



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

CRISTIANE SANTOS PRADO

**ROTINA: A BÚSSOLA QUE NORTEIA A FORMAÇÃO DAS
CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador
2010

CRISTIANE SANTOS PRADO

**ROTINA: A BÚSSOLA QUE NORTEIA A FORMAÇÃO DAS
CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia, apresentada ao Colegiado do Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo.

Orientador: Prof.^a Ma. Maria Izabel Souza Ribeiro

Salvador
2010

Ao meu amado marido, Dan, que é a âncora da minha vida, o meu porto seguro, que sempre me ajudou e incentivou nos estudos. Sempre sendo um companheiro paciente, amigo e amoroso.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, que me inspiram com sua espontaneidade, transparência, graça e ternura, típicos da primeira infância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente á Deus, pois a ele devemos a nossa existência, saúde, força física e consolo nas horas difíceis.

A minha mãe, Anita, que sempre acreditou em mim, no meu potencial. Quem iniciou meus estudos. A quem admiro e amo profundamente. Te amo, mainha! Obrigada pelos “Deus te abençoe, minha filha!”.

Aos meus irmãos e irmãs, Clésio, Cláudio, Claíse, Cledson e Cristina – os irmãos “C” –, que nos nossos encontros familiares sempre me fazem lembrar a alegria incondicional da Família Prado, que me energizam e ajudam a continuar meus estudos.

A Maria Izabel Souza Ribeiro, que me orientou nesse trabalho monográfico de forma tranquila, respeitando meus limites e formato de escrita. Obrigado pelas intervenções e colocações, pois sempre foram pertinentes e brandas.

À coordenadora do Colegiado de Pedagogia, Prof.^a Maria Couto, pelo incentivo, dando-me segurança de que tudo daria certo. Obrigada pelos conselhos!

A Shara Lua Narici, professora que me acolheu com atenção e carinho. Esta é uma das profissionais que tenho admiração por sua prática docente, pela alegria, espontaneidade e energia positiva. Assim como a Ivonete e a Márcia, que com sua experiência de sala e colocações contribuíram no desenvolvimento desse trabalho.

As minhas amigas de jornada na faculdade, em especial ao grupo “nós seis”, Jovi, Help, Dani, Laís, Roberta, com as quais compartilhei momentos importantes de alegria, confidências e brincadeiras. Amo vocês, meninas!

As companheiras de jornada na faculdade, que sempre tinham uma palavra de incentivo e carinho, e que aprendi a admirar: Líli, Thai, Aline, Sandreli, Andrea, Carlinha, Carol, Milena. Perdoem-me se esqueci de citar o nome de alguém.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram para a construção dessa monografia.

RESUMO

Este trabalho tem como foco de estudo a importância de uma rotina estruturada para a formação de crianças no contexto da educação infantil. Seu principal objetivo é investigar o papel da rotina das atividades pedagógicas na educação infantil e suas contribuições para a formação integral e integrada de crianças. Para fundamentar esse trabalho, utilizaram-se como referências os estudos do historiador Philippe Ariès, as ideias dos interacionistas Wallon, Vigotski e Piaget a partir de interpretadores de suas obras, e, mais recentemente, os estudos de Sônia Kramer, Maria Alice Proença e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. O tipo de pesquisa é a de campo, que se utilizou de três etapas, a saber: levantamento bibliográfico, coleta de dados a partir das entrevistas, das observações e da análise de documentos, e, por último, o registro e análise dos dados. A escola escolhida para desenvolver a pesquisa de campo foi o Centro Municipal de Educação Infantil Calabar, que fica localizado na cidade de Salvador. Com a análise dos dados obtidos, verificou-se que a rotina estruturada permite maior familiarização da criança com o meio e integração com seus pares e os educadores envolvidos, propiciando seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Criança e Infância. Educação Infantil. Rotina.

ABSTRACT

This work focuses on study of the importance of a structured routine for the training of children in the context of early childhood education. Its main objective is to investigate the role of routine educational activities in early childhood education and its contributions to the comprehensive and integrated training of children. In support of this work, we used as references to studies by the historian Philippe Aries, the ideas of interactionist Wallon, Piaget and Vigotiski from interpreters of his works, and, more recently, studies of Sonia Kramer, Mary Alice and Mary Proença Clotilde Rossetti-Ferreira. The type of research was of course that is used in three stages, namely: literature review, data collection from interviews, observations and document analysis, and, finally, the recording and analysis of data. The school chosen to develop the field research was the Municipal Center for Early Childhood Education Calabar, which is located in the city of Salvador. With the analysis of data obtained showed that the structured routine of the child allows for more familiarity with the environment and integration with peers and teachers involved, giving their full development.

Keywords: Children and Childhood. Children Education. Routine.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL	10
3	OS TRÊS PILARES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA	17
4	ROTINA COMO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	23
5	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	29
6	ROTINA: UMA BÚSSOLA NORTEADORA	37
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48
	APÊNDICES	52
	ANEXOS	56

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação infantil, mais especificamente da creche, nas práticas de atendimento das crianças, a função assistencialista tem aparecido de maneira predominante, cujos objetivos são voltados para a saúde, a higiene e a alimentação, enquanto a função educativa é colocada em segundo plano ou até mesmo inexistente. No dia a dia dessas instituições, percebe-se que a organização das rotinas apresenta-se de forma mecânica, com atividades repetitivas dentro de uma sequência que contempla o cuidado, sem a participação ativa da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1998b), introduziu a Educação Infantil, considerando-a como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento global da criança até os seis anos, incentivando a complementaridade dessas ações com o trabalho de formação exercitado pela família. Atualmente, na política educacional brasileira são englobadas as crianças de até cinco anos, devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Assim, as práticas, tanto na creche quanto na pré-escola (espaços de educação infantil), devem ser construídas na perspectiva da indissociabilidade do cuidar e do educar.

Ao contrário do que se imaginava até determinados tempos atrás, a educação de crianças de zero a cinco anos de idade, com suas particularidades, é tão importante como qualquer outra etapa de escolarização, e necessita de uma ação bem planejada e organizada para que funcione, proporcionando reflexos positivos no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. A rotina para essa formação funcionaria como uma bússola para nortear, orientar e organizar a estada da criança no ambiente escolar, proporcionando-lhes sentimentos de estabilidade e segurança, além de situá-la, com uma maior facilidade, na organização espaço-temporal, libertando-a do sentimento de estresse que atividades desestruturadas podem causar. Entretanto, a rotina não precisa ser rígida, sem espaço para invenção por parte dos professores e das crianças. Pelo contrário, a rotina pode e deve ser rica, alegre, prazerosa e espontânea, proporcionando espaço para a construção diária do projeto político-pedagógico definido pela instituição de Educação Infantil.

Para haver um desenvolvimento pleno da criança em instituições formais e coletivas, é pertinente a existência de uma rotina bem estruturada que atenda as

necessidades da criança. Esse é justamente o ponto de partida para a construção dessa monografia, que visa aprofundar o estudo da importância da rotina no contexto da educação infantil. Pensar na rotina na educação infantil é pensar num meio de contribuir para a criança entender o contexto no qual ela está inserida e garantir a participação ativa no seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

O foco dessa monografia é o estudo sobre a importância de uma rotina estruturada para a formação de crianças no que se refere ao desenvolvimento da sua autonomia, da sua capacidade de conviver com as diferenças e de se apropriar do conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Dessa maneira, a questão norteadora da pesquisa é: qual o papel da rotina no contexto da educação infantil e suas contribuições para a formação da criança. Assim, seu principal objetivo é investigar o papel da rotina das atividades pedagógicas na educação infantil e suas contribuições para a formação integral e integrada de crianças.

Para o desenvolvimento do trabalho monográfico, foi realizada uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Calabar, que fica localizado na cidade de Salvador. Especificamente, foi escolhido o Grupo 01 como contexto principal de análise, tendo como sujeitos participantes da pesquisa a professora e as crianças desse grupo. A coleta de dados pautou-se na utilização de entrevistas, observações e análise de documentos.

Na perspectiva de alcançar o objetivo da pesquisa, a rotina foi abordada como categoria principal de análise. No entanto, para chegar à discussão sobre sua importância na formação da criança, foi necessário explorar o conceito de criança e infância, além de discutir seu processo de desenvolvimento.

O referencial norteador foi selecionado conforme a contribuição de autores que exploram os aspectos discutidos na monografia. Para tratar sobre o conceito de criança e infância utilizou-se os estudos do historiador Philippe Áries (1981) e da pesquisadora Sônia Kramer (2006). No que se refere à formação integral da criança, buscou-se a fundamentação na perspectiva interacionista do desenvolvimento de teóricos da psicologia como Wallon, Vigotski e Piaget a partir dos estudos de Marta Kohl de Oliveira (1992) e Jane Felipe (2001). Para abordar a rotina no contexto da educação infantil, Maria Alice Proença ([199-?]) e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (2001) foram as principais autoras utilizadas. No que diz respeito à realização da pesquisa de campo, os autores básicos foram Soares ([199-?]) e Ludke (1986).

O presente estudo poderá colaborar para o conhecimento de novas práticas pedagógicas para lidar com as crianças de tenra idade, de forma a auxiliar a atuação dos professores na sua programação diária de trabalho. A importância desse estudo também está pautada ao novo papel que vem sendo dado à educação infantil pelas atuais políticas públicas.

