARTINS, 2012, p.115).

O desenvolvimento obtido pelas funções motoras, perceptivas, atencional e mnêmicas, junto à aquisição da linguagem, proporciona transformações importantíssimas no pensamento da criança, de modo que nesse momento “corresponde à sua atividade prática, ou seja, nessa fase pensar é agir!” (MARTINS, 2012, p.116). A partir do desenvolvimento dessas funções, incluindo as sociais, a criança tende a ter mais autonomia e percepção a respeito de si mesmo e do mundo.

Desse modo Scudeler menciona

[...] o professor da criança pequenininha possui um papel fundamental no desenvolvimento infantil, como aquele profissional mediador que organiza e disponibiliza espaços, objetos e situações, mediante os quais as crianças fazem descobertas humanas, por exemplo, sobre os objetos culturais e suas funções sociais (SCUDELER, 2015, p.82).

Compreende-se, com base nesses pressupostos, que é de suma importância a mediação de um adulto no desenvolvimento da criança, não só como alguém que suprirá as necessidades biológicas, mas como alguém que fará com que a criança se aproprie dos objetos e ações historicamente e socialmente produzidos, já que o desenvolvimento é condicionado pelas relações externas.

4 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS PARA A COLETA DE DADOS

*“[...] Depois de falar, correr
Depois de correr, parar
Depois de parar, ninar [...]”
(Palavra Cantada)*

Nesta parte do trabalho, serão apresentados os procedimentos da pesquisa, materiais que foram selecionados e que compõem o corpo de análise dos dados. O procedimento metodológico pode ser classificado como pesquisa bibliográfica documental, que recorre aos registros disponíveis nas dissertações e teses selecionadas e procura levantar informações sobre o objeto em estudo e mapear as condições de manifestação desse objeto, buscando explicar e analisar as causas dessas manifestações.

Nesse percurso metodológico procurou-se aproximação com o objeto de estudo, qual seja a rotina na educação de crianças de zero a três anos. Para isso, foi exposto o caminho percorrido para coleta e seleção do material de análise; em seguida, discorreu-se, brevemente, sobre os dados mais gerais das teses e dissertações selecionadas.

4.1 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS PARA A COLETA DE DADOS

A presente análise é orientada pelo objetivo deste trabalho que é explicitar elementos constitutivos da rotina da educação de crianças de zero a três anos que promovam o desenvolvimento infantil. Foram definidas as dissertações e teses como principais fontes de análise de dados, tendo como parâmetro linguístico produções nacionais e como parâmetro cronológico os anos de 2004 a 2012, que foram os materiais encontrados e disponibilizados para a análise.

Desses critérios, a coleta material de análise foi realizada no Portal Eletrônico da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), que publica, a cada ano, resumos de dissertações e teses elaboradas nos diferentes programas de pós-graduação no país.

Na utilização do parâmetro temático, foi feita uma primeira aproximação do objeto de estudo, utilizando como descritor na coleta dos resumos do portal as palavras-chave “rotina+Educação Infantil”. Apareceram diversos trabalhos com diferentes abordagens e áreas do conhecimento, como formação de professores, práticas pedagógicas, atividades propostas, entre outras, num total de 119 trabalhos.

Para a coleta e seleção do material de análise na pesquisa bibliográfica foi utilizada como técnica a leitura que permite “identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

A fim de organizar essa seleção no material, apoiou-se na categorização apresentada por Lima e Mito (2007). Essa seleção marcou-se por três fases, primeiramente, efetuou-se o levantamento do resumo das teses e dissertações, representando um total de 17 trabalhos e, parte desses trabalhos não se dirigia à área que envolve esta investigação – a educação; eram trabalhos voltados à área da medicina, enfermagem, assistência social, arquitetura, matemática, linguística, história, entre outras.

Além desse caráter diverso, os que se dirigiam à educação propriamente dita, envolviam discussões no âmbito de formação de professores, história da educação infantil, concepções de infância e criança, políticas públicas, educar-cuidar, qualidade na educação infantil, entre outras temáticas. Para selecionar os trabalhos, por meio de uma **leitura de aproximação com o material**, orientou-se pelo parâmetro temático que envolve a presente investigação. Com isso, foi possível reduzir consideravelmente o conjunto dos trabalhos para um total de 9 resumos. Foi feita uma **leitura seletiva** e definidos que seriam selecionados os trabalhos que descrevessem ou analisassem as rotinas da Educação Infantil, especificamente, que relatassem sobre o cotidiano de zero a três anos. Das 9 produções, foi possível identificar 06 trabalhos que mais se aproximavam da temática desta pesquisa. No Quadro 1, a seguir, foram expostos os trabalhos selecionados, relacionando o ano da publicação, o nome do autor do trabalho, o título, a instituição e o nível em que foi produzido.

Quadro 1 - Relação das teses e dissertações selecionadas para análise

Ano	Autor	Título	Instituição/ Nível de formação
2004	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta	Cuidado e Educação nas Atividades de berçário e suas implicações na atuação do profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses	UFSCar Doutorado
2005	Carla Eliane Correia	Um estudo sobre o tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras de educação infantil	PUC-SP Mestrado
2007	Marizete Araldi	Prática Pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar	UEL Mestrado
2008	Rosana França Cavasin	A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o referencial curricular nacional para a educação infantil – RCNEI	Unoesc Mestrado
2010	Rita de Cássia Martins	A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças	UFPR Mestrado
2012	Marianne da Cruz Moura	A rotina de crianças de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis	UFRN Mestrado

Fonte: Adaptado de dados retirados do Portal Eletrônico da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2015.

No próximo item será relatado, de forma sucinta, um resumo de cada um dos trabalhos para que haja uma aproximação do leitor com o material de análise o qual será o eixo de nosso estudo no próximo capítulo.

4.2 BREVE APRESENTAÇÃO DO MATERIAL ANALISADO

Nesse momento, apresentar-se-ão, de maneira sucinta, os trabalhos selecionados que constituíram a análise no próximo capítulo e, para isso esclareceremos algumas questões. Foram selecionados seis trabalhos que se aproximavam dos critérios pré-estabelecidos, conforme o tema da nossa pesquisa, ou seja, teses e dissertações que relatam a questão da rotina na educação infantil, visando a faixa etária de 0 a 3 anos, elaboradas no período de 2004 a 2012. A título de ilustração, abaixo são apresentados os resumos das produções, evidenciando os objetivos, a metodologia e as conclusões ou resultados obtidos pelas pesquisadoras.

A primeira pesquisa é a de Vitta (2004), intitulada Cuidado e Educação nas Atividades de berçário e suas implicações na atuação do profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses, que teve por objetivo analisar as atividades propostas na rotina do berçário como recurso ao desenvolvimento da criança de zero a 18 meses. Foram estudados documentos sobre educação infantil e realizadas entrevistas e observações da prática de sete profissionais de berçários de duas creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Bauru. Os dados foram organizados segundo categorias analíticas – função de berçários, conceito de educar, cuidar, brincar, deficiência e inclusão – e o detalhamento da organização das atividades da rotina e análise qualitativa, permitiu a confrontação entre o material empírico e o teórico.

Os resultados mostraram que os documentos oficiais pouco discutem a fase em questão, deixando imprecisa a relação entre as atividades realizadas na rotina e seu papel no desenvolvimento da criança, sendo que as atividades de cuidados são priorizadas e passam a estar contidas na educação da criança, na medida em que, na visão das profissionais, têm função disciplinadora.

