



FACULDADES MAGSUL

TAMIRIS APARECIDA PALACIOS CHIARI

**A AÇÃO DOCENTE FRENTE À AUTONOMIA DO ALUNO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PONTA PORÃ
2018**

TAMIRIS APARECIDA PALACIOS CHIARI

**A AÇÃO DOCENTE FRENTE À AUTONOMIA DO ALUNO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado à banca examinadora das
Faculdades Magsul de Ponta Porã – MS,
como exigência parcial para obtenção do
título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Esp. Cristiane de
Oliveira Soares Moreira

PONTA PORÃ
2018

TAMIRIS APARECIDA PALACIOS CHIARI

**A AÇÃO DOCENTE FRENTE À AUTONOMIA DO ALUNO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão Curso – TCC apresentado à Banca Examinadora das Faculdades Magsul de Ponta Porã, como exigência parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia sob orientação da Prof. Esp. Cristiane de Oliveira Soares Moreira

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof. Esp. Cristiane de Oliveira Soares Moreira
Instituição Faculdades Magsul

Examinadora: Prof.
Instituição Faculdades Magsul

Ponta Porã, 11 de dezembro de 2018.

CHIARI, Tamiris Aparecida Palácios. **A ação docente frente à autonomia do aluno na Educação Infantil**. 47 folhas. Trabalho de conclusão de curso Graduação em Pedagogia. Faculdades Magsul. Ponta Porã – MS.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo destacar a importância da ação docente frente à construção da autonomia do aluno da Educação Infantil. Para a realização do estudo traçou-se o caminho a ser percorrido através da pesquisa bibliográfica e do estudo de caso, metodologia de caráter qualitativo, tendo em vista que não se quantifica nem enumeram-se os resultados, a pesquisa bibliográfica é essencial para a construção do embasamento teórico enquanto o estudo de caso se configura em verificação prática daquilo que se busca compreender através da pergunta norteadora que quer saber qual a importância da ação docente frente à construção da autonomia do aluno da Educação Infantil? Diante disso, realizaram-se observações no contexto real de uma instituição de Educação Infantil onde também foi entrevistada a professora do jardim I para que se pudesse verificar suas percepções acerca do tema em estudo. Como resultados foi possível perceber as falhas e os acertos que ocorrem dentro de uma instituição de Educação Infantil que busca oferecer uma educação de qualidade voltada para o bem-estar da criança, assim como, a organização do tempo e do espaço compreende atitudes e comportamentos diferenciados, ou seja, é necessária atenção aos comportamentos do adulto diante das crianças e desde sua recepção na instituição infantil deve deixar claro que a equipe da educação, da qual fazem parte todos os funcionários da instituição, está à sua espera. Quanto à organização do tempo, na Educação Infantil é essencial que o professor esteja atento ao ritmo da turma, para não gerar nas crianças ansiedade ou desânimo, condições essas que cansam as crianças que conseqüentemente perdem o interesse pelas atividades propostas.

Palavras – chave: Autonomia. Educação Infantil. Ação docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL	06
1.1 A Educação Infantil dos dias de hoje.....	09
1.2 A rotina na Educação Infantil: autonomia e ação docente.....	13
1.3 Importância do estudo do desenvolvimento infantil.....	18
1.3.1 A teoria de Lev Semiovitch Vygotsky.....	19
1.4 O desenvolvimento humano na teoria de Piaget.....	25
1.4.1 Período Sensório-motor (0 a 2 anos).....	27
1.4.2 Período Pré-operatório (2 a 7 anos).....	27
1.4.3 Período das Operações Concretas (7 a 11 anos).....	29
1.4.4 Período das Operações Formais (11 a 12 anos em diante).....	30
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	31
2.1 Área de estudo.....	31
2.2 Tipo de pesquisa.....	31
2.3 Técnica de pesquisa.....	32
2.4 Análise de dados.....	32
3 A ROTINA NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A PESQUISA EM AÇÃO	33
3.1 Sobre a pesquisa: contexto.....	33
3.2 Sujeitos.....	33
3.3 Cenas do cotidiano – Análise dos resultados.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
ANEXO	45

INTRODUÇÃO

A ação docente frente à autonomia do aluno na Educação Infantil é a finalidade desta pesquisa. Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil tem como princípio básico proporcionar às crianças o desenvolvimento de sua autonomia, possibilitando o exercício de sua capacidade de criar suas regras e entendimentos, para que seja capaz de negociar sua convivência com crianças ou adultos.

É evidente que esse comportamento não é importante somente na idade compreendida entre 0 a 05 anos, e sim por toda vida, porém sua base, o seu fundamento se processa na Educação Infantil.

A autonomia não é desenvolvida/estimulada na Educação Infantil tradicional, mas sim a sua ausência, tornando a criança dependente das regras criadas pelos adultos, ou seja, a criança fica a espera da orientação, somente observando o que se passa ao redor, sem tomar iniciativa.

Diante disto, este estudo tem como tema investigar a ação docente frente à autonomia do aluno na Educação Infantil, tendo como foco o trabalho realizado pelo professor e as metodologias utilizadas para esse fim.

Sendo assim, a pergunta que norteia esta pesquisa é: Qual a importância da ação docente frente à construção da autonomia do aluno da Educação Infantil?

A partir da pergunta norteadora foram levantadas as seguintes hipóteses:

A primeira hipótese delimitada entende que ao se reportar para o papel do docente frente à construção da autonomia do aluno da Educação Infantil, deve-se considerar a organização do trabalho pedagógico que tenha como prioridade proporcionar às crianças o desenvolvimento da autonomia, baseado em um modelo onde se concede à criança a liberdade de escolha, a oportunidade para vivenciar experiências, tomar decisões e fazer suas descobertas.

A segunda hipótese levantada considera que o adulto não deve ser um espectador do que está acontecendo, ele deve sim, proporcionar um ambiente saudável para que a criança tenha a autonomia, mas com organização e lógica. O professor deve organizar seu trabalho pedagógico de maneira que dê à criança oportunidades de vivenciar experiências, ao mesmo tempo em que participa de maneira ativa do processo de descobrimento e organização de ideias.

O objetivo geral estabelecido desta pesquisa é destacar a importância da

ação docente frente à construção da autonomia do aluno da Educação Infantil. Tendo como objetivos específicos: compreender o processo de desenvolvimento infantil na ótica dos teóricos Vygotsky e Piaget; ampliar os conhecimentos e conceitos teóricos sobre a construção da autonomia da criança da Educação Infantil; analisar como a organização da rotina no espaço da Educação Infantil pode favorecer a construção da autonomia infantil.

Considerando a pergunta condutora do curso de Pedagogia, que busca saber como o pedagogo pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida, entende-se que este profissional enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem é responsável por reorganizar o espaço, os materiais e o tempo na Educação Infantil, de modo que o espaço físico da instituição infantil seja acolhedor, aconchegante e seguro e, ao mesmo tempo, promova a aprendizagem adequada à faixa etária.

O tempo deve ser flexível, respeitando os ritmos individuais de cada fase, considerando as características e as necessidades dos diversos momentos de formação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia necessária para a formação integral da criança.

Sendo assim, justifica-se a relevância deste estudo considerando que cabe ao professor pesquisar e conhecer como se processa o desenvolvimento infantil e organizar as ideias e atividades que propiciam à criança a oportunidade de conhecer soluções diversas para situações variadas.

O trabalho encontra-se dividido em capítulos desta forma organizados:

O capítulo I – retrata de forma sucinta as políticas públicas para a Educação Infantil, os documentos que a norteiam, bem como, a ação docente para o desenvolvimento da autonomia, destacando também a importância do desenvolvimento infantil segundo Vygotsky e Piaget.

O capítulo II – Metodologia da Pesquisa – aponta os aspectos metodológicos que embasaram a pesquisa, tais como: a área de estudo, tipo de pesquisa, técnica de pesquisa e como foi feita a análise de dados.

O capítulo III – A rotina na instituição: a pesquisa em ação – Apresenta o estudo de caso, no qual se discutem os resultados obtidos através de observação e do roteiro de questões respondido pela professora que atua junto à turma do Jardim I que foi a turma selecionada para o estudo de caso.

Assim, nas próximas páginas encontram-se o referencial teórico resultante da pesquisa bibliográfica realizada.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Acredita-se que a inserção da mulher no mercado de trabalho, tenha sido um dos principais motivos que desencadearam a ampliação da oferta da Educação Infantil, uma vez que as trabalhadoras necessitavam de um local para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam.

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos. A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2006, p. 08).