Tal estudo tem a seguinte estrutura: além da introdução, os capítulos do desenvolvimento do trabalho e as considerações finais. Primeiramente, é abordado o conceito de criança e infância na história social, objetivando entender quando surgiu e como se modificou durante a passagem dos séculos. Já no capítulo seguinte, é tratada a formação integral da criança, sob a visão de estudiosos interacionistas, buscando compreender a dinâmica de formação, aprendizagem e desenvolvimento de crianças de tenra idade. No quarto capítulo, buscando entender como deveria ser uma rotina estruturada, é descrito os momentos que integram uma rotina, e o que cada momento pode proporcionar a criança. No quinto capítulo, é realizada a contextualização da pesquisa de campo a partir da descrição do percurso metodológico, da caracterização da instituição e do ambiente físico da escola, dando maior atenção à sala de aula do Grupo 01, que é justamente o foco da pesquisa, objetivando entender como funciona a dinâmica das atividades. No sexto capítulo, é feita a análise e discussão dos dados obtidos no CMEI Calabar, na qual é apresentada uma minuciosa descrição da rotina do grupo pesquisado, no intuito de entender como ocorre a rotina e como esta norteia a estada da criança e a ação da educadora na prática escolar. Nas considerações finais, é realizado o fechamento dos aspectos discutidos no trabalho a respeito da temática em questão: a rotina.

2 CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL

Pensando numa melhor compreensão da temática proposta, esse capítulo tem como principal pauta a conceituação de criança e infância ao longo da história antiga e mais recente. Para tentar destrinchar e desenvolver essa temática, recorre-se ao historiador Philippe Áries (1981), que é considerado um dos principais autores sobre a história social da criança e da infância, e a pesquisadora brasileira Sônia Kramer (2006).

Houve um tempo em que o conceito de criança não existia no mundo e sim a ideia de criança como um adulto em miniatura. Sabia-se da sua existência, havia a afeição por elas, entretanto, não era levado em consideração o sentimento da infância, ou seja, não existia a consciência das suas particularidades e necessidades. Na Idade Média, por exemplo, não havia uma separação clara entre o que seria adequado para crianças e o que seria específico da vivência dos adultos.

De acordo com o historiador Philippe Ariés (1981, Prefácio) “a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil” e quando a criança começava a adquirir algum “desembaraço físico” era logo misturada aos adultos, compartilhando de tudo que fosse normal nessa convivência social, incluindo trabalhos, jogos e brincadeiras.

Normalmente, as crianças permaneciam com seus familiares nos primeiros anos de vida, até o término do período da “paparicação”¹, onde a criança era tida como um animalzinho sem valor, que servia apenas para o entretenimento dos adultos. Se por acaso essa criança viesse a falecer, não era dada a verdadeira importância, pois logo esta seria substituída. Áries descreve em seu livro alguns casos onde a perda de uma criança era a menor das preocupações.

(...) vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco “pestes”, e que acabara de dar à luz: “Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos”. (...) M^{me} Sévigné relata sem surpresa palavras semelhantes de M^{me} de Coetquen, quando esta desmaiou com a notícia da morte de sua filhinha: “Ela ficou muito aflita, e disse que jamais terá uma outra tão bonita”. (ARIÉS, 1981, p. 22)

Transposto esse momento da “paparicação”, a criança era afastada do seu núcleo familiar e passava a viver com outra família, que era responsável por sua

¹ Sentimento superficial destinado à criança em seus primeiros anos de vida (ARIÉS, 1981, Prefácio, página x)

socialização, visando à aquisição de conhecimentos referentes às atividades realizadas pelos adultos. Portanto, as trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas fora do núcleo familiar.

No que refere a sua vestimenta, a criança também era pouco particularizada. Assim que a criança deixava de usar os cueiros², era vestida como os adultos da época. Houve mudanças só a partir do século XVII, quando as crianças, aquelas que eram de boa família, começaram a usar roupas específicas para sua idade.

Tratando-se dos jogos e das brincadeiras da época, do mesmo modo, não havia distinção do que seria apropriado para as crianças ou para os adultos. Era comum, por exemplo, ver crianças tendo papéis nas brincadeiras e jogos dos adultos ou participando das grandes festividades coletivas, como qualquer outro indivíduo da sociedade.

A criança da Idade Antiga e Média, até o século XII, ainda não tinha sido descoberta. As expressões artísticas não retratavam o mundo da criança, mas sim um adulto com proporções reduzidas, omitindo-se suas formas e expressões peculiares. Para Ariès (1981), a descoberta da infância começou no século XIII, e sua evolução pode ser mais bem acompanhada na história da arte e na iconografia³ dos séculos XV e XVI com o surgimento de uma iconografia leiga, que substituiu a religiosa e a criança passa a ser uma personagem frequente das pinturas anedóticas⁴ da época.

No final do século XVII, houve uma mudança considerável, onde a escola passou a ser responsável pela formação da criança através do processo educativo, de moralização. A partir daí, a criança separa-se daqueles núcleos sociais passando por um período de “enclausuramento”, assim relatado por Ariès:

Essa separação (...) das crianças deve ser interpretada como uma das fases do grande movimento: de moralização dos homens promovidos pelos reformadores, católicos ou protestantes ligados à Igreja, às Leis ou ao Estado. Mas ela não teria sido realmente possível sem a cumplicidade sentimental das famílias, e esta é a segunda abordagem do fenômeno (...). A família tornou-se o lugar de afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. (ARIÈS, 1981, páginas x e xi).

² Faixa de tecido que era enrolada em torno do corpo da criança (ARIÈS, 1981, 32)

³ Ciência das imagens produzidas pela pintura, pela escultura e pelas outras artes plásticas. (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=iconografia>>. Acesso em: 06 de Julho de 2010)

⁴ Referente à anedota, que é uma breve narração de caso verídico pouco conhecido (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=anedótica>>. Acesso em: 25 de Julho de 2010)

No século XVII, a criança passa a ser o centro da composição familiar, aparece nas pinturas sendo abraçadas ou recebendo outras demonstrações de carinho. A evolução iconográfica correspondeu à descoberta da linguagem infantil que manifesta as descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena. Com a entrada do século XVIII, não houve mudanças significativas. A criança continuou sendo o centro das atenções e cuidados, principalmente nas famílias burguesas da época.

Já no século XIX, surgiu uma preocupação mais consistente com a criança, passando a mesma a ser encarada como um ente importante, possuidor de valores e sentimentos. Essa nova forma que visualiza a criança se deveu ao surgimento de ciências como a psicologia, a psicanálise e a pediatria que se firmaram como formas autônomas de saber e cujo um dos principais objetos de estudo era o público infantil.

No decorrer da história, muitos estudiosos foram percebendo que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, necessitando de um sistema de ensino mais centrado, voltado para as necessidades e as particularidades características de cada fase de sua vida. Para fazer uma breve referência aos principais filósofos e educadores ao longo da história, parto do trabalho de Guimarães, de Matos, de Marangon, de Santos, de Gomyde, de Briza, de Gentile, de Ramalho e de Bencini (2008).

O filósofo Jan Amos Comênio (apud GUIMARÃES et al, 2008, p. 32-34) partia da premissa, já no século XVII, que todos têm direito a educação, principalmente as crianças que, segundo ele, deveriam ser respeitadas como seres humanos, pois eram dotados de inteligência, aptidões, sentimentos e limites. Defendia a ideia de aprender brincando, onde a prática docente seria pautada nos interesses da criança.

Já Jean Jacques Rousseau (ibid, p. 38-40), filósofo suíço, defendia que a criança deveria ser educada em liberdade e desfrutar de cada fase da sua vida plenamente. Acreditava num método natural, ou seja, numa “evolução natural do discípulo” (p. 39), onde as fases de desenvolvimento físico e cognitivo seriam respeitadas. Ao contrário do que ocorria, Rousseau esperava que houvesse uma preservação das crianças da influência corruptora da então sociedade do século XVIII, pois as vislumbrava como seres em processo de desenvolvimento, que deveriam aprender por meio da experiência de atividades práticas, da observação, da livre movimentação e de formas diferentes de contatos com a realidade.

No final do século XVIII, o educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (ibid, p. 41-43) considerava que a educação deveria inspirar-se no ambiente familiar, pois é nesta atmosfera que a criança tinha a referência do afeto e da segurança, sustentando que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo da criança desde o nascimento. O educar deveria ocorrer em um ambiente mais natural possível, para que a criança pudesse desenvolver suas habilidades naturais e inatas. Pestalozzi costumava comparar o ofício do professor ao do jardineiro, que tinha a responsabilidade de cuidar das condições externas para que as plantas chegassem ao seu desenvolvimento pleno.

Com a entrada do século XIX, o alemão Friedrich Froebel (ibid, p. 47-49) foi o primeiro a considerar o início da infância como fase decisiva na formação do adulto. Tanto acreditou na ideia que criou os jardins de infância, onde as crianças eram consideradas pequenas sementes que adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente desabrochariam. Sua ideia de educação objetivava o brincar como caminho para a aprendizagem. O ponto de partida do ensino seriam os sentidos e o contato que eles criam com o mundo ao ser redor.

Segundo o educador Ovide Decroly (ibid, p. 68-70), no início do século XX, a educação não se constitui na preparação para a vida adulta, pois a criança deveria aproveitar a sua infância e resolver as dificuldades compatíveis ao seu momento de vida. Acreditava que o interesse está na base de toda atividade, estimulando a criança a observar, a associar, a expressar-se, derivando desse pressuposto sua proposta de organização da escola. Seu método, mais conhecido como centros de interesse, destinava-se especialmente às crianças das classes primárias, onde as mesmas poderiam escolher o que desejavam aprender, construíam seu próprio currículo.