A segunda pesquisa intitulada Um estudo sobre o tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras da educação infantil, desenvolvida por Correia (2005), apresentou dois objetivos, cujo primeiro era identificar como o tempo e o espaço eram vividos na prática pedagógica de educadoras da educação infantil e o segundo como o tempo e espaço se desvelavam na prática pedagógica das educadoras. Buscou-se um embasamento teórico capaz de trazer à luz as concepções de tempo e espaço e a relação destas noções com a prática pedagógica.

No intuito de entender a dinâmica em que o fenômeno se constituía e compreender a vivência de tempo e espaço, a abordagem fenomenológica foi

escolhida. Foi uma pesquisa de campo, realizada em uma instituição da periferia de São Paulo, que era mantida pela Associação de Moradores do bairro conveniada a Prefeitura do município. A pesquisa teve como foco quatro turmas dessa instituição, envolvendo crianças de 1 ano até 4 anos e 11 meses. Os dados coletados foram organizados em constelações, analisados e, concluiu que para estas educadoras, o tempo e o espaço vividos apontaram para um reconhecimento de objetos e de si mesmas no mundo como uma limitação de linguagem, de experiências e de exploração de possibilidades.

O terceiro trabalho foi desenvolvido por Araldi (2007), com o título Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar elencou três objetivos, primeiro analisar a organização espacial daquela Instituição de Educação Infantil, tendo em vista que o ambiente físico é elemento fomentador de muitas interações; o segundo registrar a interação entre pares como fator importante para o desenvolvimento infantil na faixa etária de 0-3 anos e o papel mediador do educador em facilitá-las ou promovê-las; e o terceiro visa construir uma proposta de intervenção para as crianças da referida faixa etária.

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil Filantrópico da cidade de Londrina – Paraná. A metodologia da pesquisa fez uso da Observação Direta, registros fotográficos, análise documental e entrevistas. Os resultados apontaram que as educadoras se preocupavam em transmitir afeto e carinho às crianças, num ambiente acolhedor. Devido à falta de planejamento da rotina, as atividades se restringiam a um passeio diário no parque/pátio e brincadeiras livres pela sala ou outros ambientes.

As salas de atividades não possuíam mobiliário apropriado, porém apesar da precariedade de recursos existentes na instituição há materiais que podem ser utilizados pelas educadoras, nas atividades pedagógicas, mas tais atividades raramente eram orientadas; as rotinas eram habituais, sem a preocupação de trabalhar, por meio delas, momentos pedagógicos importantes à educação. Tanto através da Observação direta quanto das entrevistas constatou-se que as educadoras interagem positivamente com a criança, mas não havia um planejamento das atividades visando seu pleno desenvolvimento.

A quarta pesquisa, intitulada A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o referencial curricular nacional para educação infantil – RCNEI, cuja autora é Cavasin (2008) a pesquisadora listou cinco objetivos a serem atingidos com a pesquisa, primeiro pesquisar como é a organização da rotina nos CMEIS; segundo investigar se os professores fazem uso dos RCNEI no seu planejamento; terceiro verificar as concepções de rotina que subjazem a organização do trabalho dos professores; analisar como os professores avaliam o RCNEI e o conceito de rotina que o mesmo apresenta; e por último investigar a avaliação que a responsável pela Educação Infantil do Município tem em relação ao RCNEI.

A base empírica desse estudo foi composta por uma amostra de onze professores que atuam na educação Infantil nos Centros de Educação Infantil no município de Concórdia. Como procedimentos de coleta de dados realizaram-se entrevistas com um roteiro semi-estruturado de questões e como procedimento de dados foi utilizada a técnica de análise do conteúdo. Por meio da análise das respostas dos professores ficou evidenciado que, em sua grande maioria, estes não utilizam os RCNEI para organizar a rotina das crianças. Em relação ao planejamento das rotinas, evidenciou-se que este não é um elemento presente no trabalho desenvolvido nos CMEIs.

A organização das rotinas, foco desse trabalho, está voltada ao cumprimento de horários pré-determinados pela instituição. Como dado conclusivo, nessa pesquisa, a rotina aparecia como mero ativismo por parte das professoras, sem um planejamento com claras intenções pedagógicas.

O quinto trabalho a ser analisado é o de Martins (2010), com o título “A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?” e objetivou questionar as crianças sobre esta instituição educativa que frequentam diariamente, a fim de compreender suas falas sobre o espaço do CMEI e identificar os significados e os sentidos que elas lhes atribuem. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil na cidade de Curitiba. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação participante, entrevista semi-estruturada, desenhos comentados e visita monitorada.

Apoiada nos estudos de Vygotsky (2001) sobre a linguagem e o pensamento, esta pesquisa concluiu que à medida que as crianças participantes eram

questionadas ou conversavam com os colegas sobre os espaços do CMEI, elas também iam pensando sobre estes espaços. Assim, os significados e os sentidos que as crianças atribuíram aos espaços, foram construídos e reelaborados por elas, também, à medida que falavam sobre eles. Os núcleos de significação e seus indicadores finais levaram a pensar que a ludicidade, o reconhecimento das regras de convivência social, a afetividade, a curiosidade e a imaginação podem ser consideradas elementos constitutivos da infância por meio dos quais as crianças atribuem significados e sentidos ao espaço institucional que frequentam.

A última pesquisa é a de Moura (2012), intitulado, “A rotina da criança de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis”, que teve por objetivo analisar a rotina vivida por crianças de zero a dois anos em instituição de Educação Infantil em relação as especificidades infantis. A pesquisa se desenvolveu como um Estudo de Caso, por meio de observações da rotina e entrevistas com as professoras de um Centro de Educação Infantil situado em Natal, Rio Grande do Norte. A análise dos dados orientou-se por princípios da Análise do Discurso.

As enunciações das professoras acerca da rotina e de seu papel na organização revelaram significações relativas a controle/regulação das ações – delas e das crianças- visando a agilização de tarefas; aprendizagens relativas à própria rotina, ao tempo, a práticas escolares. Destacaram a importância de reflexões acerca da rotina no contexto da Educação Infantil no sentido de serem compreendidas suas funções e a necessidade de sua construção assumir um caráter múltiplo que respeite a pluralidade de situações e as singularidades das crianças como pessoas.

Depois de uma breve apresentação dos aspectos gerais dos trabalhos serão analisados, no próximo capítulo, os dados coletados a fim de compreender as questões orientadoras da nossa pesquisa.

5 O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE A ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

*“[...] Depois de ninar, dormir
Depois de dormir, sonhar”.*
(Palavra Cantada)

Este capítulo tem por finalidade a análise dos dados coletados das produções selecionadas com o intuito de responder algumas questões norteadoras presentes em nossa pesquisa. Assim organizou esse capítulo em três eixos de discussão: a) quais são os limites e/ou problemas que as pesquisadoras identificaram nas rotinas das instituições de educação infantil a qual foram pesquisadas; b) quais são os elementos que possibilitam que a rotina seja promotora de desenvolvimento; c) o que as autoras sugerem para uma melhor organização da rotina.

5.1 ELEMENTOS QUE LIMITAM A ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse item apresentam-se como são encontrados os limites e/ou problemas da rotina das teses ou dissertações selecionadas para esse trabalho, buscando abordar os principais problemas encontrados pelas pesquisadoras, nos relatos das práticas pedagógicas das pesquisas realizadas.

a) Do Planejamento

As pesquisas evidenciaram que uma das maiores fragilidades na organização da rotina está em relação ao planejamento. Correia (2005), Araldi (2007) e Cavasin (2008) revelaram a ausência desse instrumento de trabalho, que é essencial para uma boa organização do trabalho pedagógico. As autoras enfatizaram que o planejamento nas instituições se tornou um recurso de segundo plano, que não aparece como uma necessidade para organizar e dirigir o trabalho docente, assim as atividades dirigidas, consideradas pedagógicas ocorrem de forma improvisada, sem intencionalidade, como algo para suprir o intervalo de tempo entre a alimentação, o repouso e a higiene.