Nesse sentido, vale dizer que devido às necessidades apresentadas para essas mães trabalhadoras, a Educação Infantil assumiu um caráter assistencialista, no sentido de diminuir a mortalidade infantil, a desnutrição e os acidentes domésticos. Diante disso, Didonet (2001) afirma que a consolidação das Leis de Trabalho (CLT), de 1943, estipulou que as empresas com mais de 30 (trinta) trabalhadoras deveriam ter um lugar para a guarda das crianças durante a amamentação, ou seja, nesse período o Estado não tinha obrigação com a educação de crianças de 0 a 6 anos, sendo essa uma responsabilidade da família e das empresas na oferta de um local para que suas funcionárias deixassem seus filhos.

Contudo, Espíndola (2006) informa que, em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança com o objetivo centrado especificamente na saúde da criança e não com o processo educativo. Assim, a atenção era voltada para as crianças que não podiam ser cuidadas pela própria família.

A primeira Lei que tratou da educação para a criança menor de seis anos foi a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 4024/61. No entanto, essa Lei continuou deixando de lado a responsabilidade do Estado, pois em seu título VI, cap. I, artigos 23 e 24 indicam “As empresas que tivessem em seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-escolar”.

Posteriormente, a Lei 5692/71 indica em seu capítulo II que trata do ensino 1º grau, artigo 19, parágrafo 2º “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Ou seja, o Estado continua sem a obrigação de ofertar a Educação Infantil, permanecendo o caráter assistencialista inicial da instituição para crianças menores de sete anos, sem maiores investimentos por parte das políticas públicas.

De acordo com Espíndola (2006) a insatisfação com o desenvolvimento da Educação Infantil no país foi demonstrada em pesquisas realizadas no final da década de 70 e início dos anos 80. Diante disso, o governo federal criou o PROAPE (Programa Nacional de Educação Pré-escolar), devido a preocupação emergente com o desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com as características físicas e psicológicas dela, em sua cultura e comunidade. Entretanto, não há destinação garantida de recursos ao desenvolvimento do programa.

É possível observar a ambiguidade presente no discurso do governo federal na década de 1980, que, por um lado, proclamava a necessidade da pré-escola, ao passo que, por outro, o planejamento orçamentário da União não apresentava nenhuma política de dotação de verbas para atender à demanda da área (ROCHA, 2007, p. 35).

As políticas públicas e Leis promulgadas nesse período não priorizam a Educação Infantil, que fica à margem dos sistemas de ensino, sendo oferecida sem a qualidade necessária. Enfim, a criança menor de 6 anos não tem seus direitos garantidos por nenhuma Lei.

Somente com a promulgação da Constituição de 1988 é que a criança cidadã, sujeito de direitos aparece retratada com um novo olhar, simbolizando um avanço significativo na oferta da Educação Infantil pública como direito da criança e dever do Estado e da família. Diante disso, as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil tem recursos garantidos para sua implementação.

A Constituição Federal de 1988 trata da Educação Nacional e Educação Infantil nos artigos 205, 208: inciso IV e o artigo 227 garante à criança e ao adolescente o direito à vida:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 95).

Diante disso, o olhar volta-se para a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Tal legislação garante o atendimento das crianças em creches e pré-escolas e ainda, assegura à criança e ao adolescente o direito à vida. Certamente a Constituição de 1988 representou um importante marco na educação do país, uma vez que envolveu o poder público e os interesses da sociedade no intuito de garantir a escolaridade infantil.

Assim como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) destaca o direito da criança à vida e ao atendimento escolar:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990, p. 35).

Nessa perspectiva, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Desse modo, a criança e o adolescente passam a ter a garantia de acesso às oportunidades de desenvolvimento físico, mental e social em condições de liberdade e dignidade.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, considera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme descrito no artigo 29. Determina, ainda, como deverá ser ofertada no artigo 30, e descreve como deverá ser a avaliação no artigo 31:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 25-26).

De acordo com o avanço registrado pela legislação em relação ao atendimento a crianças menores de 6 anos, é possível observar que muito se evoluiu, no entanto, a educação de qualidade que a criança necessita ainda não foi alcançada.

1.1 Educação Infantil dos dias de hoje

Atualmente, tendo a mulher conquistado seu espaço no mercado de trabalho, inclusive da classe média e alta, cresceu a procura por creches e escolinhas por todas as classes sociais, sendo estas de caráter educativo e não mais tão-somente assistencial.

Portanto, a Educação Infantil deixou de ser vista como assistência social passando a ser uma etapa da educação básica, considerando que a creche e a pré-escola integram as funções de cuidar e educar permeada pelo brincar. Nessa nova visão e nova prática, há uma relação indissociável entre atividades assistenciais e atividades educativas.

A instituição creche não deve ser considerada apenas como abrigos nos quais as crianças são deixadas para que os pais possam exercer suas atividades rotineiras sem que as crianças fiquem desprotegidas, mas sim um local importante para o desenvolvimento da intelectualidade e da aprendizagem da criança.

Ao tomar banho, se preparar para o repouso, brincar no parque, ouvir história, rabiscar, engatinhar, comunicar-se com outras crianças, explorar um brinquedo, a criança experimenta novas formas de fazê-lo, observa o mundo a sua volta e constrói sua personalidade, ampliando seu conhecimento.

Diante disso, visando implementar as políticas públicas para a Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento visa contribuir com a organização pedagógica e do currículo das instituições de Educação Infantil, pois esta instituição configura-se no local próprio que oferecerá um ambiente de experiências diversificadas, capazes de favorecer a construção da identidade de cada um.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. (...) Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p. 07).

Nesse sentido, cada professor realizará a proposta de acordo com a sua realidade e, ainda, deverá ter clareza da não fragmentação do processo, pois o documento está organizado de modo a melhor explicitar os objetivos e procedimentos propostos, mas não pretende que os eixos sejam desenvolvidos separadamente e desvinculados de um contexto maior. É importante pensar que cada professor em sua realidade poderá adaptá-lo ou até modificá-lo partindo das necessidades de cada grupo.

Sendo o RCNEI um conjunto de referências e orientações pedagógicas que considera as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas nas instituições de Educação Infantil pode contribuir para o exercício da cidadania desde que estejam embasadas em alguns princípios específicos.

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Os princípios destacados pelo Referencial indicam que nenhuma criança poderá sofrer discriminação de qualquer natureza, as atividades propostas devem ser permeadas pelo brincar, sem deixar de lado os cuidados com a higiene e alimentação, bem como, o acesso aos bens socioculturais.

De acordo com o documento, a criança é um ser singular, com características e particularidades próprias e individuais. Desse modo, consideram-se que nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio em que vivem, elas procuram compreender o mundo, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, relacionam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade de construir ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio (BRASIL, 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o desenvolvimento é o processo de crescimento humano nos aspectos: físico, mental e sócio afetivo. Cada momento vivido é continuação do anterior, entretanto, com intensas modificações. Sendo assim, faz-se necessário que desde o nascimento se ofereça boas condições de vida ao recém-nascido, pois cada dia é um novo dia, existem continuações, mas, como já disse Chico Buarque: “Amanhã vai ser outro dia”. Muitos adultos refletem em seu comportamento grande parte de suas vivências de infância.

Assim, a Educação Infantil, cumpre papel primordial no desenvolvimento infantil, uma vez que a criança passa grande parte de sua vida nas instituições que atendem crianças menores de 5 anos.

Convém considerar que a criança, especialmente as menores de 3 anos, são ainda pouco socializadas, entretanto, vivas e dinâmicas, que costumam a concentrar a sua atenção nas atividades, prestar atenção às instruções, manter-se dentro de processos prolongados, aceitar as regras básicas da convivência. Portanto, esses aspectos se transformam em conteúdos da aprendizagem do seu primeiro ano de contato com a escola.

Em consonância com os RCNEIs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil buscam uma articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reunindo princípios, fundamentos e procedimentos para auxiliar

as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009).

As diretrizes propõem que a criança seja considerada o centro do planejamento curricular, enquanto sujeito histórico e de direitos. Afirmam, ainda que, no dia-a-dia, interagindo com o meio e com os outros, ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, ou seja, produz cultura.

De acordo com as Diretrizes, artigo 6º, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 02).

Enfim, as diretrizes propõem que ao se respeitar tais princípios, estar-se-á promovendo o desenvolvimento integral da criança, uma vez que a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades são princípios que estarão sendo internalizados pelas crianças, bem como, o reconhecimento aos direitos de cidadão e garantindo o direito à liberdade de expressão e ao brincar como forma de expressão natural da infância.

Para que os objetivos da Educação Infantil sejam atingidos, as Diretrizes indicam que o trabalho coletivo deve ser desenvolvido em condições adequadas de organização de materiais, tempo e espaço para que dessa forma sejam assegurados:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição (BRASIL, 2009, p. 02-03).