Com a pesquisadora Maria Montessori (ibid, p. 65-67), a criança era vista como responsável pela sua conquista educacional, ou seja, o potencial de aprender estava dentro do indivíduo, independentemente de sua idade, por essa razão, ela valorizava a primeira infância. Cabia ao professor o papel de acompanhar o aluno, individualmente, para detectar o jeito que manifestava seu potencial. No início do século XX, a educação montessoriana buscava alcançar um ensino pelos sentidos e pelo movimento, objetivando a descoberta do mundo pelo toque e a manipulação de objetos ao seu redor. Houve o desenvolvimento de alguns exercícios, onde as crianças manipulavam objetos de vários formatos, cores, texturas e cheiros, com o intuito de

aguçar seus sentidos e provocar seu raciocínio. Atualmente, esses exercícios são utilizados nas instituições escolares.

Conhecendo um pouco desses autores, pode-se notar, de maneira mais específica, os primeiros estudos e conclusões sobre a necessidade de respeitar as particularidades e os interesses das crianças. Percebe-se que, ao longo do tempo, houve uma assimilação dessas teorias pelas instituições de educação infantil, com isso, o ensino voltou-se para as fases da criança.

Atualmente, outras questões têm rondado o mundo das crianças. Pela historicidade dos fatos, nota-se que a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Na realidade, essas ideias são moldadas com o passar do tempo e de acordo com os fatos que ocorrem no âmbito social. Segundo Sônia Kramer (2006, p. 15), a principal preocupação contemporânea, que circunda o mundo da criança, é a perda da infância, justificado pelo acesso dessas crianças a assuntos, temas e vivências que somente os adultos deveriam ter conhecimento.

As desigualdades sociais e econômicas têm favorecido o surgimento de um novo estereótipo de crianças. Enquanto nas classes médias os pais atendem todas as vontades da criança, principalmente no que se referem ao consumismo, nas classes populares as crianças assumem responsabilidades além da sua capacidade e obrigação, como trabalhar em prol da sobrevivência da família, deixando sua infância de lado.

Devido a essas situações, percebe-se, nitidamente, uma perda de autoridade por parte dos pais. As crianças acabam sem ter em quem se espelhar sobre o certo e o errado, ficam sem foco sobre atitudes e valores que deveriam seguir para a convivência social. Os pais acabam por assumir nessas relações ou uma posição de confronto ou de descaso, que só prejudica ainda mais a sua relação com as crianças.

O que é necessário deixar claro é que o adulto não precisa sair de cena para que a criança tenha o seu espaço. E é justamente o que está acontecendo. Na realidade, o que deveria suceder é uma parceria, entre pais e filhos e entre pais e educadores, para que a formação da criança seja um esforço conjunto, não a deixando ser corrompida pela liberdade excessiva da vida social atual.

Outro ponto que deve ser levado em consideração, na história recente (meados do século XX), é a criança considerada como um sujeito de direitos, que é outra maneira de visualizar a criança, e garantir que a mesma tenha acesso a uma vida digna. Existe

uma estimável quantidade de documentos oficiais, a nível internacional e nacional, que tratam dos cuidados com a infância, garantindo, principalmente, seu direito a educação.

Dentre os principais documentos no âmbito internacional, pode ser citado a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que é o marco referencial, ou seja, primeiro documento oficial construído no âmbito das Nações Unidas para garantir a igualdade de direitos dos seres humanos. Logo após essa divulgação, tem-se, de forma mais específica para a infância, a promulgação da Declaração dos Direitos da Criança, no ano de 1959. Nessa declaração são enumerados os direitos e liberdades dos quais devem ser beneficiárias toda e qualquer criança.

Ainda no âmbito internacional, pode-se citar a oficialização, em 1990, da Convenção sobre os Direitos da Criança, a dita Carta Magna, que garante direitos para todas as crianças do mundo. Além do supracitado, existem outros documentos oficiais, entre convenções e protocolos, que tratam da intolerância ao trabalho infantil, da proibição da venda, prostituição e pornografia infantil, e a oposição do envolvimento da criança em conflitos armados.

Na Constituição brasileira, entre decretos, leis e resoluções, há documentos legais que tratam dos direitos do período da infância. Sônia Kramer faz citação de alguns deles:

No Brasil, temos hoje importantes documentos legais: a Constituinte de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever de Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Todos esses documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil. (KRAMER, 2006, p. 20)

Entretanto, é válido salientar que apesar dessas leis garantirem os direitos das crianças, cabe aos adultos serem co-responsáveis para que esses documentos saiam do papel e tornem-se praticáveis. É preciso entender também que a criança além de ser sujeito de direitos é também sujeito de deveres. Sem mencionar que a criança ainda está em formação, devendo ser respeitada, por seus limites físicos e cognitivos, e ser educada nas regras éticas e morais para viver em sociedade.

Pode-se concluir que o conceito de criança e infância está diretamente ligado com a conjuntura social, econômica, política e religiosa do momento histórico, ou seja,

não existe um julgamento definido do que seria criança e infância, estes irão variar de acordo com a sociedade da época em questão. Porém, faz-se necessário destacar que apesar dessa inconstância, a criança precisará sempre do apoio de um adulto, afinal este é portador de vivências e experiências sociais, sendo este o responsável por ensinar os valores éticos e morais da vida em sociedade.

3 OS TRÊS PILARES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Conhecendo significativamente a história social da criança e da infância, e percebendo-a como ser de particularidades, que necessita de uma atenção diferenciada, é dada ênfase, nesse capítulo, a formação integral da criança, tendo como pauta principal as teorias sociointeracionistas. É feita uma abordagem para conhecer cada um dos teóricos que fomentaram os ideais para a formação plena da criança, dos quais Henri Wallon e Lev Semenovitch Vigotski se destacam.

Para iniciar essa discussão, é necessário entender essa perspectiva. Assim sendo, o sociointeracionismo tem suas teorias focadas na interação. Segundo sua concepção, a aprendizagem e o desenvolvimento é fruto de contextos históricos, sociais e culturais, e a formação de conceitos científicos ocorre a partir de conceitos cotidianos, com as experiências e vivências pessoais. Percebe-se, com isso, que o conhecimento real do indivíduo é ponto de partida para o conhecimento potencial.

As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas de seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo, não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada. (FELIPE, 2001, p. 27)

Atualmente, já é considerado normal pensar na escola como principal responsável pela formação integral das crianças, no que tange aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Entretanto, no início do século XX, essa ideia foi uma verdadeira revolução no ensino, que foi iniciada pelo médico, psicólogo e filósofo francês chamado Henri Wallon. Sua teoria pedagógica, denominada Psicogênese da Pessoa Completa, afirma que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro para a construção do conhecimento. Por essa razão, foi o primeiro a considerar as emoções da criança na sala de aula, além do seu corpo físico. Fundamentou suas ideias pela articulação entre a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Wallon (apud FELIPE, 2001, p. 28) acreditava num desenvolvimento por estágios. Entretanto, segundo ele, para que um estágio iniciasse não precisava que o

anterior fosse interrompido. Para esse teórico, existem quatro estágios do desenvolvimento, sendo eles: impulsivo-emocional, sensório-motor, personalismo e categorial, dos quais, serão observados nesse momento apenas os três primeiros estágios.

O primeiro estágio, denominado impulsivo-motor, no primeiro ano de vida da criança, ocorre a predominância das relações emocionais com o meio ao seu redor. Nessa fase há o desenvolvimento das condições sensório-motoras, no caso, o olhar, o pegar e o andar, que proporcionarão a exploração do ambiente.

O segundo estágio, que dura até, aproximadamente, os três anos, é marcado pela curiosidade infantil, que a faz explorar o meio físico, ocorrendo uma relação cognitiva com o meio. No segundo ano de vida, com a aquisição dos símbolos da linguagem, a criança já consegue reconhecer objetos sem estarem estes sendo visualizados. Este estágio é denominado sensório-motor.

A partir dos três anos de idade, inicia-se o terceiro estágio, denominado personalismo, que dura, aproximadamente, até os seis anos. Nesse estágio, a criança constrói a consciência de si através das interações sociais. A sua atenção é direcionada para as pessoas, ocorrendo a predominância das relações afetivas.

Nota-se que Wallon acreditava numa formação pautada, principalmente, na formação emocional do indivíduo. Portanto, a criança inicia seu desenvolvimento se relacionando de forma afetiva com o meio ao seu redor, desenvolvendo as habilidades sensório-motoras e adquirindo os símbolos da linguagem, assim como construindo a consciência de si mesma através das relações com o outro.

Outro teórico essencialmente importante é o psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski, que apesar de ter morrido ainda muito jovem, teve uma intensa produção teórica. Segundo a sua teoria da Psicologia Sócio-Histórica, o desenvolvimento psicológico é decorrente das relações sociais estabelecidas com o indivíduo e o mundo, pelos símbolos da linguagem.

Vigotski (apud FELIPE, 2001, p. 29) observa que a criança apresenta dois níveis no processo de desenvolvimento, que ele denominou como real e potencial. O nível real é aquele onde a criança consegue fazer as tarefas sem o auxílio do outro, de um adulto, enquanto que o nível potencial é aquele onde a criança não é capaz de desempenhar uma tarefa sozinha, precisa do estímulo e orientação do outro para

desenvolvê-la. A distância entre os dois níveis de desenvolvimento foi denominada por Vigotski como ZDP, que é a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial.