Correia (2005) relata que os planejamentos oficiais das turmas são elaborados em um determinado dia do mês, visto que nesse dia é definido os temas e os sub-temas que irão ser trabalhados durante o mês, porém a cada dia é

planejado atividades livre e atividades dirigidas. A autora menciona que em um respectivo dia de observação da pesquisadora, a professora titular faltou e que conseqüentemente outra assumiu, porém não compreendia o que estava no planejamento, assim improvisou a atividade.

[...] A substituta não consegue entender o que havia sido planejado para o dia – pediu minha ajuda, mas foi impossível compreender o planejamento e descrição da atividade que deviria ser realizada. Por esse motivo ela improvisa: cada criança recebe uma cartolina com a figura de uma flor com rosto que deverá ser pintada e enfeitada – a atividade está dentro de um dos tópicos do mês (a Primavera) (CORREIA, 2005, p.75).

Correia (2005) relata que durante uma de suas entrevistas realizadas com as educadoras, elas fizeram alterações e adequações nos planejamentos durante o horário de repouso das crianças. Uma das entrevistadas descreve

Os maiores, por serem mais agitados e precisarem de muitas atividades para manter a ordem, muitas vezes não dá para aplicar o que foi planejado e acaba sendo dada uma atividade completamente diferente só para poder preencher o tempo e manter a atenção das crianças (CORREIA, 2005, p. 83).

Em outra entrevista uma educadora relata que *“algumas atividades são improvisadas, outras são reorganizadas nos poucos momentos livres que tenho”* (CORREIA, 2005, p. 84).

Essa constatação também é comprovada na pesquisa de Araldi (2007) que discorre sobre a ausência de planejamentos sistematizados, isto é, “o planejamento das educadoras da sala do berçário não era sistematizado; o que, no olhar da pesquisadora, dificultava o andamento da rotina, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e a avaliação” (ARALDI, 2007, p.90). Uma vez que segundo Araldi (2007), o planejamento integra um dos principais aspectos da rotina da Educação Infantil de maneira a estabelecer uma educação de referência na primeira infância, pois o mesmo é um elemento fundamental que não pode ser deixado de lado pelo professor. O andamento da rotina se dava em torno dos horários estabelecidos pela instituição, com foco na alimentação, sono e higiene, visto que “as atividades realizadas sem planejamento prévio, deixaram transparecer

que eram organizadas ligeiramente em função do tempo e do espaço, com a preocupação de ‘passatempo’” (ARALDI, 2007, p.106).

Araldi (2007) em seu trabalho durante as observações e as entrevistas com as educadoras constatou que poucas eram as atividades que apresentavam sistematização, pois na maioria das vezes as atividades ocorriam em ambientes externos, com brincadeiras livres, não apresentando planejamento e as intervenções das educadoras nas brincadeiras não tinham a preocupação com a necessidade de desenvolvimento das crianças. Araldi (2007, p. 117) afirma que “quando as crianças não estão em atividades de cuidado elas estão brincando, porém o brincar é constantemente livre. São raras as oportunidades de atividades pedagógicas orientadas, pelo educador, salvo contar histórias e cantar com as crianças”.

Na pesquisa de Cavasin (2008) foi constatada a ausência do conceito de rotina enquanto um elemento pedagógico nos planejamentos, pois durante as entrevistas as educadoras mencionam que no período da espera dos pais e dependendo do dia fazem alguma atividade, porém ser ter planejado o que farão nesse momento. A respeito disso a autora coloca que não é apenas o modo com que são executadas as tarefas que as tornarão pedagógicas, “ou ainda, escrevê-la em um caderno de planejamento, o caráter pedagógico das atividades envolve a postura do educador na realização da mesma como se envolve com ela, participa” (CAVASIN, 2008, p107).

Cavasin (2008) observou também que a maneira de organizar o tempo pedagógico, isto é, as atividades pedagógicas eram realizadas entre os horários de alimentação e higiene, caso não houvesse horário vago as atividades pedagógicas não eram realizadas, pois tinham como prioridade o cuidar.

Constatamos que essa forma de organizar a rotina usa o termo pedagógico no sentido escolar, apenas para atividades que irão realizar entre os horários determinados que possuem, sendo considerado algo que se sobrar tempo desenvolve, caso contrário ficam apenas no cumprimento de horários de refeições, que pela preocupação com o cumprimento dos mesmos, parece-nos que não se deve ter tempo de tornar esses momentos mais educativos (CAVASIN, 2008, p.107).

b) Da estrutura do espaço e tempo

Outro problema relatado por Cavasin foi o fato das instituições envolvidas na pesquisa organizarem sua rotina da mesma maneira, isto é, “os CMEIS envolvidos

na pesquisa realizam as mesmas atividades nos mesmos horários” (CAVASIN, 2008, p.108) havendo uma padronização na organização da rotina, porém não havia nenhuma ordem para que fosse dessa forma.

Essa padronização se torna um limite para a rotina com horários rigorosos, fixos, inflexíveis e a falta de espaço ou até mesmo a maneira como são utilizados esses espaços, conforme apontam as pesquisas de Araldi (2007), Vitta (2004), Correia (2005), Martins (2010) e Moura (2012).

Correia (2005) indaga que o tempo entre as alimentações, o que é algo fundamental nas atividades cotidianas, e os espaços reservados e disponíveis a cada turma influenciam e delimitam as possibilidades de ações das professoras. Sobre isso Correia salienta

O tempo da creche é cronometrado, evidenciando uma concepção e vivência de tempo como algo sequencial, linear, sem espaço de resistência ou transgressão às normas estabelecidas. As atividades previstas na rotina são cumpridas de forma inflexível, quanto aos horários, e muitas vezes automática no sentido autoritário parecendo sobrecarregar as educadoras, que se tornam submissas ao imediato do dia-a-dia (CORREIA, 2005, p.86).

Na continuidade da análise dos dados, Correia (2005) constata que o tempo vivido na instituição observada é algo rigoroso e que deve ser acompanhado por todos para que todas as atividades sejam supridas, visto que a rotina gira em volta das necessidades básicas das crianças. Além disso, os espaços relatados não comportam diferentes possibilidades de atividades já que são escassos os recursos materiais e humanos e desta forma as crianças e as profissionais ficam presas em uma rotina rígida e sem inovações (CORREIA, 2005). A autora também coloca que as crianças não participam da rotina da limpeza e organização de suas salas, o que seria de grande relevância para o seu desenvolvimento, mas apenas observam.

Moura (2012) relata que os momentos da refeição são marcados por poucas interações, pois são designados poucos profissionais para acompanhar esse momento. Reproduz ações de alimentar, levar a colher a boca, acompanhar se as crianças comem ou não comem, sem diálogo, sem conversação, sem trocas e interações. Dessa forma a autora coloca que “a atividade observada no CEMEI revela-se pobre, pouco oferecendo às crianças além da comida, de modo rotinizado

e mecânico, restringindo as possibilidades de construção de significados e sentidos acerca do alimentar-se” (MOURA, 2012, p.113).

Embora Moura (2012) relata que a sala a qual observou apresentava diversos cantos e muitos materiais, o canto o qual era preferido pelas crianças era em frente ao banheiro, separado da sala por uma grade, assim as crianças gostavam de ficar observando toda a movimentação que ocorria ali, porém poderia haver cenários mais estimuladores de aprendizagens significativas se oferecidas outras oportunidades, visto a existência, na sala, de muitos recursos e cantos diversificados. Moura (2012), a esse respeito, salienta

Desse modo, nos contextos da rotina, é justamente quando esta não inclui uma atividade que as crianças podem agir de modo inventivo, sendo atendidas em suas especificidades, podendo estar inteiras, podendo criar novos modos de ação não dados, mas a partir dos já dados. Essas situações poderiam ser exploradas, mediante o apontamento, o questionamento, a nomeação das pessoas, das ações, dos objetos. Mas, como não compõem a rotina, como não são iniciativa das professoras, não lhes desperta atenção. As crianças, embora possam exercer sua capacidade de criar dependem também dos adultos para ir além (MOURA, 2012, p.104).