Do mesmo modo, devem ser respeitadas as diferenças e particularidades dos povos indígenas, do campo, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) destacam, também, em seu artigo 9º que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” como forma de promover o conhecimento de si e do mundo.

A avaliação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) defendem o mesmo princípio da não promoção para o Ensino Fundamental e sim o acompanhamento do seu desenvolvimento por meio da observação e registro, para conhecimento dos professores e dos pais.

Enfim, de acordo com os documentos destinados para a Educação Infantil, planejar, desenvolver, avaliar e registrar cada descoberta das crianças proporciona uma ação educativa completa. O registro traz aperfeiçoamento da prática e permite as intervenções necessárias para que a criança supere algumas dificuldades no processo de aprendizagem.

1.2 A rotina na Educação Infantil: Autonomia e ação docente

A organização do tempo e do espaço, ou seja, o estabelecimento de uma rotina, dentro das instituições de Educação Infantil, é um dos pontos a serem considerados quando se deseja uma educação de qualidade. A forma como os espaços e o tempo são organizados torna o aprendizado mais fácil, mais acessível ao ritmo de aprendizagem da criança, para que ela possa brincar, sentir-se estimulada e feliz, ou ainda, dependendo da organização, o ensino pode tornar-se enfadonho e desagradável.

Barbosa (2006, p.35) define rotina como:

Uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc.

Assim, de acordo com Barbosa (2006) a realização da rotina na Educação Infantil viabiliza o desenvolvimento do trabalho cotidiano. Entretanto, a autora observou que na maioria das instituições de Educação Infantil, a rotina tornou-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado.

Diante disso, é possível afirmar que o espaço por si só não é o que promove o desenvolvimento e a aprendizagem. O espaço deve ser organizado, estruturado de modo que estimule a criança, permitindo a sua exploração e manipulação por parte dos pequenos, que ao explorá-lo, acabam por reconstruí-lo e assim, adquirem habilidades para utilizar de modo adequado os sistemas simbólicos culturais.

Mesmo quando representam ou indicam concepções políticas e pedagógicas diversas, existem alguns elementos constitutivos das rotinas que são invariáveis como situação, podendo ser variáveis em seu conteúdo de acordo com as diferentes pedagogias. As regularidades das rotinas são aquelas sequências de atividades que a educadora ou a instituição define como os aspectos mais importantes para serem efetivados no dia a dia (BARBOSA, 2006, p. 116).

A rotina nos Centros de Educação Infantil deve ser organizada considerando-se as diversas relações sociais entre as crianças, deve ser planejada, porém flexível, considerando as ações de cuidar e educar, bem como, as especificidades da criança, pois cada uma possui especificidades que as caracterizam como sujeitos que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio, sendo nas interações que estabelecem com as pessoas e com o meio que revelam seu esforço para compreender o mundo.

O referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) enfatiza que 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 aprendizagens orientadas (BRASIL, 1998a).

O documento ressalta, ainda que, a rotina pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, enfatizando que as rotinas rígidas desconsideram a criança e com isso tornam o trabalho pouco participativo.

De acordo com o que indica o referencial, as atividades propostas devem promover o desenvolvimento e também suprir as necessidades básicas das crianças, devem ser organizadas no tempo que as crianças permanecem no espaço educacional.

Ainda que os referenciais apresentem a rotina como uma estrutura que deve envolver o cuidar, educar, brincar e que deve ser flexível ao ritmo de aprendizagem das crianças, há algumas instituições que padronizam a rotina de tal forma que, segundo Batista (1998) na creche há indícios de que as atividades são propostas para um grupo homogêneo, sem particularidades, onde todos devem desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço a mesma atividade.

Considera-se que as atividades que envolvem os cuidados, a educação e a brincadeira são rituais importantes que devem ser planejados e avaliados constantemente pelo professor, pois são momentos ricos de trocas afetivas, de diálogo e de interação entre o professor e a criança.

Vale ressaltar que os processos de desenvolvimento e de socialização da criança são diversos, exigindo uma postura de conhecimento não só dela, mas do seu meio social e cultural.

Nesse sentido, afirma-se que o cotidiano das instituições de Educação Infantil deve prever momentos diferenciados que certamente não devem ser organizados da mesma forma para crianças maiores e menores. Assim, diversos tipos de atividades envolverão adultos e crianças, como: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras e as atividades orientadas pelo professor e, considerando que a criança permanecerá grande parte do dia na instituição, o ambiente que lhe acolhe deve ser saudável e agradável.

Uma proposta educativa para a Educação Infantil, precisa considerar que, durante o seu desenvolvimento, a criança manifesta diferentes formas de sentir, pensar e agir, que caracterizam suas relações com o mundo físico e social.

Através das relações que estabelece consigo e com o meio físico e social ao seu redor, a criança irá conquistar gradativamente sua autonomia e aprendendo sobre si mesma e o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a Educação Infantil desempenha grande influência na formação pessoal e social da criança, numa

perspectiva de educação para a cidadania que se reflete na qualidade de formação do ser humano que interage ativamente no meio em que vive.

As rotinas segundo Barbosa (2006), devem ser entendidas não como mero elemento integrante da prática pedagógica e didática previamente pensada, planejada e regulada no intuito de ordenar e operacionalizar o cotidiano e constituir a subjetividade dos integrantes da Educação Infantil (p. 39), mas principalmente como a importante ação educativa que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, na qual o ritmo, a liberdade, a brincadeira, a imaginação, as interações dos indivíduos nela envolvidos permeiam a construção da Educação Infantil de qualidade.

Uma rotina planejada para a Educação Infantil, implica a necessidade de construir espaços educativos que concretizem a vivência da infância, centrado no caráter lúdico da aprendizagem onde as interações, entre adultos e crianças, bem como, entre crianças e crianças, através do resgate da imaginação, da brincadeira, dos desafios cotidianos, no contato com a natureza em ambiente amplo, permitindo o desenvolvimento das capacidades de expressão em múltiplas linguagens e de muitos outros aspectos relevantes envolvidos nessas relações.

Assim, esse planejamento deve levar em conta o interesse e as necessidades das crianças, o tempo disponível e as atividades diárias. Verificar o material para o que se pretende propor, a adequação da temática, sua problematização e a adequação didática necessária para a faixa etária das crianças, bem como onde é possível buscar subsídios que fundamentem estas práticas.

Diante disso, vale lembrar que grande parte da vida da criança, ela passa no centro de Educação Infantil, o que sugere uma reflexão sobre esta etapa da Educação Básica em que nas rotinas propostas deve prevalecer a flexibilidade para a construção do conhecimento, tendo como base múltiplas linguagens, sendo construídas juntamente com as crianças respeitando a diversidade do mundo infantil.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil afirma que a rotina deve ser:

Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer (BRASIL, 1998, p. 73).

Diante disso, afirma-se que a importância da organização da rotina na Educação Infantil é compreendida quando se percebe a contribuição do tempo e do espaço no processo de construção do conhecimento, para a conquista da autonomia, para a estabilidade e segurança emocional da criança, pois quando a criança se sente protegida e inserida num ambiente estável e acolhedor, ela poderá desenvolver sua identidade, uma vez que esse ambiente organizado levando em conta o lúdico, o movimento e a afetividade favorecerá o desenvolvimento integral da criança.

Convém destacar que a rotina organiza a sequência de ações e contribui para que a criança compreenda o porquê de estar naquele espaço e quais serão as próximas ações, minimizando, inclusive a angústia com relação ao horário de chegada dos pais para buscá-la.

Com isso, o grupo de crianças se mostra mais seguro e autônomo em relação às atividades do dia. Os professores também se sentem confiantes, pois se organizam em torno das atividades e conseguem desenvolver um trabalho rico e significativo, através de ações planejadas e pensadas de acordo com as necessidades e especificidades do grupo com o qual trabalha.

Muitos afazeres valorizam as rotinas na Educação Infantil e criam possibilidades de cuidado e aprendizagem. A maneira como o educador organiza e compreende cada um desses momentos enriquece ou empobrece esses momentos. O professor pode simplesmente realizar as atividades como algo mecânico e repetitivo ou aproveitar esses momentos para educar e brincar, como no momento do banho, por exemplo, ao conversar com a criança, indicar as partes do corpo que lava, incentivando-a a lavar-se, faz com que a criança aprenda muito mais sobre higiene do próprio corpo ao invés de banhá-la às pressas sem que haja nenhuma troca de linguagem. O diálogo nesse momento também incentiva o desenvolvimento oral da criança.

Além da organização das atividades e do tempo, o espaço também deve ser pensado e organizado de modo a facilitar a aprendizagem. O espaço físico escolar externo, por exemplo, é aquele onde a criança amplia seus conhecimentos desenvolvendo atividades livres e espontâneas, que a estimulam a desenvolver-se intelectual e afetivamente.