(...) Vygotsky criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo ele, a criança transforma as informações que recebe de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquiridos em situações vividas com outros parceiros mais experientes. A noção de zona de desenvolvimento proximal refere-se a distância entre o nível de desenvolvimento atual do indivíduo (ou seja, sua capacidade de apresentar uma ação independente de pistas externas – compreendendo, portanto, funções já amadurecidas) e a capacidade de responder orientado por indicações externas a ele (ou seja, baseada em funções em processo de amadurecimento). (ZILMA, 2002, p. 128 – 129)

Para Vigotski (apud OLIVEIRA, 1992, p. 32 – 33), cabia a escola e seus profissionais a ação de mediar esse desenvolvimento e propiciar avanços na criança que não ocorreriam espontaneamente. Nessa perspectiva da mediação o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) ao ressaltar sua importância articula-se com a abordagem de Vigotski.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, V1, p. 30)

De acordo com os supracitados, tanto por Zilma (2002) quanto pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), percebe-se que a ação do educador é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, afinal, esse adulto, através de suas vivências e experiências, será mediador das ações infantis, ajudando-a a desenvolver seu pensamento e interagir com o meio ao seu redor.

Não podendo deixar de ser citado, sob a perspectiva interacionista, o biólogo suíço, Jean Piaget, com a sua Epistemologia Genética, objetivava confrontar e resgatar

ideias que pudessem fomentar novas questões sobre o desenvolvimento integral da criança. Ele tinha a preocupação da descoberta de como se estruturava o conhecimento. Afirmava que essa construção dava-se através dos mecanismos de assimilação e acomodação. Esses mecanismos eram vistos, respectivamente, como uma forma de incorporar novos conceitos as ideias preexistentes e como meio de modificar ou adaptar conceitos devido a uma nova informação.

O primeiro consiste em incorporar objetos do mundo exterior a esquemas mentais preexistentes. Por exemplo: a criança que tem a ideia mental de uma ave como animal voador, com penas e asas, ao observar um avestruz vai tentar assimilá-lo a um esquema que não corresponde totalmente ao conhecido. Já a acomodação se refere a modificações dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo. Assim, depois de aprender que um avestruz não voa, a criança vai adaptar seu conceito "geral" de ave para incluir as que não voam. (GUIMARÃES et al, 2008, 89 - 91)

Para se chegar ao balanceamento desses dois mecanismos, existe a teoria da equilíbrio, que é considerada como um mecanismo auto-regulador, que permite chegar a um equilíbrio necessário para assegurar uma interação da criança com o meio-ambiente.

Segundo Piaget (apud FELIPE, 2001, p. 28), existem quatro estágios básicos do desenvolvimento, sendo eles: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-abstrato. Entretanto, será dada ênfase nesse momento ao primeiro e ao segundo estágio.

O primeiro estágio, denominado sensório-motor, abarca a criança até os dois anos de idade, aproximadamente. Nesse momento, as energias da criança são voltadas para o desenvolvimento dos seus reflexos básicos, no intuito final de conhecer a si mesma e os objetos ao seu redor. É válido ressaltar que nesse momento a criança tem dificuldade em se colocar no lugar do outro, não ocorrendo, por isso, relações de reciprocidade.

A partir dos dois anos de idade até os sete anos, há o estágio pré-operacional, no qual a capacidade simbólica evolui de forma bastante significativa, permitindo que a criança represente os objetos, eventos, emoções, pensamento, etc. de maneira simbólica através da linguagem, da brincadeira de faz-de-conta, do desenho e da escrita. Nesse período, a criança começa a construir sua capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas, ou seja, aprende a interagir com objetos a partir de certas lógicas, separando-os por cor, tamanho, forma, ou mesmo enfileirando-os do menor para o

maior. Entretanto, apesar de conseguir classificar objetos, ela ainda não tem a habilidade da reversibilidade, que diz respeito à capacidade de pensar de forma simultânea no estado inicial e final de algum objeto que foi modificado.

Analisando as ideias de cada teórico comentado, e apesar de apresentarem abordagens distintas, pode-se dizer que todos acreditam num desenvolvimento pleno da criança, através da sua interação com o meio físico e social. Com isso, conclui-se que a criança precisa ser assistida em todas as dimensões do seu desenvolvimento, como o físico-motor, afetivo, psicossocial e cognitivo. Por outro lado, pode-se considerar também os três principais aspectos definidos por Proença ([199-?]): sujeito social, sujeito psicológico e sujeito cognitivo.

Deste modo, enquanto sujeito social (PROENÇA, [199-?]) a criança necessita fazer parte de grupos sociais, diferenciados do seu meio familiar, para que interaja com crianças da mesma faixa etária, com professores e funcionários da instituição escolar na qual está inserida. Essa socialização permitiria que a criança construísse subsídios para atuar em situações coletivas de vida em grupo, aprendendo a exercer novos papéis diferentes daqueles que exercia em seu núcleo familiar.

No ambiente escolar, por exemplo, tem a oportunidade de aprender a brincar com crianças da sua idade, exercitar a capacidade de imaginar, de criar e dar vazão à fantasia, vivenciando o mundo do faz-de-conta e, com esse brincar, internaliza e expressa práticas culturais que observou no mundo real que a cerca. A imitação do outro é a forma através da qual a criança aprende, se apropriando do próprio corpo e, por conseguinte, do mundo ao seu redor.

Enquanto sujeito psicológico (ibid), a criança tem a oportunidade de tornar-se cada vez mais independente, segura, capaz de tomar iniciativas pertinentes à sua idade e construir, gradativamente, a sua autonomia. No grupo, aprende a escolher e eleger prioridades, a julgar e expor o seu ponto de vista, a posicionar-se de acordo com suas preferências, ou seja, aprende a ter opinião própria e socializá-la. Com esse amadurecimento, consegue lidar com frustrações e limites, e aprende a respeitar a si e ao outro, que também tem desejos, com igualdade de direitos e deveres.

Enquanto sujeito cognitivo (ibid), a criança participa da cultura da qual faz parte, tanto como produtora, como usuária, apropriando-se dos conhecimentos acumulados pela humanidade. No espaço de educação, ela pode apropriar-se de todo o

conhecimento necessário para a sua ação na sociedade, dando-lhes significados de acordo com as suas experiências anteriores.

Com a compreensão desses teóricos e suas respectivas ideias, pode-se concluir, de maneira geral, que o indivíduo necessita ter uma formação plena, no que tange aspectos sociais, psicológicos e cognitivos. Entretanto, para que se chegue a uma educação integral, é indispensável que ocorra atividades bem planejadas e estruturadas para que sejam alcançadas tais capacidades no decorrer da estada da criança no ambiente escolar.

4 ROTINA COMO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Compreendendo que a educação da criança necessita ser focada na sua formação integral, no que tange aspectos sociais, físicos, cognitivos e psicológicos, devendo sempre haver o respeito as suas particularidades, nesse capítulo é abordada a necessidade de existir uma rotina estruturada para que esse ideal de formação seja imaginável.

Nesse capítulo, é discutido o conceito de rotina sobre a visão de alguns autores, dentre os quais, Proença ([199-?]) e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (2001), e o que os documentos oficiais da educação no Brasil dizem a respeito. Em seguida, é caracterizada como poderia ser organizada as atividades permanentes da rotina. Além disso, é argumentado como essa rotina pode propiciar o desenvolvimento da sua autonomia, da sua capacidade de conviver com o outro e de se apropriar do conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Diante dessas abordagens, é discutido o papel do educador.

Como é retratada no primeiro capítulo, a criança, na Idade Média, era vista como um adulto em miniatura, tratada no meio social como qualquer outro indivíduo. Entretanto, a partir da Idade Moderna, a sociedade percebeu que a criança era um ser especial, que precisava ser respeitada por suas particularidades. Com isso, passa a existir à infância, que, para a criança (SULZBACH, 2000), é quando se permite o brincar e a ida a escola. Essas percepções permitiram que inúmeros estudiosos pesquisassem sobre como ocorre o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No que diz respeito a sua formação, o segundo capítulo fornece referências significativas, que apuram a compreensão do que seria uma educação focada na sua formação integral. Teóricos como Henri Wallon, Lev Vigotiski e Jean Piaget, abordam, a partir de suas concepções, o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, faz-se necessário que a criança durante seu percurso de desenvolvimento, adquira algumas habilidades, das quais, pode-se citar:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
 - estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
 - estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
 - observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
 - brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
 - utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
 - conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.
- (BRASIL, V.1, 1998, p. 63)

As habilidades mencionadas podem ser desenvolvidas nos ambientes dos quais a criança participa. Entretanto, o ambiente escolar se destaca, pois é nele que a criança inicia sua vida social, tendo que aprender a conviver com crianças e adultos e com seus possíveis conflitos. Essas habilidades, em consonância com uma rotina estruturada e com um educador mediador, permitem um desenvolvimento integral da criança.

Portanto, ao trabalhar com crianças da Educação Infantil, é preciso considerá-la como um ser especial, cuja estada no meio escolar deve objetivar o fortalecimento da sua autoestima, a criação de vínculos afetivos, para que se sinta protegida, além de muitas atenções para que desenvolva sua personalidade. Por estar numa fase de crescimento físico e emocional, precisa estar sempre em movimento, explorando tudo e todos que a cercam.

A partir dessas concepções de criança, é possível organizar uma rotina e planejar as atividades a serem desenvolvidas. No dicionário de Aurélio Buarque de Holanda afirma-se que a rotina refere-se aos caminhos já percorridos e conhecidos pelo sujeito que, em geral, automaticamente, obedecem aos horários, hábitos e procedimentos já adquiridos e incorporados.

Segundo Proença ([199-?]), a rotina é capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo

disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. Portanto, a rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico.