Outro ponto relevante que Moura observou foi o fato das figuras coladas nas paredes estarem acima da visão das crianças, como ela descreve “essas imagens ficam localizadas muito acima da altura do olhar das crianças e as professoras justificam que se ficarem mais abaixo, *‘elas rasgam tudo’*” (MOURA, 2012, p.102). Ainda de acordo com a autora a rotina estabelecida na instituição era a mesma para todas as turmas, com isso as crianças do berçário precisavam estar no ritmo de todos os alunos do CMEI, com horários fixos e inflexíveis, visto que

Nessa rotina, os tempos e ritmos das crianças já estão igualados não sendo mais possível presenciar momentos em que, por exemplo, há crianças acordadas e crianças, dormindo, há crianças almoçando e crianças dormindo; agora, todas as crianças fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo (MOURA, 2012, p.97-98).

Ainda a respeito dos espaços Araldi (2007, p.117) discorre que “os ambientes de aprendizagem eram também pouco flexíveis, não trazendo estímulos para a criança: os brinquedos colocados no chão da sala, os mesmos brinquedos do parque e as motocas, no pátio”.

Martins (2010) relata que crianças querem espaços para brincar e interagir, todavia, não pode ser em qualquer espaço, pois é preciso serem espaços que possibilitem as crianças brincarem com segurança, que tenham brinquedos e excelentes propostas para as brincadeiras. Martins explicita

O pátio externo é cimentado, sem pintura, lembrando um calçadão. Algumas crianças participantes disseram que este espaço era chato, pois não tinha nada para fazer lá, não havia brinquedos e que ainda havia o risco de se machucarem ali. Para algumas crianças o pátio gerava medo de se machucarem, por já terem experimentado esta experiência ou observado colegas passarem por ela (MARTINS, 2010, p.132).

Ainda nessa linha de raciocínio, a referida autora menciona que “esta prática, de ouvir as crianças, deveria ser uma prática comum nas instituições de Educação Infantil afinal, são as falas das crianças que podem revelar significados e sentidos que a simples observação não torna perceptível (MARTINS, 2010, p, 132-133).

c) Dos brinquedos e recursos pedagógicos

Além da ausência de espaços adequados o que inviabiliza o trabalho pedagógico é a “a organização deste espaço com brinquedos para que as crianças ampliem suas possibilidades de brincadeiras e liberdade de escolhas, para que reconheçam este espaço como **um bom espaço para brincar**” (MARTINS, 2010, p. 134).

Martins (2010) também observou que as crianças não eram ouvidas pela professora, ou seja, as crianças reclamavam que não podiam escolher os brinquedos com os quais iriam brincar, visto que é essencial o diálogo com as crianças, deixar com que as crianças façam escolhas, pois assim potencializará a autonomia nos mesmos. Desse modo, a autora explicita que “a educadora e a professora indicam a cada criança o tapete para o qual devem se dirigir. Assim, as crianças não participaram da organização do espaço, nem da escolha dos brinquedos com os quais iriam brincar” (MARTINS, 2010, p.98).

As crianças valorizavam a liberdade de escolha dos brinquedos, das brincadeiras e de colegas de sua preferência. Esta valorização pode ter sido uma das razões que tornou o parque o espaço preferido da grande maioria das crianças. Elas citavam o parque e falavam sobre as possibilidades que ele oferecia: sobre como o escorregador era

legal, sobre a corda de escalada e sobre os colegas com quem gostavam de brincar naquele espaço (MARTINS, 2010, p.134).

Com relação à disponibilidade dos brinquedos, Moura (2012) explana que a criança só tinha acesso quando oferecido pela professora, o que não ocorria freqüentemente, desta maneira as crianças não tinham o contato com os brinquedos independentemente. Com isso “as crianças ficam impossibilitadas de interagir com esses objetos de forma mais autônoma, de acordo com seu interesse” (MOURA, 2012, p.103).

Segundo Moura (2012) as brincadeiras ocorriam nos intervalos entre as refeições, higiene, descanso e atividades dirigidas, não existindo uma ocasião designada ao brincar, como se essa atividade fosse secundária, apenas para o preenchimento do tempo ocioso. Mediante isso a autora elenca que “em possibilidades de experimentação e ação, com intervenções cujo objetivo não parece ser o de inserir as crianças em brincadeiras, mas entretê-las enquanto o outro momento da rotina vem” (MOURA, 2012, p.120).

Vitta (2004) em seu trabalho também observou a questão do brincar e constatou que na instituição o brincar não era algo planejado, pois jogavam os brinquedos para que as crianças pudessem brincar sozinhas, sem a mediação. Durante uma entrevista com uma das funcionárias, a autora percebeu uma contradição entre o dito e o feito em relação ao brincar, uma vez que, a profissional dizia que era importante participar com a criança, intervir quando necessário e não apenas jogar o brinquedo e deixar com que elas brincassem sozinhas, porém o que a autora observou de fato foi que

O brincar não era realizado como parte das atividades de rotina, não tinha planejamento e as profissionais não sabiam o que podia ser desenvolvido durante esses momentos, ou seja, eram atividades desestruturadas, sem objetivos e realizadas ao acaso, nos momentos de folga da rotina. Parecia ser inerente à criança, mas não ser uma das funções das profissionais ou da instituição (VITTA, 2004, p.65).

Apesar das professoras não planejarem o brincar, havia outro fato que impossibilitava o brincar ser algo intencional - muitas professoras se queixavam da inexistência de espaços suficientes para as crianças brincarem e os brinquedos estavam em condições precárias. Dessa forma, a autora menciona que existia uma

falta de espaço externo e “principalmente, as péssimas condições dos brinquedos existentes, assim como a falta de um repertório mais amplo desse – jogos de encaixe, balanço, tanque de areias, escorregador, dentre outros – foram problemas comentados” (VITTA, 2004, p.65).

d) Função da professora

Verificou que no trabalho de Vitta (2004), um dos problemas mais graves encontrados nas instituições foi o fato de que não havia definições específicas das funções das professoras, ou seja, todas as profissionais que estavam em determinado berçário realizam todas as tarefas, não havendo uma função para cada uma, o que fazia com que elas ficassem mais envolvidas com o cuidar, pois acreditavam que o cuidar nessa faixa etária era o elemento principal, deixando um pouco de lado o educar. Assim “a falta de definição de funções para as profissionais, ou ainda, aglomeração de diferentes funções para um só cargo – auxiliar de creche - foi um dos problemas mais graves observado na realidade dos berçários investigados [...]” (VITTA, 2004, p.72).

Dessa maneira, durante as observações, Vitta (2004) notou que o educar estava mais relacionado com a questão moral, isto é, as profissionais estavam preocupadas em ensinar as crianças o certo e o errado, assim a autora relata “que o conceito de educar vinculava-se à formação moral da criança, ou seja, a ensinar o certo e o errado, a conviver bem com as outras crianças e adultos, a ter bons modos e a aprender a cuidar de si” (VITTA, 2004, p.74).

Com base nessas quatro categorias, elaborou-se um quadro-síntese para melhor visualização dos limites identificados por meio das pesquisas levantadas.