Segundo Barbosa e Horn (2001), na seleção e organização das atividades diárias é importante que o professor observe com quais objetos as crianças brincam,

como brincam, o que lhes chama mais a atenção e em que espaços elas preferem ficar, garantindo, assim que as atividades propostas sejam dinâmicas e prazerosas. Essas autoras ressaltam que, para a organização das atividades num determinado tempo, é necessário que se planeje momentos diferenciados, que levem em conta as necessidades biológicas das crianças, como, por exemplo, as relacionadas à alimentação, ao repouso e à higiene. Sendo indiscutível também considerar o tempo e o ritmo que cada uma das crianças necessita para realizar as atividades propostas.

Portanto, todas as atividades desenvolvidas nos espaços da instituição deverão propiciar diferentes “experiências que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, e desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68).

É de suma importância que se compreenda que estabelecer rotinas não significa fazer as mesmas coisas exatamente iguais todos os dias, nem cumprir exatamente o que foi planejado, uma vez que o planejamento deve ser flexível e adaptável às mais diversas situações que venham a surgir ao longo do dia.

A organização da rotina e o trabalho com as crianças da Educação Infantil pressupõem que o professor deve conhecer as fases do desenvolvimento infantil. Desse modo, apresentam-se algumas contribuições da psicologia do desenvolvimento para o campo educacional.

1.3 Importância do estudo do desenvolvimento infantil

O estudo do desenvolvimento do ser humano constitui-se em uma área do conhecimento da Psicologia que se concentra no esforço de compreender o homem em todos os seus aspectos, desde o nascimento até o mais completo grau de maturidade e estabilidade.

Conforme a Psicologia evolutiva, as teorias procuram reconstruir de diferentes pontos de vistas, as condições de produção da representação do mundo e de suas vinculações com as visões de mundo e do homem dominante em cada momento histórico da sociedade.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1994), o desenvolvimento humano engloba tanto o desenvolvimento mental quanto o crescimento orgânico e sugerem ser de suma importância o estudo do desenvolvimento humano para que se possa

conhecer as características comuns de cada faixa etária, permitindo o reconhecimento das individualidades, de modo que o adulto esteja apto a observar e interpretar os comportamentos.

As autoras relacionam vários fatores indissociáveis que interagem para influenciar todos os aspectos do desenvolvimento, sendo estes: a hereditariedade, o crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e o meio.

Assim, falar de desenvolvimento humano é, antes de mais nada, relacionar-se com a cultura que envolve o indivíduo, tendo estas uma relação intrínseca. Nesse caso, a educação permite ao indivíduo aprendizagem, desenvolvimento e cultura. Além de sua característica de promover socialização, através das normas, valores e interação entre os membros do grupo em questão.

Mesmo sabendo que, a educação é promovida por instituições que constroem valores para que a criança se insira no meio de convivência, nem sempre esta é feita de forma que contemple o seu pleno desenvolvimento. Para que haja uma aprendizagem é necessário haver uma orientação flexível para que surja o equilíbrio, considerando o aspecto físico-motor, o aspecto intelectual, o aspecto afetivo-emocional e o aspecto social (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1994).

1.3.1 A teoria de Lev Semenovich Vygotsky

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896 em Orsh, na antiga União Soviética. Sua família organizou uma excelente biblioteca pública muito utilizada pelos seus filhos, oportunizando uma formação sólida a Vygotsky. O autor começou sua carreira aos 21 anos, escreveu críticas literárias, lecionou e ministrou palestras sobre temas ligados à literatura, ciência e psicologia em várias instituições. Morreu em 1934 em consequência de tuberculose (ALMEIDA, 2006).

A teoria do psicólogo Vygotsky (1896-1934) traz uma importante contribuição para a Educação Infantil, pois na sua perspectiva os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano são produzidos a partir das relações sociais e das práticas culturais.

Segundo Vygotsky (2000), o sujeito não é um reflexo passivo do meio nem um espírito anterior ao contato com as coisas e as pessoas. Pelo contrário, é um resultado da relação. As funções superiores não são apenas um requisito da comunicação, mas o resultado da própria comunicação.

No estudo feito por Vygostky, sobre o desenvolvimento da fala, sua visão fica bastante clara: inicialmente, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Como a criança está cercada por adultos na família, a fala começa a adquirir traços demonstrativos, e ela começa a indicar o que está fazendo e de que está precisando. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa a fazer distinções para si mesma. E a fala vai deixando de ser um meio para dirigir o comportamento dos outros e vai adquirindo a função de auto direção (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1994, p. 93).

Nessa perspectiva, é possível considerar que o ser humano nasce, em situação normal, com a capacidade para desenvolver todas as potencialidades pertinentes à raça humana, as chamadas funções complexas superiores. Todavia, as funções complexas superiores, típicas do homem, não são propriedades inatas e tampouco se formam naturalmente.

Com auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança (VYGOTSKY, 2001, p. 112).

Desse modo, na perspectiva de Vygotsky, as crianças estão em constante interação com os adultos desde o seu nascimento e através disso é que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Inicialmente esses processos são intersíquicos e à medida que as crianças crescem se tornam intrapsíquicos.

A linguagem torna possível o pensamento, a memória, a atenção, o raciocínio, dentre outras capacidades. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, primeiro, no nível social, entre pessoal (intersíquico) e depois no nível individual.

Durante o processo de desenvolvimento a imitação possui papel fundamental, pois a imitação é um ato comunicativo que tem a premissa básica de seu significado ser o mesmo para quem o emite e para quem o recebe.

Quando uma criança imita um adulto, pondera Vygotsky (2000), ela pode estar apreendendo o comportamento desse adulto a ponto de reproduzi-lo. Por isso o aprendizado é inicialmente, mínimo, passando por um mimetismo e, em seguida, a linguagem falada. De início, a linguagem necessita do acompanhamento do gesto

para fixar o seu significado. Aos poucos, a linguagem gestual começa a se unir à fala propriamente dita.

De acordo com o autor, a linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses da vida. Ao nomear os objetos e definir as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade, dando à criança a possibilidade de adquirir conceitos, testar o ambiente e troca experiências. A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo.

A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. (VYGOTSKY, 2000, p. 102).

Segundo a teoria histórico-social, a criança só é capaz de imaginar, de pensar, depois que associa o som com um objeto ou acontecimento, pois essas capacidades necessitam do pensamento e o pensamento necessita da palavra.

Para Luria (1979, p.80), “[...] a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores”.

A criança começa a interiorizar categorias: alto/baixo, fino/grosso, quente/frio etc. A capacidade de prestar atenção em algo e o desenvolvimento da memória também são possíveis graças à linguagem. A linguagem assegura o surgimento da imaginação, processo que não existe no animal. Os fatos, os acontecimentos e, especialmente a linguagem, constituem-se em matéria-prima com a qual o mundo da subjetividade se constitui.

Nessa perspectiva, o ensino deve ser adaptado e acompanhar a marcha do desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotsky (2001, p. 468), “neste ponto de vista, os ciclos do desenvolvimento sempre antecedem os ciclos da aprendizagem que segue a reboque do desenvolvimento, este sempre está adiante da aprendizagem”. A aprendizagem não é desenvolvimento, mas se conduzida de forma apropriada, propicia o desenvolvimento mental da criança, desencadeando nela processos que não ocorreriam ou não se desenvolveriam sem a aprendizagem.

Vygotsky (2001) toma como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.

Pela sua importância, o processo de aprendizagem que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Desse modo, é necessário que se compreenda a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e depois as características específicas desta inter-relação na idade escolar.

A teoria da área de desenvolvimento potencial leva à compreensão das características específicas da inter-relação na idade escolar, uma vez que pesquisas comprovam que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Assim, o autor afirma de forma incontestável que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

Quando se estabelece a idade mental da criança com o auxílio de testes, refere-se sempre ao nível de desenvolvimento efetivo. Porém, um simples controle demonstra que este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança.

O ponto de vista tradicional dá como certo que a única indicação possível do grau de desenvolvimento psicointelectual da criança é a sua atividade independente, e não a imitação, entendida de qualquer maneira. Entretanto, com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente.

Entretanto, com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade define a área de desenvolvimento proximal da criança.

Com relação à educação e ao desenvolvimento, o autor usa o conceito de zona de desenvolvimento proximal para que possamos compreender como a aprendizagem gera o desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal concebida por Vygotsky tem como conceito a diferença entre o que o indivíduo consegue realizar com ajuda de outros e o que ele pode realizar sozinho, o primeiro é chamado de desenvolvimento potencial e o segundo de real.

Portanto, É preciso haver uma mediação entre o que se oferece como atividade para a aprendizagem, portanto não pode ser algo tão difícil que o aluno não possa realizar, bem como, não pode ser tão simples que se torne nulo.