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, 1998, V1, p. 54 – 55)

A rotina pedagógica de uma sala de aula deve seguir um ritual, que dê subsídios à criança para prever a sequência de trabalho. Num grupo de crianças de 2 a 3 anos, por exemplo, ensiná-las a sentar-se na roda para cantar as músicas de "bom-dia" ou "boa-tarde", nomear os colegas presentes, notar os ausentes, observar o tempo, escolher o "chefe do dia", conversar sobre algum acontecimento na escola, ou fora dela, e desenvolver as atividades do dia, ilustradas com os cartazes da rotina feitos pelas crianças do grupo, são procedimentos que podem ser utilizados todos os dias.

A rotina bem estruturada é aquela organizada de acordo com objetivos propostos no projeto pedagógico institucional, planejada em sintonia com o tempo disponível, as atividades propostas, o ritmo dos participantes e, em especial, alicerçada na concepção de criança. Pensando nisso, a rotina não deve ser rígida, sem possibilidade de invenção. Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil, a rotina deve ser sempre planejada, para melhor atender as crianças envolvidas no processo de educação.

A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. O número de horas que a criança permanece na instituição, a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante da rotina. A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho. 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, V1, p. 73)

Para que se tenha êxito com as atividades planejadas para a rotina na educação infantil, é necessário limitar seus objetivos.

- Promover a interação e o entrosamento de todos os membros do grupo, gerando socialização, extroversão, espontaneidade;
 - Oportunizar a construção do conhecimento relativo aos diferentes conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais);
 - Proporcionar o desenvolvimento do raciocínio, da memória, da imaginação, da capacidade de concentrar a atenção;
 - Valorizar a presença e a participação de cada criança, nas atividades, permitindo rodízio equitativo entre todos, sem vantagens ou desvantagens;
 - Delegar funções e dividir responsabilidades, visando atingir a necessidade psicossocial da criança como cidadã e como sujeito de sua aprendizagem;
 - Propiciar a exploração das atividades iniciais, em cada dia, de forma interdisciplinar, aproveitando diferentes situações para desenvolver diferentes conteúdos ou ampliar conceitos e vivências;
 - Atender as necessidades de variação, criação e alternância, a partir das atividades constantes como rotineiras.
- (SIGNORETTI et al, 2000)

Entendendo um pouco os conceitos e objetivos da rotina, é necessário compreender como as atividades podem ser organizadas. A partir do projeto curricular da instituição escolar, podem-se definir as atividades permanentes, que, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988, p. 55), diz respeito aquelas que correspondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagens e de prazer para as crianças.

Segundo entendimento dos estudos e do Referencial Curricular (ibid, p. 55 – 56), as principais atividades que devem ter na rotina, dentre outras, são: a hora da chegada, onde há o acolhimento da criança e o contato com a família, a hora da roda, que pode ser usada para inúmeras situações, em vários momentos da rotina, a hora da brincadeira, no espaço interno e externo, que pode ser um momento do faz-de-conta, a hora do lanche, a hora da história e a hora das atividades de arte e música.

A hora da chegada deve ser vista como um momento para o acolhimento da criança e dos pais darem orientações sobre esta. Nesse primeiro período, as crianças podem ser recebidas com atividades simples, que podem possibilitar seu desenvolvimento sensório-motor, através de massinhas de modelar ou folhas de papel para pintura com lápis de cor ou de cera.

A hora da roda, como foi dito, pode ser usada em vários momentos da rotina. Normalmente, pode ser utilizada no início das atividades, para explicar o que ocorrerá naquele dia, além de informes sobre o ajudante da turma, momento de se fazer a

chamada, percebendo ausentes e presentes, ou no final do dia escolar, como momento de passar alguns informes, como a explicação da atividade de casa, dentre outros. A roda (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2001, p. 86 – 88) possibilita o aumento do vocabulário, o aprendizado da fala e da escuta do outro, favorece a união do grupo e a construção do respeito entre os colegas.

A hora da brincadeira, tanto no espaço interno, como no externo, pode dar vazão ao faz-de-conta (ibid, p. 100 – 102), possibilitando a imitação de ações vivenciadas, experimentadas ou visualizadas pela criança naquele ou em outro ambiente. Com o tempo, e o desenvolvimento da linguagem, a imitação fica mais complexa, com isso, ela consegue definir melhor os papéis que desenvolve. Além disso, a criança aprende a dominar regras, trabalhar emoções e seus medos.

Aqui estão duas crianças de dois anos e meio:

Beatriz – Manhê, eu vô tabaiá. Cadê minha chave?

Helena – Você quer uma mamadela?

Beatriz – Não, manhê. Eu não mamo, eu tabaio. Tchau.

Beatriz já tem a linguagem do fazer-de-conta mais estabelecida que Helena. Esta não percebeu as dicas dadas por aquela durante a cena, então Beatriz reforça seu papel de moça.

(ROSSETTI-FERREIRA et al, 2001, p. 101)

A hora do lanche é um momento prazeroso, onde há a integração do cuidar e do educar. Nesse momento também ocorre a socialização das crianças, onde, muitas vezes, ela come porque o outro também come, pela imitação, além da construção da autonomia, que ocorre pela liberdade que lhe é dada para se alimentar sem a ajuda do adulto.

A hora da história (ibid, p. 89) é um momento muito especial. Sentados em círculo, ou como num teatrinho, na sala de aula ou em qualquer outro espaço da escola, a criança aprende a apreciar histórias através da forma como o educador conta e dos recursos que utiliza. Com as histórias, a criança pode se interessar pelas idas a biblioteca, onde teriam acesso, mesmo não sabendo ler, a vários tipos de livros, incentivando suas leituras de mundo. Ou ainda através das Cirandas de livro, onde a criança escolhe livros, que despertam seu interesse, podendo levá-los para casa e compartilhá-lo com seus familiares.

A hora da música pode ser vista como um momento onde a criança pode se expressar através de movimentos, sons e ritmos, experimentando sensações diversas. A

música pode ser integrada em toda a rotina da criança, como meio de chamar a sua atenção para a roda, para o momento do lanche, para um momento de relaxamento.

A hora da arte (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2001, p. 106 – 108) pode ser vista como um momento onde a criança entra em contato consigo e com o mundo, através de representações artísticas. Utilizando-se de dedos, pés, mãos e cotovelos para a pintura, ela experimenta descobertas, sensações e emoções diversas, que ajudam no despertar das percepções sensoriais e na interação com seus pares, no caso, as crianças de sua faixa etária.

Além de pensar nos momentos da rotina, é necessário que aja a organização do espaço físico escolar, pois este pode influenciar o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Na sala de aula, por exemplo, seria interessante criar espaços distintos para a exploração das crianças, como um lugar para os brinquedos, outro para a leitura, outro espaço aberto, para as movimentações corporais necessárias para o desenvolvimento físico, outro para o descanso. Esses espaços, além de desenvolver a autonomia, propiciam a interação com o outro.

Sabendo das implicações para a rotina, é indispensável pensar na ação do educador como mediador e planejador das atividades que irão permitir o desenrolar da mesma. A rotina permite que o educador se baseie no previsível para lidar com o inesperado, estruturando a intencionalidade da sua ação e exercitando o seu papel de mediador de situações pedagógicas, que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

No capítulo anterior, já foi antecipado, na fala de Lev Vigotski, sobre o papel de mediador do educador, entre a criança e o mundo ao seu redor. Como parceiro mais experiente, o adulto traz a segurança que a criança necessita para desvendar o meio ao seu redor, além de limites para explorá-lo com responsabilidade, sem invadir o espaço do outro.

Pensando em todos os desafios que envolvem o mundo da educação infantil, é de extrema importância que o educador tenha na rotina uma bússola, que norteie suas ações em sala de aula. Possibilitando segurança para todos os envolvidos, desde o próprio educador, até as crianças e seus respectivos responsáveis.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Nesse capítulo é contextualizado como foi realizado a pesquisa. Primeiramente, é descrito o tipo de pesquisa adotado e as técnicas de colher os dados. Em seguida, é enumerado os funcionários que compõem a equipe da instituição pesquisada, caracterizando-os de acordo com as suas funções. Além disso, é feita a caracterização do espaço físico da escola, dando ênfase a sala de aula do Grupo 01, que é o foco das observações.

A metodologia diz respeito a forma como será conduzido o desenvolvimento de um trabalho.

A Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (questionário, entrevista, etc.), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa. (BELLO, 2004)

No caso dessa monografia, sob uma abordagem qualitativa, foi utilizada a pesquisa de campo (SOARES, [199-?]), que é uma forma de coleta que permite a obtenção de dados sobre um fenômeno de interesse, da maneira como este ocorre na realidade estudada. Consiste, portanto, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes, diretamente da realidade, para posteriores análises. A escola onde foi realizada a pesquisa de campo é o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Calabar. A identificação do centro e a exposição das informações coletadas foram autorizadas pela direção. Vide ANEXO C.

É necessário frisar que nesse tipo de pesquisa existem vantagens e desvantagens (ibid), que devem ser comentadas, no intuito de explicar eventuais falhas no processo. A grande vantagem da pesquisa de campo é a obtenção de dados diretamente da realidade, onde as teorias podem ser realmente validadas, afinal, a interação com seu objeto de estudo é a melhor forma para confrontar a fundamentação teórica. Por outro lado, a principal desvantagem da pesquisa de campo é o pequeno grau de controle sobre a coleta de dados e a possibilidade de que fatores, desconhecidos para o investigador, possam interferir nos resultados. No caso de pesquisas baseada em questionários, formulários e entrevistas, um limitador seria o

procedimento apresentar menor grau de confiabilidade pela possibilidade de os indivíduos falsearem as respostas.