Quadro 2 Os limites para a construção de uma rotina

Limites da rotina	VITTA (2004)	CORREIA (2005)	ARALDI (2007)	CAVASIN (2008)	MARTINS (2010)	MOURA (2012)
Ausência de Planejamento		X	X	X		
Foco no cuidar		X	X	X		
Espaços Inflexíveis	X		X		X	X
Horários rígidos		X				X
Não respeitam o ritmo das crianças						X
As crianças não possuem autonomia					X	X
Brincar secundário						X
Funções específicas para as profissionais	X					

Fonte: A autora, 2015.

5.2 ELEMENTOS QUE POTENCIALIZAM A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Procurou-se, com base nas teses e dissertações analisadas, identificar proposições afirmativas para a organização da rotina, evidenciando possibilidades e encaminhamentos que permitam iluminar as ações educativas no interior das instituições de educação infantil.

a) Planejamento

Para que os elementos constituintes da rotina, organização do espaço, do tempo e a mediação do professor, propiciem o desenvolvimento das crianças é imprescindível que haja o planejamento e que este considere todos os aspectos relevantes para a construção da rotina. O planejamento é eixo norteador para a construção da rotina e será o professor “que determinará o que será feito a partir do seu planejamento” (CAVASIN, 2008, p. 116).

As crianças necessitam comer, trocar, dormir, brincar, mas que isso possa ter um encantamento de, ao menos de vez em quando, variar, ser colocado algo a mais, para despertar o lado imaginário, que as crianças tanto possuem nessa faixa etária. Um sono feito sempre da mesma forma é simplesmente um sono, todavia se ele tiver ora uma música, ora uma história, ora um local diferenciado, pode tornar algo mais prazeroso. O mesmo pode ser considerado quanto à alimentação, a recepção, algo novo que for planejado pode tornar uma simples refeição, algo a mais, pode ser um cartaz no refeitório, um cantar pensado, até chegar o almoço, um horário diferente (CAVASIN, 2008, 119).

Todavia, durante a elaboração do planejamento o professor precisa considerar as especificidades de cada criança, tendo um olhar cuidadoso e atento para com elas, percebendo o que mais as agradam, como os espaços favoritos. Desse modo o professor “poderá realizar o planejamento do que é realmente significativo e necessário para a criança” (ARALDI, 2007, p. 140). Nas instituições de Educação Infantil existe a necessidade de harmonizar o cuidado e a educação num atendimento que considere a particularidade de cada criança, como o ritmo de desenvolvimento e as características biológicas e culturais, por meio de atividades que sejam relevantes e que possibilitem abarcar as necessidades inerentes a idade, mas que também promova o desenvolvimento do sujeito enquanto pertencente a sociedade (VITTA, 2004).

Para que tudo isso seja possível é necessário que o professor tenha um respaldo teórico e consiga conciliar a prática com a teoria, como Vitta (2004) evidencia que a

[...] relação entre as teorias pedagógicas e as atividades realizadas deve ser considerada, ou seja, as atividades desenvolvidas na rotina do berçário devem ser analisadas, estudadas e entendidas à luz de teorias que versam sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil (VITTA, 2004, p.132).

A rotina precisa ser planejada, flexível, refletida e desafiadora, com intuito de emancipar o sujeito, tendo em vista as ações educativas e pedagógicas.

b) Da estrutura do espaço e tempo

Nos trabalhos de Correia (2005), Araldi (2007) e Cavasin (2008), os espaços são um dos elementos que se destacam, isto é, a organização dos mesmos

proporcionará o desenvolvimento dos pequenos, visto que “o ambiente para promover o desenvolvimento da criança deve ser equipado de forma que despertem o interesse e a sua curiosidade” (ARALDI, 2207, p.140). Nessa direção, Cavasin (2008, p.110) salienta

O espaço influencia na organização da rotina, pois dependendo de como ele é organizado eu posso ter dificuldade para realizar qualquer atividade. Dependendo como for, pequeno ou amplo, arejado, fechado as crianças poderão ter comportamentos diferentes e isto influenciará na rotina. Posso vir a ter diferentes formas de realizar o almoço, dependendo de como é o espaço onde realizo as refeições, posso tornar o espaço educativo, um aliado da minha prática ou um empecilho.

É fundamental o espaço ser organizado, porém é necessário que seja de forma a promover o desenvolvimento psíquico da criança, disponibilizando materiais, modificando-os e tornando-os um ambiente educativo associado com a teoria e prática do educador, considerando que “os arranjos espaciais são fatores importantes no processo educativo” (CORREIA, 2005, p.88), ainda sobre isso a autora menciona

A dimensão educativa do espaço deve ser explorada também nos momentos de organização para a atividade que será realizada, pois esta relação com o espaço e a identificação da disposição espacial das coisas, é importante para conhecer o mundo e estabelecer vínculos com a realidade (CORREIA, 2005, p.89).

Dessa forma, ao reorganizar os espaços para a realização de outras atividades é imprescindível que o professor solicite ajuda das crianças para que elas participem tanto no cuidado dos espaços quanto no arranjo e disposição desse espaço, pois com isso estimula o movimento, o reconhecimento do ambiente, a relação e o desenvolvimento de competências que serão úteis para o contato estabelecido com a realidade externa da instituição (CORREIA, 2005).

c) Dos brinquedos e recursos pedagógicos

Martins (2010) constatou que “quando as crianças têm a oportunidade de, frequentemente, observar e brincar com elementos da natureza, de conversar com os colegas, educadoras e professoras sobre estes espaços, elas adquirem conhecimentos sobre eles” (MARTINS, 2010, p. 138). Para isso, faz necessário que

o professor proporcione brincadeiras, momentos diferenciados e possa conversar a respeito dos lugares preferidos dos pequenos. A autora ainda coloca que

[...] a ludicidade, a afetividade, o reconhecimento das regras de convivência social (dos grupos dos quais participam) e a curiosidade e imaginação, podem ser considerados elementos constitutivos da infância por meio dos quais as crianças significam e dão sentido ao espaço institucional que freqüentam (MARTINS, 2010, p.149).

d) Função da professora

As pesquisas de Vitta (2004), Araldi (2007), Cavasin (2008) e Moura (2012), ressaltam que para um bom entendimento e organização da rotina é necessário que o professor vivencie a mesma junto com a criança, isto é, tornando os momentos que integram a rotina pedagógica.

Sobre isso Cavasin aponta que os

[...] componentes que envolvem a rotina sejam vistos como atividades pedagógicas e dado o mesmo valor, para não cair nos extremos de só valorizar e planejar os momentos das atividades diversificadas e o restante deixar acontecer, como se pudéssemos ter atitudes neutras na educação. Todo ato do professor em todos esses momentos está educando, o que precisa ter claro é que tipo de educação está sendo privilegiada (CAVASIN, 2008, p.116).

É papel do educador “possibilitar a interação das crianças com o educador, com os coetâneos da turma e de outras turmas, com os objetos e com os ambientes” (ARALDI, 2007, p. 139). A autora ainda menciona que “as crianças de diferentes idades e os adultos, contribuem para o surgimento de interações vitais ao crescimento uma das outras” (ARALDI, 2007, p.139).

Precisamos propiciar situações onde a criança, desde os primeiros anos de vida possa vivenciar experiências variadas, tanto em ambientes, como com pessoas diversas, o que contribuirá para o seu próprio conhecimento e para o conhecimento de mundo. A rotina diária deve ser observada como a fonte de estrutura, conteúdo e organização, desde a decisão do que lhe será oferecido e como as atividades serão desenvolvidas para propiciarem às crianças qualidade nas interações com as outras crianças, com os adultos, com o ambiente (ARALDI, 2007, p.141-142).