Na interiorização de conceitos, a criança depende da interação com o mundo social. Os conceitos podem ser: espontâneos e científicos. Os espontâneos são adquiridos a partir da interação cultural, sem o saber formal e sistematizado, o qual está diretamente relacionado com o científico.

A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se sem o auxílio define a zona de desenvolvimento proximal da criança.

O que uma criança pode fazer com o auxílio dos adultos caracteriza o desenvolvimento da chamada zona de desenvolvimento proximal. Isto significa que, de posse dessa informação, é possível medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

A área de desenvolvimento proximal permite que determine os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento proximal.

É interessante observar que, para Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil (REGO, 1995, p. 80).

Na perspectiva de Vygotsky (2000) as crianças pequenas experimentam desejos impossíveis de serem realizados e para resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. O brincar da criança seria, então, a imaginação em ação.

Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, o jogo traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas. A ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir o seu comportamento não pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação, o que quer dizer que brincar exige e ensina a interpretação.

Ainda segundo o autor, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra e estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz-de-conta, de regras, e aparecem também, no desenho como atividade lúdica. É no brincar que aparecem as premissas necessárias para o desenvolvimento da memória voluntária e onde ela desenvolve sua motricidade, pois essas situações exigem um controle consciente dos movimentos. A brincadeira permite à criança criar, imaginar e representar a realidade e as experiências por ela adquiridas.

Na perspectiva de Vygotsky (2000), a situação imaginária da brincadeira decorre da ação da criança, ou seja, a tentativa de reproduzir as ações do adulto em condições diferentes daquelas em que elas ocorrem na realidade e que dá origem a uma situação imaginária. Isso significa que a criança não imagina uma situação para depois agir ou brincar, ao contrário, para imaginar, ela precisa agir.

De acordo com Vygotsky (2000), é no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Isso significa que na brincadeira os objetos perdem a sua força determinadora e a criança passa a operar com o significado das coisas. Além disso, quando a criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete o seu comportamento a determinadas regras. Isso conduz ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes, que estão intrinsecamente relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou regras e de controlar o próprio comportamento por meio de regras.

Sendo a brincadeira a principal atividade da criança, deve fazer parte da rotina das instituições de Educação Infantil, pois de acordo com Vygotsky (2000), as primeiras brincadeiras surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos. Ao brincar, a criança tenta agir sobre os objetos, como os adultos. É por isso que a brincadeira de crianças mais novas caracteriza-se pela reprodução de ações humanas realizadas em torno de objetos e durante o desenvolvimento dessas brincadeiras, que as relações humanas incluídas nessas ações começam a aparecer mais claramente.

1.4 O desenvolvimento humano na teoria de Piaget

Em 9 de agosto de 1896, nascia em Neuchâtel - Suíça, Jean Piaget. Formou-se em Biologia na Universidade de Neuchâtel. Mas, foi em Zurique, onde estudou nos laboratórios de psicologia de G. F. Lipps e estagiou na clínica psiquiátrica de E. Bleuler que despertou seu interesse pelo estudo do raciocínio da criança sob a ótica da Psicologia Experimental. Assumiu a direção do Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra, em 1923 a convite de Claparède, dando início a um projeto de estudo sistemático da inteligência. Para Piaget, o papel da ação é imprescindível, uma vez que a característica essencial do pensamento lógico é ser operatório, ou seja, prolongar a ação, interiorizando-a (ALMEIDA, 2006).

O conceito de equilíbrio torna-se especialmente marcante na teoria de Piaget (1975), pois ele representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano. Este fenômeno tem em sua essência um caráter universal, já que é de igual ocorrência para todos os indivíduos que estão inseridos. Nessa linha, o trabalho de Piaget leva em conta a atuação de dois elementos básicos ao desenvolvimento humano: os fatores invariantes e os variantes.

Os fatores invariantes são os que o indivíduo recebe como herança ao nascer e permanecem constantes ao longo da vida. Na teoria piagetiana, considera-se que o indivíduo carrega consigo duas marcas inatas a tendência natural à organização e à adaptação.

Os fatores variantes são representados pelo conceito de esquema, que constitui a unidade básica de pensamento e ação estrutural, sendo um elemento que se transforma no processo de interação com o meio, visando a adaptação do indivíduo ao real que o rodeia. Dessa maneira, a teoria psicogenética mostra que a

inteligência não é herdada, mas construída no processo interativo entre o homem e o meio ambiente (físico e social) em que ele está inserido.

A assimilação consiste na tentativa de o indivíduo solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva que o mesmo possui. É um processo contínuo na medida em que o indivíduo, em constante atividade de interpretação da realidade, tem que se adaptar a elas. Esse processo representa sempre uma tentativa de integração de aspectos e experiências aos esquemas previamente estruturados, no qual o indivíduo ao entrar em contato com o objeto do conhecimento retira dele as informações que lhe são importantes para estabelecer a equilíbrio do organismo.

A acomodação consiste na capacidade de modificação da estrutura mental antiga para poder dominar um novo objeto do conhecimento. Portanto, a acomodação representa o momento da ação do objeto sobre o sujeito, toda experiência é assimilada a uma estrutura de ideias já existentes podendo provocar uma transformação nesses esquemas, gerando um processo de acomodação. Os processos de assimilação e acomodação são complementares e estão presentes durante toda a vida do indivíduo permitindo a adaptação intelectual.

A equilíbrio, na visão de Piaget (1975), é definida como mecanismo de organização de estruturas cognitivas num sistema coerente com o objetivo de levar o indivíduo à construção de uma forma de adaptação à realidade.

Sendo assim, a concepção do desenvolvimento humano na linha piagetiana, deixa claro que é no contato no mundo que a matéria bruta do conhecimento é adquirido, pois é no processo de construção sucessivas resultante da relação sujeito/objeto que o indivíduo forma o pensamento lógico. Na medida em que a experiência leva graus diferentes no processo de assimilação e acomodação, entende-se que o mundo de ideias e da cognição é um mundo no qual o ambiente promove condições para transformações cognitivas, sendo necessário estabelecer conflito cognitivo que cause um esforço do indivíduo para resolvê-lo para que o equilíbrio do organismo seja restabelecido.

Esse processo depende sempre de como o indivíduo vai elaborar e assimilar as suas interações com o meio, porque a conquista da equilíbrio do organismo está presente nos diversos estágios da sua vida.

Piaget (1975) dividiu o desenvolvimento humano em períodos de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento. Essas etapas do

desenvolvimento são: período sensório-motor, período pré-operatório, período das operações concretas e período das operações formais.

De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas quatro etapas na mesma sequência, porém o início e término de cada uma delas podem sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido.

1.4.1 Período Sensório-motor (0 a 2 anos)

O período sensório-motor compreende o período de conquista do recém-nascido do universo por meio da percepção e dos movimentos, pois a sua atividade mental consiste no exercício dos aparelhos reflexos, de fundo instintivo, como a sucção.

O recém-nascido possui um rico equipamento sensorial que lhe permite ver, ouvir, ser sensível à dor e à temperatura, reagir de maneira distinta ao doce e ao amargo, bem como a diferentes odores.

Piaget (1990), afirma que este nível é caracterizado pela inteligência prática que visa os resultados favoráveis e que antecede a linguagem. Aos doze meses ocorre maturação em importantes áreas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem. Após os dezoito meses, aspectos do cérebro terão amadurecido o suficiente para permitir processos psicológicos complexos como a simbolização ou auto reconhecimento no espelho, entre outros.

Quanto ao desenvolvimento físico, este ocorre de forma acelerada e é suporte para o aparecimento de novas habilidades, como sentar, andar, equilibrar-se. Desse modo, a criança é capaz de realizar uma diferenciação progressiva entre o eu e o mundo exterior.

1.4.2 Período Pré-operatório (2 a 7 anos)

É no período pré-operatório que a linguagem aparece permitindo à criança dispor além da inteligência prática construída na fase anterior da possibilidade de ter esquemas de ação interiorizados, chamados de esquemas representativos ou simbólicos, ou seja, esquemas que envolvem uma ideia preexistente a respeito de

algo. A partir dessas novas possibilidades de lidar com o meio, dos dois anos em diante a criança poderá tomar um objeto ou uma situação por outra, por exemplo, poderá tomar um cabo de vassoura por um cavalo, um boneco por um bebê ou pode pegar uma bolsa, colocá-la no braço e agir como se fosse sua mãe, preparando-se para sair de casa.

O pensamento pré-operatório indica, portanto, inteligência capaz de ações interiorizadas, ações mentais, chamado de pensamento egocêntrico, ou seja, centrado no ego, no sujeito. Nesse período já existe um desejo de explicação dos fenômenos. É a idade dos porquês, pois a criança pergunta o tempo todo.