A pesquisa de Campo, para ser realizada, deve abranger três etapas, a saber: pesquisa bibliográfica, determinação das técnicas de coletas de dados e, por último, registro dos dados e análise.

No que se refere a pesquisa bibliográfica, esta abrange a leitura, a análise e a interpretação de materiais já publicados, o que inclui livros, artigos, textos, dentre outros tipos de documentos. Pode ser caracterizada, segundo Soares, da seguinte maneira:

(...) tem como objetivo explicitar e construir hipóteses acerca do problema evidenciado, aprimorando as ideias, fundamentando o assunto em questão abordado na pesquisa. Para tanto, esse tipo de pesquisa envolve um levantamento bibliográfico, o qual deverá ser feito em diversas fontes, buscando consultar obras respeitáveis e atualizadas.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida através de livros, publicações em periódicos e artigos científicos. Nesta pesquisa é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Os demais tipos de pesquisas também envolvem o estudo bibliográfico, pois todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico. Para a pesquisa bibliográfica é interessante utilizar as fichas de leitura que facilitam a organização das informações obtidas. (SOARES, [199-?])

Portanto, a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema. Ela dá suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final.

No que se refere às técnicas de coletas de dados, normalmente as mais utilizadas em pesquisa de campo são: a observação, a entrevista e a análise de documentos. No caso específico dessa pesquisa, foi utilizada a entrevista, tanto para a direção da escola, quanto para a docente do Grupo 01, as anotações provindas das observações e, também, a análise de documentos (vide ANEXOS).

No que diz respeito à entrevista (LÜDKE, 1986, p. 33), pode-se dizer que é um instrumento de coleta de dados, cuja principal característica é a interação entre quem pergunta e quem responde, que possibilita momentos de trocas mútuas. Uma vez estabelecida uma relação amigável, é possível conseguir mais facilmente as informações desejadas. Para que não seja vista apenas como uma técnica informal, é

necessário que a entrevista tenha um mínimo de estrutura, um roteiro de perguntas, por exemplo, mas não precisa que seja rígida, apenas que tenha uma lógica, para que o pensamento flua de forma gradativa sobre determinado assunto. Para que seja registrado o que é dito, pode-se utilizar tanto anotações durante a entrevista, como gravações. A grande vantagem das gravações é que ela capta todos os possíveis movimentos do entrevistado, entretanto, ela pode intimidar o entrevistado, que não é acostumado a ser filmado.

No caso da entrevista aplicada, foi utilizado as anotações das falas, que demandou maior atenção, devido a necessidade de ouvir e escrever quase que simultaneamente. Dois roteiros foram utilizados: um para a professora do Grupo 01 e outro para a direção da Instituição. O da professora (vide APÊNDICE B) contém tópicos sobre os dados de identificação do docente (nome, formação, tempo de atuação na área), o perfil da turma (quantidade de alunos, faixa etária, percepção da turma pelo professor) e questões sobre o objeto de estudo. O da direção (vide APÊNDICE A) contém tópicos com dados de identificação do centro (nome, categoria administrativa, localização) e o contexto da instituição (documentos oficiais que dispõe, recursos físicos, recursos materiais, quantidade e função de cada funcionário, quantas crianças atende, faixa etária, perfil das famílias atendidas).

No que se refere a observação (LÜDKE, 1986, p. 25), é indispensável salientar que esse instrumento é considerado válido quando ocorre o planejamento daquilo que será investigado, impedindo que o observador privilegie certas informações, devido a sua bagagem pessoal e cultural, em detrimento de outras. Portanto, para que ocorra a observação é necessário delimitar o objeto a ser estudado.

No caso dessa pesquisa, o objeto de estudo é compreender na teoria e na prática como a rotina pode nortear a estada da criança no ambiente escolar e ajudá-la em seu processo de desenvolvimento. Pensando nesse intuito, foi escolhido para a observação o Grupo 01, acreditando que, como é o primeiro ano desse grupo no centro, e tendo passado recentemente pelo período de adaptação, os resultados de possuir uma rotina estruturada poderiam ser mais evidentes.

Referente à observação, os autores Guba e Lincoln (apud LÜDKE, 1986, p. 27) citam alguns pontos negativos. Argumentam que sob o olhar de um observador sempre ocorre alterações no ambiente e nas pessoas, além disso, esse método tende a basear-se muito numa interpretação pessoal. Para tentar evitar certas interferências, faz-se

necessário que o observador confronte sempre o que encontrou na realidade investigada com aquilo que esperava encontrar. Segundo esses autores, se não houver discrepância, é possível que esteja ocorrendo imparcialidade.

Através das observações e das anotações realizadas durante a exploração do campo e no contato com o auxiliar administrativo, foi possível obter informações sobre a escola no que se refere à quantidade de profissionais que trabalham, assim como a descrição do espaço físico disponível para o desenvolvimento dos trabalhos.

Para que possa funcionar, o Centro conta com um quadro de funcionários restrito, dos quais são:

- Quatro auxiliares de serviços gerais, que desempenham funções distintas (uma lavadeira, uma merendeira e dois auxiliares de limpeza);
- quatro seguranças patrimoniais (dois diurnos e dois noturnos, que revezam em plantões de 12 horas);
- dois auxiliares administrativos;
- quatro professores, que trabalham em período integral;
- oito auxiliares de classe (duas por sala);
- uma diretora;
- uma vice-diretora.

É válido salientar que os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa não são mencionados nessa monografia e, portanto, são expostos os fatos, sem explicitar os nomes de quem ou daquele que realmente colaborou, apenas identifica-se seus cargos.

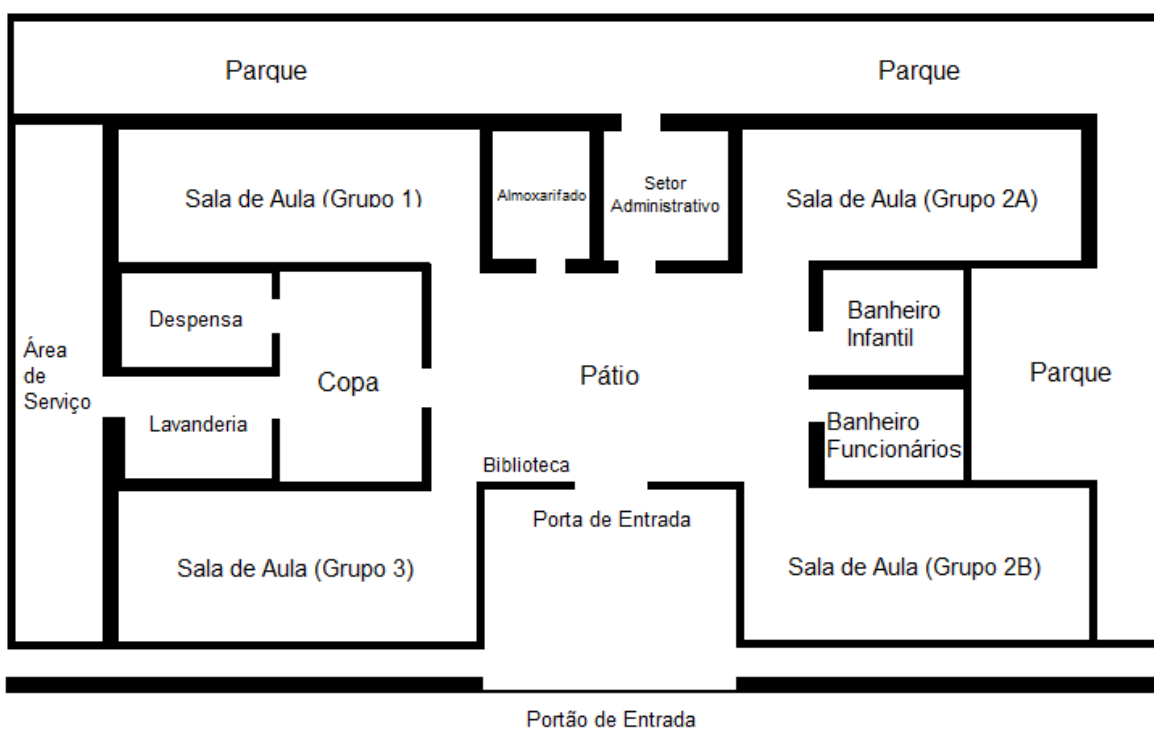
No que diz respeito ao ambiente físico, a escola conta também com um espaço restrito, dos quais se pode citar:

- O parque, que é um espaço amplo, entretanto, há seis meses encontra-se fechado, devido a um vazamento de esgoto, que até hoje não foi solucionado, nem pela embasa, nem pela prefeitura, apesar da solicitação da gestora;
- um pequeno pátio coberto, que é a área de circulação da instituição e também espaço utilizado na hora do parque das quatro salas, possuindo algumas balanças de cavalinho e jacaré, além de velotrol;
- uma biblioteca, que, na realidade, é um pequeno espaço no próprio pátio, que disponibiliza para as crianças e os adultos livros diversos, provindos de doações;

- uma copa, que oferece aos alunos três refeições diárias (às 9h, às 12h e às 16h). Seu espaço conta com uma geladeira, dois freezers e um fogão industrial;
- uma despensa, onde são armazenados todos os alimentos fornecidos pela prefeitura;
- quatro salas de aula, que abrigam um Grupo 01, que atende crianças de 1 ano a 2 anos, dois Grupos 02, que atende crianças de 2 a 3 anos, e um Grupo 03, que atende crianças de 3 a 4 anos de idade.
- dois banheiros: um para as crianças, que é constituído de privadas e pias adaptadas, além de dois chuveiros, e outro para os funcionários;
- uma lavanderia, onde fica localizada uma lavadora e uma secadora de roupa;
- uma área de serviço, que é utilizado para estender roupas e armazenar diversos materiais;
- um almoxarifado.