Vale ressaltar que a mediação do professor é indispensável para o desenvolvimento da criança, porém o envolvimento com os pequenos precisa ser

diferenciado, irradiador, possibilitando a organização do trabalho pedagógico mais significativo e relevante para os mesmos (MOURA, 2012). Para propiciar o desenvolvimento não é deixando-os sozinhos para que adquiram autonomia, e sim mantendo interações significativas para que o desenvolvimento da autonomia seja possível.

Possibilitar o desenvolvimento da autonomia não é deixar as crianças largadas para fazerem o que quiserem e de qualquer forma ou, o que é ainda pior, deixar as crianças sem qualquer tipo de mediação, lançadas à própria sorte; ao contrário, é estar junto se envolvendo com plena atenção ao mais tênue sinal de suas decisões e das escolhas que realizam. Tais ações revelam, a um só tempo, que a criança é um ser humano em desenvolvimento e que a condição para a autonomia passa pela total mediação do adulto (MOURA, 2012, p.p.107-108).

Vitta (2004, p.126) destaca em sua pesquisa “ação intencional do profissional na rotina da instituição, sugere-se, não a modificação drástica das atividades que são realizadas no berçário, e sim seu entendimento”.

Com base nessa apresentação dos dados constatou-se que ainda pairam, de forma reiterada e persistente, uma rotina que se assenta na ênfase das atividades de cuidar garantindo as ações de alimentação, sono e higiene, e que o educar, fosse um momento secundário e de passatempo. Reafirma-se, nessa direção o dualismo que fragiliza a boa e adequada organização do ensino, em que a rotina é um dos elementos que precisa ser considerado.

Embora as autoras apresentem algumas proposições afirmativas, de caráter sugestivo, significa que é urgente romper com tais práticas que se cristalizaram em nossas instituições de educação infantil. Para isso, defende-se que um dos caminhos é que essas práticas se assentem em uma concepção que oriente as ações educativas com o foco na promoção da aprendizagem e desenvolvimento desde a mais tenra idade.

6 EM DEFESA DE UMA ROTINA PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO

Nesse último capítulo procuramos defender uma rotina promotora de desenvolvimento tendo como referência as categorias enfatizadas no capítulo anterior, tais como: do planejamento, da organização do espaço e tempo; brinquedos e recursos pedagógicos; função do professor.

A partir das análises efetuadas nas dissertações e tese constatou-se que o planejamento é uma ferramenta indispensável para o trabalho do professor, no entanto, não basta planejar em qualquer direção é preciso ter como princípio norteador o desenvolvimento e a condução do ensino no sentido de “promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existente para o gênero humano” (PASQUALINI, 2015, p.202).

O que significa promover o desenvolvimento omnilateral da criança pequena, considerando as possibilidades históricas de objetivação do gênero humano? Como concretizar esse horizonte por meio da atividade pedagógica? Saviani (2005) indica como tarefas fundamentais da educação a identificação dos elementos culturais a serem transmitidos aos indivíduos (*conteúdo*), bem como a descoberta das formas mais adequadas de transmiti-los (*forma de ensinar*). Martins (2013) enfatiza que essas tarefas só podem ser solucionadas ao se considerar a quem se dirige o ato educativo, ou seja, o *destinatário* do ensino. No contexto particular da educação infantil, trata-se, portanto, de identificar os elementos culturais que devem ser apropriados pela criança nos primeiros cinco anos de vida em seu processo de humanização, identificando, ao mesmo tempo, as formas pelas quais ela pode relacionar-se com esse conteúdo de modo a dele se apropriar e convertê-lo em patrimônio psíquico intrapessoal, constituindo sua *segunda natureza* (PASQUALINI, 2015, p.202).

Entende-se o planejamento como algo que irá nortear a organização do espaço e tempo, a função do professor e as ações pedagógicas, ou seja, no ato de planejar o professor terá que identificar primeiramente os elementos culturais que devem ser transmitidos aos sujeitos de maneira a promover o desenvolvimento, e posteriormente, qual a melhor maneira de ensiná-los, visto que “há uma correspondência entre os **objetivos** estabelecidos pelo professor em seu planejamento, que se concretiza na seleção dos **conteúdos** a ser ensinados aos

alunos, a fim de promover aprendizagem e desenvolvimento” (LAZARETTI, 2013, p.99, grifos do autor). Ainda nessa linha de pensamento Marsiglia coloca

Partindo da tese vigotskiana de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, o planejamento de ensino deve, então, ser elaborado de maneira a fazer progredir o indivíduo. Como? Por meio de ações pedagógicas que garantam a apropriação da cultura universal, identificando os elementos culturais que, ao serem assimilados, produzam a humanização nos sujeitos singulares (SAVIANI, 2003, apud MARSIGLIA, 2010, p.102).

Dessa forma, para que se possa alcançar a humanização desses sujeitos o planejamento precisa ser flexível, apto as mudanças, ousado; tornando as atividades prazerosas, encantadoras, significativas e diferenciadas durante o dia a dia docente. Contudo, é necessário que o professor tenha um olhar cuidadoso e compreensível para atender as necessidades de cada um e fazer com que esse planejamento seja moldável.

Torna-se imprescindível que o professor conheça as reais necessidades das crianças, isto é, quem são e como aprendem e se desenvolvem para que torne possível um planejamento que oportunize saltos qualitativos no desenvolvimento dos envolvidos. Nesse sentido, “o professor precisa ter clareza em sua intenção pedagógica, pois esta significará sua ação, o que possibilitará selecionar o caminho mais coerente para alcançar seus objetivos” (RODRIGUES; MACHADO, 2012, p.65).

Compreende-se o quão é importante, por parte do professor, haver a intenção na ação educativa, pois possibilitará “aos sujeitos envolvidos a interação social para que estes reflitam sobre os novos conhecimentos que estão sendo produzidos no meio cultural” (RODRIGUES; MACHADO, 2012, p.64). Ainda sobre isso as autoras salientam

Em suma, a intencionalidade da prática educativa com bebês tem como ponto de partida promover e assegurar o bem-estar, o crescimento e o desenvolvimento, atendendo as suas necessidades e interesses, respeitando a cultura em que se encontram, bem como ampliando constantemente o universo que os rodeia (RODRIGUES; MACHADO, 2012, p.66).

O planejamento é um ato educativo que deve haver intencionalidade e direcionar à organização do espaço e tempo. Nesse ato o professor deve considerar

o público ao qual está sendo desempenhada a sua tarefa, compreendendo as singularidades e limitações dessas crianças.

Ao planejar o professor precisa considerar a organização do espaço e tempo, isto é, “pensar que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir principalmente de suas necessidades” (BARBOSA; HORN, 2001, p.67), pois

No cenário da educação infantil, é comum nos depararmos com ambientes não planejados, geralmente remetidos a atender as necessidades dos adultos ou do grupo como todo, desconsiderando as singularidades e individualidades das crianças que despontam nas relações de interação (RODRIGUES; MACHADO, 2012, p.66).

É essencial que nos momentos da organização do espaço e tempo, isto é, da rotina, a criança participe auxiliando o professor na organização dos ambientes, que esses ambientes sejam prazerosos, com imagens ao alcance visual das crianças para que possam observar e interagir com as mesmas, visto que não se pode fazer com que as crianças se tornem sujeitos invisíveis, pelo contrário, é fundamental que elas se relacionem, participem, envolvam-se, isto é, sejam sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Na medida em que os professores organizam ambientes instigantes e provocativos, isso faz com que promova a curiosidade e os interesses das crianças, com mobiliários acessíveis à altura dos pequenos, tornando-os sujeitos autônomos. É fundamental que os professores explorem tanto os espaços externos como os internos, fazendo com que as crianças tenham vivências ricas em ambos os espaços.