O animismo é outra característica dessa idade, a criança empresta a alma às coisas e animais, atribuindo-lhe sentimentos e intenções próprios do ser humano. O antropomorfismo ou a atribuição da forma humana a objetos e animais é outra característica que está presente nesta fase.

As ações do período pré-operatório, embora internalizadas, não são reversíveis, pois falta uma das condições de pensamento necessárias para que haja uma operação, ou seja, a reversibilidade, por esse motivo é que essa fase recebe o nome de pré-operatório.

Em relação ao seu desenvolvimento motor, tem maior independência da musculatura das pernas e anda com ritmo alternado de passos. A unilateralidade não é controlada e o domínio motor da dimensão oblíquo é imperfeito. Gosta de correr, saltar e de realizar atividades motoras afins.

O desenvolvimento motor é executado com maior qualidade. Manifesta-se um aumento considerável no desenvolvimento das capacidades motoras, a criança consegue lançar um objeto mais longe, corre mais rápido e demonstra maior coordenação, equilíbrio e orientação, entre outras capacidades de coordenação na execução dos movimentos. Para Hurtado, (1983, p. 28) “No jogo, predomina o senso de reciprocidade do tipo “isto por aquilo”; joga mais facilmente com um companheiro que com dois”.

São capazes de combinar ações mais complexas como lançar, rebater e capturar a bola que lhe é lançada com ambas as mãos. Também regulam seus movimentos ao lançar um objeto e correr para passar saltando um obstáculo a uma pequena altura. Saltam com um pé ou com os dois, dão saltinhos laterais e para trás. Realizam o rastejar com movimentos coordenados de braços e pernas, não só pelo chão como também sobre bancos.

Tem alguma compreensão de orientação temporal (do ontem e do amanhã) e a dominância da lateralidade já está definida em relação a si mesma, mas não em relação a outras pessoas. Possui senso elementar de vergonha e de desgraça. (HURTADO, 1983, p. 28).

Sendo assim, é necessário que o professor de Educação Física Infantil, reforce constantemente estímulos relativos a tudo o que a criança faça e fale, a linguagem e o vocabulário apresentam-se desenvolvidos. Destaca-se perfeição e economia de movimentos, senta-se corretamente e aprecia atividades relacionadas aos movimentos naturais como correr, saltar, trepar, pular e outros, demonstrando graça e habilidade inconsciente na coordenação motora fina e grossa.

1.4.3 Período das Operações Concretas (7 a 11 anos)

O período das operações concretas inicia quando a criança se torna capaz de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. Apesar do egocentrismo, no plano afetivo, ela é capaz de cooperar com os outros, trabalhar em grupo e ter autonomia pessoal. No plano cognitivo surge a capacidade de realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim (objetivo) e reverter-lhe para o início. A criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, consegue realizar várias atividades de forma autônoma sem necessitar da ajuda do adulto.

Segundo Piaget (1980):

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com os outros, dissociando-os mesmos para coordená-los. Isto é visível na linguagem entre crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito do ponto de vista do adversário e procura de justificações ou provas para afirmação própria. A explicação mútua entre crianças se desenvolve no plano do pensamento e não somente na da ação material (PIAGET, 1980, p.41).

Nessa fase, tem início a capacidade de reflexão, o pensar antes de agir. Surge também a noção de conservação de comprimento e quantidade, sendo que por volta dos nove anos surge a noção de conservação de peso enquanto a noção de conservação de volume surge no final do período.

Por fim, vale salientar que a criança que se encontra nessa fase organiza seus próprios valores morais como o respeito mútuo, a honestidade, o

companheirismo e a justiça, que considera a intenção na ação. As crianças escolhem seus amigos sem distinção de sexo, sendo que, no final do período já começam a agrupar-se cada vez mais com outras crianças do mesmo sexo.

1.4.4 Período das Operações Formais (11 ou 12 anos em diante)

No período das operações formais ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato. Nesse momento, a criança passa a dominar, progressivamente, a capacidade de abstrair e generalizar, criar teorias sobre o mundo. Atinge o equilíbrio entre pensamento e realidade, quando compreende a importância da reflexão para sua ação sobre o mundo real. Nesse sentido, Piaget (1980) ressalta que:

Ora após os 11 ou 12 anos, o pensamento formal torna-se possível, isto é. As operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos, etc.), mas sem o apoio da percepção, da experiência nem mesmo da crença (PIAGET, 1980, p.59).

A sua relação social apresenta-se um tanto conturbada, pois passa, inicialmente, por uma fase de interiorização, chegando a ficar por certo período, antissocial.

Sendo assim, considera-se de suma importância conhecer os estágios de desenvolvimento que cada criança vive para planejar as intervenções necessárias para aprendizagens futuras atingindo um bom desenvolvimento cognitivo, psíquico e social. Ao conhecer as características da criança, o adulto irá reconhecer que a educação não vem de fora do indivíduo, bem como não acontece pela imposição de regras sociais, mas se efetiva pela simples expressão livre da criança com a natureza.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Área de estudo

A pesquisa de campo realizar-se-á em um Centro de Educação Infantil no município de Ponta Porã que atende a crianças de 0 a 3 anos, localizado na região norte do referido município.

2.2 Tipo de pesquisa

Como metodologia optou-se pela pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso. A pesquisa qualitativa foi escolhida porque se busca verificar visões e projeções futuras, pois acredita-se que os problemas podem ser resolvidos e as práticas na Educação Infantil podem ser melhoradas através da análise de observações objetivas e diretas.

De acordo com os objetivos da pesquisa qualitativa Souza (2006, p. 88) afirma que essa metodologia visa:

descrever, com rigor conceitual, a essência daquilo que se percebeu no cotidiano de uma forma compreensível para o leitor, respeitando as exigências de uma pesquisa científica e viabilizando uma relação de reciprocidade entre pesquisador e pesquisado e entre sujeito e objeto de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica se faz necessária para que se tenha embasamento teórico acerca do tema em estudo, uma vez que através desse tipo de pesquisa se busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema (CERVO; BERVIAN,1996).

Quanto ao estudo de caso, Gil (2009) diz que é importante quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Sendo assim, tem-se a pretensão de pesquisar como se dá o estabelecimento da rotina e como a mesma interfere no desenvolvimento da independência e autonomia das crianças.

2.3 Técnica de pesquisa

Nesse contexto, serão utilizadas a entrevista e a observação como instrumentos para a coleta de informações sobre as práticas e visões sobre a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil visando a construção da autonomia infantil.

Desse modo, entende-se que a observação direta das ações que envolvem o tema em estudo leva a uma compreensão detalhada do papel da rotina no contexto da Educação Infantil e o modo como ela vem sendo desenvolvida na instituição na qual realizamos o estudo.

2.4 Análise de dados

A pesquisa foi realizada em um período de 10 (dez) dias, de segunda a sexta feira, para observações, entrega de questionários e participação no cotidiano da instituição.

A entrega dos questionários foi considerada importante para se levar em conta a visão dos profissionais envolvidos com a Educação Infantil a respeito da rotina. O questionário proposto compõe-se de 6 (seis) questões dissertativas e dará a liberdade ao profissional de respondê-lo de próprio punho.

A análise dos dados obtidos a partir do questionário é um procedimento através do qual se constatará a visão dos docentes da instituição sobre a importância da rotina em um Centro de Educação Infantil e como ela auxilia no desenvolvimento da autonomia da criança.

As observações foram registradas em um diário de bordo da pesquisadora e aquelas consideradas mais relevantes serão colocadas no texto final da pesquisa.

3 A ROTINA NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A PESQUISA EM AÇÃO

Neste capítulo apresentamos a opinião da professora que trabalha no Centro de Educação Infantil, mais especificamente com a turma selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, sobre o papel da rotina no desenvolvimento do trabalho na instituição e no desenvolvimento da criança.

3.1 Sobre a Pesquisa: contexto

O Centro de Educação Infantil (CEINF) – cenário da pesquisa – localiza-se na zona sul do município de Ponta Porã, atende a uma clientela de classe média baixa. Os professores que ali trabalham, em sua maioria, possuem curso de graduação e especialização ou encontram-se em formação.

A faixa etária das crianças atendidas é compreendida entre 2 aos 5 anos de idade, num total 250 distribuídas nos turnos integral (maternais – crianças de 2 e 3 anos), matutino e vespertino (jardim e pré-escola – crianças de 4 e 5 anos).

Os maternais possuem uma média de 30 a 32 crianças matriculadas e 2 professores em cada sala para atendê-las.

Os jardins e pré-escolas contam com a média de 28 crianças matriculadas e são atendidas por uma professora em cada sala.