Como forma de visualizar os espaços descritos acima, segue abaixo a planta baixa do CMEI Calabar:

Planta Baixa do CMEI Calabar

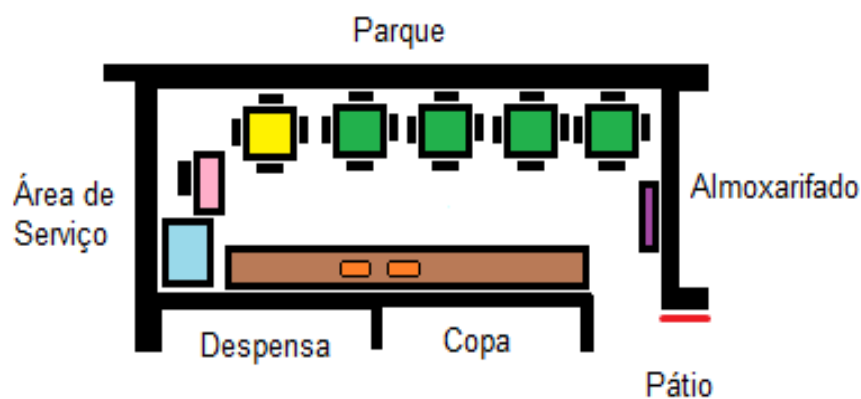


No caso dessa pesquisa de campo, o ambiente físico onde ocorreu as principais observações é a sala de aula do Grupo 01, que é formada por:

- Uma grande bancada, localizada a esquerda da porta de entrada, formada por quatro blocos de concreto, vazados. Sobre as partes vazadas: o primeiro bloco é onde as crianças guardam os seus sapatos, o segundo não tem nada, as crianças podem usar livremente, como cabana, por exemplo, o terceiro bloco há materiais armazenados, e o quarto bloco é utilizado para guardar os colchonetes que são utilizados na hora do descanso. No que se refere à própria bancada, no terceiro bloco, há duas pias. Uma é utilizada para banhos, e justamente acima desta há um chuveiro, e como banheiro, pois três crianças passam pelo processo de retirada de fraldas. A outra pia é utilizada para colocar os sabonetes, que são de uso pessoal, assim como o shampoo e o condicionador. O restante do espaço da bancada é utilizado para colocar objetos que serão utilizados durante as atividades, ou para colocar a refeição, enquanto esfria, dentre outras utilidades. No que se refere à parede acima da bancada, esta é utilizada para pendurar as mochilas, as escovas de dente, devidamente identificada com o nome da criança, pois são de uso pessoal;
- um armário, localizado no fim da sala, logo depois da bancada. É onde a professora guarda todo o seu material;
- uma mesa e cadeira para a professora;
- uma parede, atrás da mesa da professora, onde são expostos murais de datas comemorativas;
- cinco mesas coletivas, sendo quatro utilizadas pelas crianças para fazer atividades ou para o lanche e uma reservada para o canto da leitura, onde são expostos livros infantis, que a professora, num determinado momento, disponibiliza;
- uma parede, que fica atrás da mesa das crianças, onde são colocadas, penduradas por pregadores, as atividades das crianças, assim como murais onde existem figuras orientando sobre o que é utilizado na hora da escovação, na hora do banho, dentre outras coisas.

- uma parede, localizada a direita da porta de entrada, onde também são expostos murais de datas comemorativas, o alfabeto, em letras grandes e coloridas, e os números, que possibilitam a familiarização desde pequenos com os códigos da escrita. Há, em frente a essa parede, uma caixa onde são guardados os brinquedos.

Para melhor visualizar o espaço físico do Grupo 01, segue a planta baixa com legenda de cores:



Legenda (Cores)

- Azul - Armário
- Rosa - Mesa da professora
- Amarelo - Mesa dos livros
- Verde - Mesa das crianças
- Roxo - Caixa dos brinquedos
- Marrom - Bancada
- Laranja - Pias
- Vermelho - Mural de Atividades Grupo 1

Nessa pesquisa, participam efetivamente:

- a diretora e a vice-diretora, através de uma entrevista, auxiliado por um roteiro (vide APÊNDICE A);
- a professora do Grupo 01, através de uma entrevista, que foi auxiliado por um roteiro (vide Apêndice B). Além de anotações oriundas das observações sobre sua atitude, comportamento e intervenções em sala de aula;
- as crianças desse mesmo grupo, que somam um total de 17, sendo 10 meninas e 7 meninos, que foram observadas durante o transcorrer da rotina;

- e as duas auxiliares, que contribuíram através de colocações, experiências vividas e atitudes dentro de sala.

6 ROTINA: UMA BÚSSOLA NORTEADORA

Pensando em compreender na prática como a rotina pode nortear a estada da criança no ambiente escolar e ajudá-la em seu processo de desenvolvimento, neste capítulo é descrito como é a rotina de um grupo em uma escola da rede municipal de educação infantil na cidade de Salvador.

Inicialmente, é apresentado como foi realizado o contato com a escola e as consequentes visitas, além da apresentação do contexto social da comunidade. Em seguida, são expostas as observações sobre a rotina de um grupo específico e as falas dos sujeitos que integram o centro, relacionando com o que foi visto sobre a formação da criança nos capítulos anteriores.

A escola visitada foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Calabar, que fica localizado na Rua Maria Pinho, s/n, Calabar, com acesso pela Avenida Centenário. O CMEI Calabar, segundo o Plano de Ação disponibilizado pela Professora do Grupo 01, é fruto de reivindicações da comunidade juntamente com a Associação de Moradores do bairro, sendo fundado em 1986 pelas Voluntárias Sociais, como o nome de Creche Calabar, objetivando atender as crianças da comunidade. Durante o período de 1991 a 1993, a creche permaneceu fechada, sendo reinaugurada em 1994, com administração do Estado. Há três anos, passou a funcionar sob o regimento municipal e, através da Portaria 08/2008 do Diário Oficial do Município de 16/01/2008, começou a ser chamado de Centro Municipal de Educação Infantil Calabar.

O CMEI Calabar faz parte da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) Orla, que integra também outras creches e escolas da extensão da orla, que vai do bairro da Barra até o Jardim de Alá. Em 2010, o centro matriculou 120 crianças. Entretanto, com as evasões provenientes, principalmente, de períodos sem aula, devido as greves organizadas por funcionários terceirizados, atende, atualmente, 90 crianças, com faixa etária de 1 a 4 anos. O CMEI Calabar funciona em período integral, iniciando suas atividades a partir das 7 h e 30min e concluindo-as às 16 h, para melhor atender as necessidades da comunidade.

A comunidade que circunda o Centro, segundo informações da vice-diretora, “é oriunda da periferia”, “é um modelo de comunidade de classe baixa” com “famílias desestruturadas”, onde “as crianças em sua grande maioria não são criadas pelos pais, mas sim por parentes próximos”. Portanto, a comunidade necessita de seu

funcionamento, para que os responsáveis pelas crianças possam trabalhar e, assim, manter seus familiares. Segundo o auxiliar administrativo, muitos alunos só fazem as principais refeições do dia por estarem matriculados no Centro.

Sobre o histórico do bairro, pode-se dizer que o Calabar (CALABAR, [s.n.], [200-?]) é uma comunidade antiga, de origem quilombola, que, a partir da recente expansão da cidade, tornou-se um enclave situado entre bairros de relativa influencia. A história da comunidade é marcada pela resistência, não só pela sua origem como também, em tempos recentes, pela resistência à expulsão. Na medida em que o entorno foi sendo ocupado pelas classes altas, houve muitas tentativas, com ou sem respaldo governamental, para retirar a população originária, dentro de uma visão de sanear a região.

Atualmente, a comunidade do Calabar (ibid) enfrenta muitos desafios socioeconômicos, onde a violência tem sido muito alta devido ao tráfico de drogas. Entretanto, apesar dos problemas, a comunidade sempre lutou por seus direitos, de forma organizada e obteve importantes conquistas, dentre as quais, podem-se citar a construção de uma escola, uma creche comunitária, um posto de saúde, uma padaria, uma rádio comunitária, uma biblioteca comunitária e, principalmente, o direito de permanecer em um local cercado de bairros de classe alta.

O primeiro contato com o Centro foi feito por telefone, com o auxiliar administrativo, que marcou prontamente uma visita. Na primeira visita não foi possível falar com as gestoras, tanto a diretora, quanto a vice-diretora, pois estavam resolvendo problemas em outros locais. Com isso, essa visita foi mais para apresentar o trabalho proposto e marcar uma nova visita.

Na segunda visita, as gestoras também não puderam estar presentes, mas, mesmo assim, foi possível conhecer o espaço da escola, saber algumas informações e fazer uma entrevista com uma das professoras, a regente do Grupo 01. Após a conversa, a professora ciente da proposta do trabalho, marcou uma visita para a semana seguinte, permitindo com isso a observação de seu grupo, que acolhe crianças de um a dois anos de idade.

Durante as visitas, os funcionários já alertavam sobre uma possível greve, devido ao atraso, de mais de dois meses, no pagamento das auxiliares de classe, que são prestadoras de serviço terceirizado. Com isso, no dia de conhecer a rotina do grupo, a escola precisou suspender as aulas, devido à paralisação desses funcionários

terceirizados. Esse contratempo só adiou a visita. Após a greve, foi possível remarcar-la para dar seguimento ao desenvolvimento da proposta no prazo previsto.