Nos espaços externos as crianças podem tomar banho de sol, engatinhar ou andar a luz do dia, como também haver uma contação de histórias ao ar livre, fazendo com que as crianças tenham vivências significativas. E nos espaços internos de acordo com Barbosa e Horn (2001) é essencial que os professores organizem tendo em vista que o espaço é um elemento integrante das ações pedagógicas, dessa forma, as autoras colocam que os espaços internos precisam ser divididos em espaços com cantos fixos e cantos alternativos.

De acordo com Barbosa e Horn (2001) os cantos fixos devem conter o canto da fantasia com pedaços de panos, chapéus, sapatos, espelhos e etc; o canto da casa de bonecas com fogão, geladeira, mesa, pia, cama, TV, objetos de cozinha, os quais poderiam ser confeccionados com sucatas; canto da biblioteca com almofadas, tapetes, armários acessíveis, revistas, livros e jornais; canto da garagem com tacos de madeiras para construção de carros, caminhões, placas de sinais de trânsito e trilhas; como também os cantos dos jogos e brinquedos com jogos de quebra-cabeça, de encaixe, de armar, os quais também podem ser confeccionados a partir de sucatas. Já os cantos alternativos podem se modificar de acordo com o espaço físico, os interesses das crianças e os conteúdos que estão sendo trabalhados, contudo esses cantos podem ser o canto da música, do cabeleireiro, do supermercado, entre outros.

Outro exemplo importante a se destacar que Kaercher (2001) menciona é o fato de confeccionar livros de sacos plásticos ou livros de pano que sejam macios e possam ser manuseados pelos pequenos ou até mesmo levados a boca, sem correr riscos. É importante que esses livros contendam imagens de objetos ou animais do conhecimento dos pequenos, visto que “a introdução destes livros em momentos prazerosos da rotina – como o banho, o descanso, à sombra de uma árvore no pátio – vai possibilitando à criança construir-se como leitora” (KAERCHER, 2001, p. 84) o que essencial para a formação dos sujeitos.

Karcher (2001) enfatiza que por volta dos três anos as crianças começam a participar mais das leituras e os contos de fadas passam a interessá-las, visto que história ajuda a criança “organizar suas experiências de vida, lidar com receios e alegrias, com conquistas e perdas, enfim, com sentimentos contraditórios” (KAERCHER, 2001, p.85). A vista dos expostos acima se entende que

O uso de recursos, brinquedos, ambientes e posições precisa ser enriquecido e constantemente reorganizado, para que eles não se tornem enfadonhos e rotineiros no processo de atividade da criança. Por isso o professor, ao organizar diferentes ambientes e espaços, oportuniza situações novas, oferece elementos novos, provocando a curiosidade e o interesse em manipular e agir em relação às possibilidades inovadoras (LAZARETTI, 2013, p. 151).

Entretanto, não basta apenas organizar o espaço e o tempo, mas sim é fundamental que o professor interaja com a criança durante todos os momentos da

rotina, fazendo com que todas as situações sejam educativas, proporcionando o desenvolvimento, visto que, o espaço escolar é um ambiente impar para o desenvolvimento, pois

[...] o professor não apenas organiza o ambiente e disponibiliza objetos para serem manipulados livremente, mas também medeia a relação criança-objeto, incitando-a a apalpar, apreender, manipular brinquedos e diferentes objetos do uso cotidiano, que são aprendizagens primárias dos produtos e instrumentos da cultura humana. Quanto mais rica e diversificada for essa aprendizagem com os elementos da cultura, mediada pelo professor, maior será a promoção de aprendizagem e desenvolvimento da criança (LAZARETTI, 2013, p.150).

Entende-se a relevância do cuidar e o educar, porém, é preciso (re)colocar o ensino como eixo norteador das ações educativas na educação infantil. Por isso, se a intencionalidade e a finalidade estiverem afinadas nessa concepção de ensino, o professor compreende que todos os momentos da rotina ocorrem em relação, como, por exemplo, nas refeições o professor conversa, interage, troca experiências com as crianças e também deixar com que elas se alimentem sozinhas para que possam adquirir autonomia. Significa que o professor compreende que essas ações cotidianas são importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Entende, também, por exemplo, que na troca de uma fralda, no banho, a comunicação entre ele e o bebê é fundamental para demonstrar afeto e sentimentos, por meio do toque, do olhar, do gesto e ao mesmo tempo, ao conversar, comunicar-se, produz, progressivamente, a necessidade de o bebê também comunicar-se, uma vez que “introduzindo o bebê, desde seus primeiros meses, em novas inter-relações e relacionando-se com ele, produzindo na criança reações emocionais e afetivas que são base para seu desenvolvimento psíquico” (LISINA, 1987 apud LAZARETTI, 2013, p. 149).

A mediação do professor é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, uma vez que todas as atividades propostas forem educativas e envolvam as especificidades dos momentos do desenvolvimento. Nessa perspectiva, não se defende que haja uma cisão entre atividades pedagógicas e não-pedagógicas, mas compreende-se como *pedagógico* a postura e a intencionalidade do professor na condução de situações de ensino que sejam

significativas, interessantes, encantadoras e que desperte no bebê, desde seus primeiros meses, o gosto pela cultura.

Ressalta-se também a importância que no esteio dessas situações de ensino, o brincar e o manipular sejam consideradas como atividades guia no desenvolvimento das crianças. Observa-se, com base nas dissertações e teses, que muitas vezes nas brincadeiras não havia mediação, era algo secundário, apenas como uma atividade sem intencionalidade, de improviso e espontânea para entreter a crianças entre os intervalos da rotina. Desse modo, é preciso compreender o brincar como algo fundamental para o desenvolvimento da criança, visto que

A brincadeira é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança desde muito cedo poder comunicar-se por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação (VIEIRA; FERREIRA, 2012, p.51).

Compreende-se que a brincadeira é um modo da criança aprender e apropriar-se da realidade humana, por isso, o professor precisa organizar momentos em que esse brincar seja livre, entre os pares e outros momentos dirigido em que o professor participe e compartilhe com as crianças desses momentos, pois à medida que o professor participa das brincadeiras, intervindo nas mesmas, estimula os processos psíquicos dos pequenos.

Os profissionais de Educação Infantil devem oportunizar as crianças a participação em diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços. Isso somente é possível se a relação com a criança for vinculada aos processos do desenvolvimento infantil: a expressão, o afeto, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário (VIEIRA; FERREIRA, 2012, p.59).

O professor pode organizar uma rotina que se movimente entre momentos dirigidos e necessários; momentos optativos; e os momentos livres, de modo que a rotina não seja padronizada, centralizadora, e é preciso fazer com que ela envolva os momentos e os sujeitos presentes como, por exemplo, os conteúdos ou temáticas a serem ministradas no dia devem orientar todos os momentos da rotina, como o horário de entrada, da alimentação, da higiene, do repouso, das brincadeiras, como

também o horário de saída, fazendo com que as crianças interajam com os conteúdos durante toda a rotina.

Dessa forma, como já mencionado no trabalho, a rotina na educação infantil como uma categoria pedagógica é um elemento imprescindível, o qual irá organizar e envolver a subjetividade das crianças e dos adultos envolvidos no trabalho educativo, de forma a emancipar os pequenos. Consideramos que a rotina das crianças nos três primeiros anos de vida é fundamental, pois por meio dela as crianças poderão ter vivências enriquecedoras, visto que é nesse período que os mesmos dependem do adulto, será o adulto que fará a mediação entre a criança e o meio. Assim a rotina entrará como um fator crucial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, por isso é essencial que o professor propicie situações relevantes ao desenvolvimento durante os momentos rotina.