O CEINF conta com o seguinte quadro de funcionários: 18 administrativos, 20 estagiários, 30 professores. Sua estrutura física conta com 13 salas de aula, sendo 3 com lavatório interno e mais 4 banheiros externos, 2 quadras cobertas, 1 parque infantil coberto, 1 parque infantil descoberto, 1 cozinha, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de secretaria com direção, 1 sala de professores.

3.2 Sujeitos

A turma escolhida para a realização da pesquisa foi o Jardim I, na qual encontram-se crianças na faixa etária de 3 a 4 anos de idade, contando com uma professora para atender a turma.

3.3 Cenas do Cotidiano – Análise dos resultados

As observações foram registradas em um diário de bordo da pesquisadora e aquelas consideradas mais relevantes encontram-se relatadas no texto final da pesquisa.

As crianças chegam à instituição na companhia dos pais, responsáveis e/ou de van. O momento de chegada à instituição, marca o início das atividades inclusas na rotina previstas em um cronograma pré-estabelecido.

Observou-se que a rotina é estabelecida para facilitar o trabalho do adulto que a utiliza como roteiro para o desenvolvimento das atividades.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) a rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Considerando que a criança passa grande parte do dia dentro da instituição, entende-se que o planejamento da rotina deve ser conter uma variedade de atividades que torne esse tempo agradável e que compreenda atividades com mais ou menos movimento, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene.

A pesquisa foi realizada no o período vespertino em uma sala de Jardim I com crianças de 3 a 4 anos de idade. Foi analisada a partir da observação na sala de aula e conversa com a professora regente sobre os métodos que a mesma utiliza para desenvolver e estimular a autonomia das mesmas em sala de aula.

A primeira atividade da rotina consiste em recepcionar os alunos, onde ela estimula os mesmos desde o início do ano letivo a questão da sua própria autonomia e responsabilidade ao guardar sua mochila e material escolar no local correto, juntamente ao seu nome que está pregado em forma de crachá para a identificação dos mesmos.

Assim, percebe-se que a rotina deve ser planejada de modo a promover o desenvolvimento e atender as necessidades básicas das crianças. Portanto, cabe ao professor através da observação de suas crianças, de seus interesses, organizar uma rotina que torne o tempo e o espaço prazeroso e produtivo.

A professora da sala faz com que os mesmos tenham autonomia na questão da higiene com as mãos, ao ir ao banheiro, quando querem beber água. Também estimula eles durante as atividades na sala de aula, onde cada aula pega o material necessário para a atividade, seja ele lápis de cor, giz de cera ou tinta e logo após

usa-los, ficam responsáveis de guarda-los. O mesmo acontece durante a brincadeira com massinha, jogos ou brinquedos pedagógicos.

Quando terminam a atividade, a professora faz com que eles tenham a autonomia de ir guardar seus próprios trabalhos no envelope e depois de guarda-los, pendura-los em seu respectivo lugar, ou seja, no varal de atividade da sala, onde está o crachá com seu nome. Também permite o acesso à leitura, estimulando-os a ler fazendo com que tenham a autonomia ao escolher o próprio livro que querem quando terminam a atividade, e quando não quiserem mais fazer leitura os próprios alunos vão e guardam os livros.

De acordo com Kramer (2006) a organização da sala visa, pois viabilizar que as atividades planejadas por professores e crianças se desenvolvam de maneira flexível, criativa e cooperativa e é nesse sentido que a professora diz que planeja de modo que a rotina seja flexível e contribua para o bem estar das crianças, ou seja, através da articulação entre planejamento e rotina é possível que as ações de cuidar, educar e brincar estejam presentes no dia-a-dia da instituição de Educação Infantil promovendo o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Outra questão muito interessante que a mesma realiza, é quando explica a tarefa de casa para as crianças e pede para os mesmos analisarem a tarefa e depois de analisar, ficam responsabilizados de guardar o caderno na mochila. Na ocasião de haver bilhetes, é feita a leitura e depois colados no caderno, de modo que os alunos tomam conhecimento do que está sendo solicitado nesse bilhete e reforçar a informação para os pais.

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 a situações de aprendizagens orientadas (BRASIL, 1998, p.54).

Sendo assim, a organização do tempo no espaço educacional está diretamente ligada às atividades que são propostas para facilitar o trabalho do adulto e o bom funcionamento da instituição de educação infantil.

Além das observações em sala de aula, consideramos relevante entrevistar a professora que atua junto à turma pesquisada, uma vez que a pesquisa busca destacar a importância da ação docente frente à construção da autonomia do aluno da Educação Infantil, sendo que a pergunta norteadora do trabalho indica que a importância da ação docente nessa etapa da Educação Básica. Desse modo,

entendemos que a entrevista propicia uma compreensão do papel do professor e como se desenvolvem as ações voltadas para o desenvolvimento da autonomia infantil.

Assim, apresentam-se as repostas obtidas com a aplicação do questionário, transcrevendo as palavras da entrevistada e analisando-as à luz do referencial teórico pesquisado.

A professora da turma e entrevistada na pesquisa tem formação acadêmica no Normal Superior, graduada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, possui especialização em Metodologia e Didática para Nível Superior e uma segunda especialização em Educação Infantil e já atua na Educação Infantil a 11 anos.

A primeira questão do bloco específico sobre a ação docente frente à autonomia infantil procura saber junto a professora a sua definição da rotina na Educação Infantil:

Rotina é a estrutura básica, espinha dorsal das atividades do dia. A rotina diária é o desenvolvimento prático do planejamento. É também a sequência de diferentes atividades que acontecem no dia-a-dia da creche e é esta sequência que vai possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espaço e se desenvolva. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização (ENTREVISTA, 2018).

A resposta dada pela professora demonstra sua compreensão de rotina, ressaltando a importância desta para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Diante disso, Kramer (2006) traz o seguinte esclarecimento:

O eixo fundamental dessa organização é o de que espaço e tempo vão sendo conquistados progressivamente. Nesse sentido, as estratégias delineadas a princípio devem ser modificadas à proporção em que certas necessidades se apresentam. Espaço e tempo não são dados fixos e rígidos, mas, ao contrário, sofrem mudanças decorrentes do próprio dinamismo do modelo curricular adotado (p. 74).

Diante disso, destaca-se que o tempo e o espaço devem favorecer o desenvolvimento integral das crianças, adequando-se às necessidades e especificidades das mesmas, permitindo-lhes acesso a uma diversidade de situações e materiais que lhes despertem interesse e promovam a sua autonomia.

A questão de número 2 (dois) aborda a importância/contribuição da rotina para o desenvolvimento das crianças teve a seguintes resposta:

A rotina é um elemento importante da Educação Infantil porque proporciona à criança o sentimento de estabilidade e segurança que favorece a sua organização espaço temporal e a liberdade do estresse de uma rotina desestruturada. Para maior desenvolvimento da criança a rotina tem que ser rica, alegre, prazerosa, proporcionando oportunidades para interações, experiência, criatividade, bem como, para a construção do conhecimento (ENTREVISTA, 2018).

A resposta da professora demonstra que ela acredita que a rotina deve ser planejada de modo a atender às necessidades e especificidades das crianças viabilizando o desenvolvimento integral da criança. Também considera que a rotina dá à criança estabilidade e segurança.

De acordo com o RCNEI (1998a) a rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Considerando que a criança passa grande parte do dia dentro da instituição, entende-se que o planejamento da rotina deve ser conter uma variedade de atividades que torne esse tempo agradável e que compreenda atividades com mais ou menos movimento, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene.

Quando perguntada se a rotina interfere na realização das atividades planejadas, obteve-se a seguinte resposta:

A rotina só é benéfica para as atividades planejadas. Pois, a criança se sente mais segura com a ordem em que ocorre suas atividades (ENTREVISTA, 2018).

A professora afirma que somente há interferência se houver planejamento das atividades que compõem a rotina. Desse modo, entende-se o planejamento das atividades deve ser feito de acordo com a rotina já estabelecida e do ponto de vista da professora, dependendo da atividade que se venha a propor não se pode desenvolvê-la plenamente por interferência da rotina pré-estabelecida.

Diante disso, convém perguntar se a rotina viabiliza o trabalho cotidiano ou é um esquema utilizado para prescrever o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado?

Sem rotina não seria possível viabilizar o trabalho cotidiano, pois, rotina escolar significa desenvolver o trabalho diário por meio de horários, tarefas pré-estabelecidas e atividades cotidianas organizadas da melhor forma possível nas instituições de ensino (ENTREVISTA, 2018).

De acordo com Kramer (2006) a organização da sala visa, pois viabilizar que as atividades planejadas por professores e crianças se desenvolvam de maneira flexível, criativa e cooperativa e é nesse sentido que a professora diz que sem rotina não seria possível viabilizar o trabalho cotidiano.