A partir dessa análise, compreende-se o quão é importante o planejamento, os horários flexíveis, espaços amplos com intencionalidades, brinquedos e brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento para que se torne possível a construção de uma rotina relevante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo principal explicitar elementos constitutivos da rotina da educação de crianças de zero a três anos que promovam o desenvolvimento infantil. Assim, no primeiro capítulo, foram enfatizadas as definições e as características da rotina, como também a rotina no âmbito educacional, contudo foi notável que a rotina se faz presente no dia a dia de todos os sujeitos, veio como algo para dar sentido, seqüência nas ações e acontecimentos do cotidiano. Dessa forma, no âmbito educacional, a rotina enquanto categoria pedagógica se faz fundamental para que os professores e as crianças envolvidas possam relacionar os momentos cotidianos ou não, numa relação rica em possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No segundo capítulo, à luz da perspectiva histórico-cultural, discutiu-se como ocorre a relação de ensino e aprendizagem e desenvolvimento infantil nessa abordagem, especificamente nos três primeiros anos de vida da criança. Nesse sentido compreende-se que o desenvolvimento dos sujeitos se faz a partir das relações estabelecidas socialmente e culturalmente, portanto, para que o sujeito se desenvolva é preciso que ocorra um processo de ensino e o mesmo promova aprendizagens, ou seja, em outras palavras a aprendizagem segue a frente do desenvolvimento estando intrinsecamente relacionados, contudo, o ensino é essencial para que esse processo ocorra.

Dessa forma, entende-se que para que as crianças se desenvolvam é essencial que haja uma mediação de um adulto mais experiente, neste caso, o professor, que esse sujeito possa transmitir aos pequenos a cultura historicamente produzida. Para que ocorra o desenvolvimento da criança é preciso não apenas do desenvolvimento biológico, mas essencialmente das relações sociais, as quais serão mediadas pelo adulto, pois “se houver *colaboração*, a criança se revela mais forte e com maior habilidade para superar as dificuldades encontradas na resolução de tarefas” (LAZARETTI, 2013, p. 186 – 187), por isso, é imprescindível a mediação por parte do professor para que os sujeitos se apropriem das máximas elaborações humanas.

Para compreender como essa rotina ocorre em instituições de educação infantil, no terceiro e quarto capítulos, procurou-se analisar as dissertações e teses,

com os critérios pré-estabelecidos que abordavam acerca da rotina e de como esta ocorre no interior das instituições. Buscou-se compreender quais foram os limites e/ou problemas encontrados nas rotinas das instituições de educação infantil pesquisadas e quais foram os elementos que possibilitaram que a rotina fosse promotora de desenvolvimento. Constatou-se que nos dois aspectos abordados as questões do planejamento, da estrutura de espaço e tempo, os brinquedos e recursos pedagógicos, a função do professor estão presentes e, é preciso repensar na prática pedagógica para que seja possível promover o desenvolvimento a partir de uma rotina bem elaborada.

A partir desses dados levantados notou-se que o planejamento é um dos elementos essenciais para se discutir a rotina por parte das autoras tanto como problema e/ou limites na rotina quanto como elementos que possibilitem a mesma. Dessa forma, compreende que é necessário que a questão do planejamento seja refletida tornando o mesmo um elemento fundamental para a construção da rotina.

No último capítulo buscou defender uma rotina promotora de desenvolvimento com base na teoria histórico-cultural, entendendo que para haver uma rotina promotora de aprendizagem e desenvolvimento é necessário que o ensino vise potencializar as máximas possibilidades da criança, tornando-as sujeitos humanizados. Para que tudo isso ocorra é essencial que o professor durante o planejamento almeje conteúdos sistematizados que envolva a organização do espaço e tempo, as brincadeiras e os recursos pedagógicos, sempre tendo em vista quais são os sujeitos aos quais estão sendo direcionadas as atividades de ensino, considerando suas subjetividades e limitações. Contudo, esses conteúdos precisam promover aprendizagens intencionais que desenvolvam na criança competências humanizadoras as quais se darão por meio da mediação do professor.

Entretanto, outro fato que chamou atenção foi referente à formação dos professores e as condições com os quais se deparam nas instituições, muitas vezes precárias, sem profissionais competentes para trabalhar com a turma tornando as atividades de aprendizagens insatisfatórias. Cabe salientar que o professor precisa ensinar, e na especificidade da educação de zero a três anos, as ações de cuidado e de educação deverão estar contempladas no ato educativo tornando todos os momentos ricos em possibilidades de desenvolvimento e fazendo com que a rotina envolva todos os sujeitos como algo flexível e desafiador.

Enfim, para que se possa alcançar o objetivo geral desse trabalho salienta que a rotina é um elemento importantíssimo para o desenvolvimento das crianças nos primeiros três anos de vida, desde que essa seja pensada, refletida, planejada, e que evidencie as características de cada criança e isso envolve a organização do espaço e do tempo, tornando os momentos nos centros de Educação Infantil algo encantador e desafiador proporcionando aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Elizabeth. Organização do Tempo e do Espaço. In: **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005.

ARALDI, Marizete. **Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos**: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força**: rotina na educação infantil. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, UNICAMP – Educação, São Paulo: 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidiocionário da língua portuguesa**. Ed. ver. e atual. por PEREIRA, Helena Bonito C. SINGNER, Rena. São Paulo: FTD: LIS, 1996.

CARDONA, Maria João. **O espaço e o tempo no jardim de infância**. Pro-Posições, vol. 10, n. 1. 1999.

CAVASIN, Roseane França. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o referencial curricular para educação infantil – RCENEI**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de Joaçaba, 2008.

CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições do ensino. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, 2014.

CORREIA, Carla Eliane. **Um estudo sobre tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras de educação infantil**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. In: **UNIrevista - Vol. 1, nº2**. Rio Grande do Sul, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição FERREIRA, Marina Baird. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em leitura...In: CRAIDY, Carmen Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Daniil Barisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Assis, 2008.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2013.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katalysis*, v. 10, p. 35-45, 2007.

LIRA, Aliandra Mesomo e SAITO, Heloisa Toshie Irie. Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias. In: CHAVES, Marta (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012, p.107-117.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton (Orgs.); apoio técnico MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativos necessários. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Considerações sobre o desenvolvimento infantil. In: _____ **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 35 – 59.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, São Paulo. Editora Alinea, 2º edição, 2012.

MELO, Rodrigo Macedo de. A rotina e a organização espacial na instituição de educação infantil como meio auxiliar do processo de desenvolvimento da primeira infância. **Revista científica eletrônica de pedagogia**. São Paulo, ano v, n.10, julho de 2007.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski a avaliação escolar**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MOURA, Mariane da Cruz. **A rotina da criança de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.

RAMOS, Janaina Silmara Silva. **(Des)organização do tempo pedagógico na educação infantil: significações docentes**. Saberes, v.2, n.esp. Natal, jun. 2011.

RODRIGUES, Andréia Maria e MACHADO, Cila Alves dos Santos. A intencionalidade pedagógica na prática educativa com bebês. . In: FERREIRA, Valéria Silva (Org.); prefácio BARBOSA, Maria Carmem. **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche**. Maringá: Eduem, 2012, p. 63 – 73.

SCUDELER, Adriane Pereira Borges. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

THIAGO, Lilian Pacheco S. Espaço que dê espaço: experiência de estágio com crianças de onze meses a um ano e três meses. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p.51-62.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo II. Madri: **Visor**, 2001. 484p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2012.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009.

VIEIRA, Graziela e FERREIRA, Valéria Silva. Atividade pedagógica no ponto de vista das professoras de bebês. In: FERREIRA, Valéria Silva (Org.); prefácio BARBOSA, Maria Carmem. **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche**. Maringá: Eduem, 2012, p. 39 - 61.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. **Cuidado e educação nas atividades de berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, 2004.