Nessa perspectiva e com base na fala da professora, entende-se que a rotina é uma categoria pedagógica cujo desafio é o desenvolvimento do trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil, sua organização e atendimento à criança, exercendo a função de organizar o trabalho do educador, exigindo ser um momento único, mágico e de desenvolvimento pleno.

A rotina praticada dessa forma leva a outro questionamento: a instituição conta com uma rotina pensada e planejada de acordo com as necessidades da criança ou como um esquema que facilita o trabalho do adulto?

Em minha sala a rotina é pensada desde a chegada da criança com seu responsável até a sua saída. A cada momento, durante a aula, é pensado na criança para que ela se sinta segura e feliz na escola, para que possa obter o conhecimento (ENTREVISTA, 2018).

Essa fala da professora considera que a rotina deve ser pensada levando em conta as necessidades de quem vivencia essa rotina em sala de aula, pois serão eles que definirão como será exposta essa sequência. No entanto, organizar a rotina com as crianças proporciona noção e compreensão de tempo, além de desenvolver o papel ativo na construção deste contexto. Os ambientes devem possibilitar expressões e linguagens das crianças, convívio e diversidade, valores, construção da identidade, cooperação e autonomia.

Diante disso, Barbosa (2006) declara a importância dos ritmos e a repetição na organização das rotinas, fazendo menção aos ritmos biológicos e sua relação com a rotina:

A repetição não é uma criação dos adultos; ela é algo observável nas brincadeiras infantis. Repete-se um jogo para aprender a fazê-lo, brinca-se na areia várias vezes para fazer um castelo cada vez maior. É na repetição que se constroem e consolidam determinadas estruturas mentais. É também repetindo situações, como no jogo do faz-de-conta, que se

consegue desempenhar um papel diferente, ver o mundo com outros olhos (p. 149).

Nessa perspectiva, a repetição nas rotinas da educação infantil oportuniza experiências às crianças, no sentido de continuidade, mas nada impede de fugir do tempo de ordem para o da desordem, investindo em outra dinâmica, ou seja, dando lugar à flexibilidade, onde as rotinas não devem ser repetitivas e monótonas, mas contar com a participação ativa das crianças, respeitar seu tempo e aceitar imprevistos, que é uma coisa que a todo o momento acontece na educação infantil.

Quando perguntamos se a rotina permite que o cuidar, educar e brincar estejam presentes de forma que a criança possa desenvolver sua autonomia, a professora assinalou afirmativamente.

A rotina sim permite. Pois, ela está em todas as atividades das crianças pensadas para ela seja: nas brincadeiras livres, nos cuidados de higiene, na atividade dirigida, pois é através da troca de experiências com o outro e a experimentação, é a partir daí que a criança constrói sua autonomia e o seu conhecimento (ENTREVISTA, 2018).

Portanto, conforme recomendado pelo RCNEI (1998) a rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. É possível observar na instituição que os professores procuram proporcionar às crianças momentos em que o brincar predomine nas atividades sendo permeado pelo cuidar e educar.

Assim, observou-se nas atividades e através dos questionários aplicados que há uma preocupação com o desenvolvimento integral das crianças e com o cuidar, educar e brincar como ações indissociáveis, no entanto, a rotina tem sido algo que busca viabilizar o trabalho do adulto, diferentemente do que propõe o RCNEI.

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 a situações de aprendizagens orientadas (BRASIL, 1998, p.54).

Diante disso, a organização do tempo no espaço educacional está diretamente ligada às atividades que são propostas para facilitar o trabalho do adulto e o bom funcionamento da instituição de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento posterior da criança, fica mais do que evidente a relevância e o papel da Educação Infantil, na formação integral do indivíduo, para uma sociedade em contínua mudança.

Acreditamos que para que as crianças possam tornar-se cada vez mais independentes do adulto, é necessário que elas tenham tido a chance de comprovar que são capazes. Isso pode ser facilitado tanto por meio de experiências concretas, em que elas experimentam agir sem ajuda, como também por meio de incentivos diante das tentativas feitas. Para isso, basta o verdadeiro professor acreditar, querer e buscar a mudança dentro do espaço educativo.

Cabe ao professor proporcionar um ambiente agradável que facilite a adaptação da criança no primeiro contato com a instituição infantil, demonstrando que gosta dela e se interessa por ela. Desse modo, a Educação Infantil, deve vir de encontro às necessidades básicas da criança, partindo daquilo que ela já conhece para chegar às aprendizagens posteriores, evitando-se pular etapas, pois a aprendizagem é um processo contínuo, e, como tal, tem uma trajetória que pressupõe o domínio de pré-requisitos.

Em suma, devemos oferecer à criança oportunidades de ser estimulada e motivada, no momento conveniente e respeitar o tempo necessário para ela amadurecer e, portanto, deixar que aquisições marcantes ocorram quando a criança estiver pronta para adquiri-las. Assim sendo, a rotina pode ser considerada como uma poderosa socializadora e educadora, levando a criança a desenvolver sua criatividade, promovendo, também, um equilíbrio geral, desde que seja planejada considerando as especificidades da criança.

Ao realizar este estudo foi possível perceber as falhas e os acertos que ocorrem dentro de uma instituição de Educação Infantil que busca oferecer uma educação de qualidade voltada para o bem-estar da criança.

Foi importante voltar e fazer um retrospecto pela história da Educação Infantil e ver o quanto evoluiu no que diz respeito ao atendimento que deixou de ser especificamente assistencialista tornando-se também pedagógico, às políticas públicas garantindo em Lei o direito da criança à Educação Infantil.

Buscar a definição de rotina baseando-se em teóricos que pesquisaram a importância da mesma para o desenvolvimento infantil, bem como, compreender esse desenvolvimento segundo Vygotsky contribuiu de forma significativa para que o estudo de caso pudesse decorrer satisfatoriamente e permitisse a construção de uma nova visão sobre a rotina como contribuinte no processo de desenvolvimento da autonomia e independência da criança.

Enfim, concluímos que a organização do tempo e do espaço compreende atitudes e comportamentos diferenciados, ou seja, é necessário atenção aos comportamentos do adulto diante das crianças e desde sua recepção na instituição infantil deve deixar claro que a equipe da educação, da qual fazem parte todos os funcionários da instituição, está à sua espera. Quanto à organização do tempo, na Educação Infantil é essencial que o professor esteja atento ao ritmo da turma, para não gerar nas crianças ansiedade ou desânimo, condições essas que cansam as crianças que conseqüentemente perdem o interesse pelas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. A. de. A. **História da Educação: O lugar da infância no contexto histórico-educacional.** Fascículo 1. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e força: Rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade federal de Santa Catarina, 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 25/04/2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** São Paulo: Saraiva, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971).** Brasília: 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: [s.n], 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996).** Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Vol 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica.** 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996

- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio... para onde vai...** In: Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 18, n. 73, p. 11 a 27, jul. 2001.
- ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. **História da Educação infantil: história do Brasil, a infância na República/ Ana Lúcia Espíndola, Antonio Vitório Ghiraldello, Ordália Alves Almeida.** Cuiabá:EdUFMT, 2006.
- HURTADO, J. G. G. **Educação física pré-escolar e escolar – 1ª à 4ª série: uma abordagem psicomotora.** 2 ed. Curitiba : Educa/Editer, 1983.
- KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 2006.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1979.
- PIAGET. J. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio Grande do Sul: Forense Universitária. 1990.
- PIAGET. J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogos e sonho, imagem e representação.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- PIAGET. J. **O nascimento da inteligência na criança.** Trad. Álvaro Cabral e Oiticica, C.M. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ROCHA, Mariete Felix. **Políticas Públicas em Educação Infantil/ Mariete Felix Rocha, Ordália Alves Almeida, Tanea Maria Mariano da Silva.** Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora : o erro na sala de aula / Regina Aparecida Marques de Souza.** Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.Campinas, SP: [s.n.], 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

ANEXO

Anexo 1. Questionário para professores

Qual sua formação acadêmica?

Graduação Especialização Mestrado Doutorado

Quantos anos de experiência na docência na Educação Infantil?

Qual sua atuação hoje?

Berçário

Maternal

Jardim I

Jardim II

1- Como profissional de educação, como você define a rotina na Educação Infantil?

2- Qual a importância/contribuição da rotina para o desenvolvimento da autonomia da criança?

3- Para você a rotina interfere na realização das atividades planejadas?

4- Você acredita que a rotina viabiliza o trabalho cotidiano?

5- De que maneira a rotina é pensada e planejada na instituição em que você trabalha?

6- A rotina permite que o cuidar, educar e brincar estejam presentes de forma que a criança possa desenvolver sua autonomia?