A turma escolhida para observação e análise foi o Grupo 01, que atende crianças de 1 à 2 anos de idade. Nesse grupo, além da professora, existem 2 auxiliares de classe, que dão o apoio necessário para que seja possível desenvolver as atividades propostas no planejamento. Até o mês de Setembro, o grupo era formado por 16 crianças, sendo 6 meninos e 10 meninas. Já no mês de outubro, o grupo recebeu uma nova criança, um menino, somando um total de 17 crianças.

Segundo informações da professora, a turma teve um grande avanço desde o início do ano.

“melhoramento na parte psicomotora, pedagógica. Não usam mamadeira, nem bico. Entendem a rotina. Quando é a hora de guardar os brinquedos, a hora de dormir. É uma turma avançada, tem noção de espaço, de contar, de cores, localização no espaço (alto, baixo), identificam partes do corpo” (Professora Grupo 01)

A professora atribui esse avanço a rotina, quando fala que esta “é essencial para todo o trabalho”, que “é através da rotina que eu efetivo meu trabalho”. Informa que existe uma rotina na turma (vide ANEXO A), e esta foi elaborada a partir de um padrão enviado pela prefeitura, mas que foi reorganizada, pela própria professora e gestores, buscando atender as necessidades da escola. Portanto, a sequência da rotina veio da prefeitura, entretanto, foi realizada a modificação do horário, para atender a necessidade de cada um dos grupos do Centro. A organização da rotina ficou muito satisfatória, tanto que a coordenadora da CRE Orla resolveu implantá-la nas outras creches e escolas municipais que integram essa regional.

Sob o olhar atento dos próprios funcionários, foi relatado por um dos auxiliares administrativos que a sala da professora do Grupo 01 é tida como modelo na creche, como exemplo de organização, existindo um resultado satisfatório no que diz respeito a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Segundo esse funcionário, vários alunos têm um avanço perceptível, pois a prática da professora em sala de aula vai além do que é exigido no Centro.

Através das observações, pode-se constatar como uma rotina estruturada numa classe pode colaborar com a formação da criança. Dornelles e Horn (1988, p.19 – 20) argumentam que a rotina é uma sequência básica de atividades diárias, onde existe uma

previsão do que irá ocorrer. Essa organização das atividades oferece segurança às crianças, permitindo-lhes perceber que o mundo é organizado e que sempre há uma sucessão de tempo para as coisas ocorrerem: antes, durante e depois. A partir desse ponto de vista, percebe-se que a criança deve familiarizar-se com o espaço escolar, para ter segurança em explorá-lo, aprendendo a lidar com as regras de comportamento para esse novo ambiente. Diferentemente do seu meio familiar, a criança aprende que esse “mundo em miniatura” possui regras e combinados, que devem ser seguidos, pois envolve outras crianças, além dela mesma, e adultos desconhecidos do seu núcleo familiar.

Como já foi mencionada, a rotina das crianças inicia às 7h e 30 min. Inicialmente, recebem-se as famílias na porta da sala, ouvindo alguma informação dos pais, e ocorre o acolhimento da criança pela professora e pelas auxiliares. Logo em seguida, há a troca da roupa de casa pela farda escolar. Enquanto aguarda os outros colegas chegarem, as crianças interagem com seus pares, pegam brinquedos, que são organizados num canto específico da sala, conversam, se abraçam, correm, demonstrando uma boa interação e integração com todos da turma.

Às 8h e 15min, a professora, mediando à situação, solicita que os alunos guardem os brinquedos usados e sentem na roda. Percebe-se que as crianças escutam e olham para a professora, demonstrando respeito e interesse por suas orientações. Nesse primeiro momento, a professora reza, para abençoar a estada da criança na escola, e, em seguida, canta canções juntamente com os alunos, fazendo sempre gestos coreográficos e incentiva-os a cantar, desenvolvendo sua linguagem e oralidade. Ocorre ainda a chamada. Inicialmente, através da anúnciação de seus nomes, induzindo-os a responder, incentivando sua fala, e se colocar como presente para seu grupo. Em seguida, através de fichas, com o nome e foto dos alunos, que são expostas no meio da roda, eles são convidados a pegar suas fichas, possibilitando o reconhecimento dos mesmos.

Ainda na roda, já às 8h e 30min, os alunos cantam músicas para o lanche. A professora solicita que se sentem à mesa, organizando-os de acordo com o nível de autonomia adquiridos no decorrer dos meses anteriores. Muitos já comem sozinhos, utilizando-se de copos e colheres, outros ainda precisam do incentivo e de um olhar mais atento.

Exatamente às 9h, chega a hora do parque. Os alunos são acompanhados até o pátio, que é bem em frente à sala de aula. Lá encontram vários balanços de cavalinho e

jacaré, além do velotrol. Nesse momento, apesar de estarem sem uma atividade direcionada, continuam sob o olhar vigilante da professora, que faz intervenções quando acha conveniente e necessário. Divertem-se com os brinquedos, interagem com seus pares, e com os outros adultos, pois o pátio é também área de circulação da creche, oportunizando mais momentos de socialização.

Com o término do horário do parque, às 9h e 20min, entram na sala, sentam no chão, descansam e bebem água, para iniciar a atividade planejada pela professora. Normalmente, essa primeira atividade é em torno de conhecimentos que envolvem jogos simbólicos, atividades de expressão musical, artística ou corporal e movimento, além de projetos de linguagem ou natureza e sociedade.

Nesse momento da rotina, num dos dias de observação, a professora cantou músicas na roda que envolvia os números de um a cinco. Em seguida, chamou os alunos individualmente nas mesas, e com o auxílio de tintas coloridas, e de papel com o número 3 pontilhado, molhou o dedo da criança na tinta, possibilitando o contato com texturas, e o auxiliou no desenho do número, trabalhando sua coordenação motora. Em outro dia de observação, mas nesse mesmo momento da rotina, a professora chamou os alunos individualmente à mesa para realizarem uma atividade, no qual cabiam as crianças, com o uso do hidrocor azul, levar essa representação de água até a raiz da planta, objetivando trabalhar a coordenação motora. Inicialmente, ela contou uma história sobre a importância da água para os animais e plantas, comentando que para crescerem, precisavam de água.

Às 9h e 40min é a hora do conto. A professora escolhe um de seus livros, que normalmente fica disposto no canto da leitura da sala, para fazer a contação de história. Os alunos prestam atenção na história, interagem com a professora, que imita os personagens, dando maior veracidade, espontaneidade e desperta nas crianças o gosto e a curiosidade pela leitura. Segundo a fala da professora (Grupo 01), “a hora do conto é também o momento da escuta, do ouvir, é o momento de ter contato com a história, com o livro”.

Num desses momentos da rotina, a professora escolheu um livro que contava a história dos animais que viviam numa fazenda. Essa história foi muito bem aceita pelo grupo, pois em cada página, existia uma máscara para cada animal, onde o contador colocava seu rosto, sendo visualizados apenas seus olhos, dando maior veracidade a história. Quando a professora imitava o animal e o seu som característico, as crianças

davam muitas risadas. Nota-se que elas estavam realmente gostando e participando desse momento lúdico, que é importante para essa fase da vida. Através dessa leitura, as crianças conheciam os animais e seus sons característicos, além disso, a professora poderia aproveitar e falar sobre a alimentação de cada um, citar outros animais além dos mencionados, enfim, garanti-lhes uma abordagem completa sobre a temática.

Depois do conto, às 10h, ocorre uma atividade diversificada, que é uma atividade livre, onde a criança tem contato com revistas, livros, buscando conhecer as letras e a direção padrão da leitura, têm contato também com o bloco-lógico, que tem várias formas, tamanhos, cores, que incentivam a construção autônoma da criança (Professora do Grupo 01).

Num desses momentos da rotina, a professora distribuiu para os alunos o bloco-lógico, o que resgata os exercícios de Maria Montessori (GUIMARÃES et al, 2008, p. 65-67), que acreditava na descoberta do meio pelo toque e pela manipulação de objetos, para aguçar os sentidos e estimular o raciocínio da criança. Na realidade, cada criança recebeu, mais ou menos, cinco blocos, que eram de várias formas, tamanhos e cores. As crianças montavam tudo aquilo que conheciam, solicitando sempre a professora para olhar o que tinham construído, demonstrando que a participação do educador é referência para as mesmas.

A partir das 11h, os alunos são organizados para o banho, cada qual com seu sabonete individual, onde ocorre a segunda troca de roupa. Às 12h, as crianças recebem a segunda refeição do dia. A organização da sala para o almoço é pautada na mesma linha do lanche, ou seja, de acordo com quem tem mais autonomia e quem precisa de uma maior atenção. Logo após, escovam os dentes, cada qual com sua escova individual, incentivando a importância da higienização pessoal. Por fim, as crianças deitam para descansar.

Nesse intervalo, onde as crianças estão descansando, a professora e as auxiliares aproveitam para almoçar e também descansar. Outras vezes, a professora aproveita esse momento para planejar a sua prática e trocar experiências com as outras professoras do Centro.

Por volta das 14h e 45min, os alunos despertam sozinhos ou são acordados pelas auxiliares. São organizados para fazer sua terceira refeição, trocam a roupa por aquela que veio de casa e preparam-se para a saída. Nesse momento, as crianças aguardam seus pais na sala de aula.

A partir dessa minuciosa descrição da rotina, percebe-se que o grupo tem uma rotina estruturada, que possibilita momentos distintos, que ajudam em seu desenvolvimento e aprendizagem. Percebe-se que as crianças mostram-se familiarizadas com a rotina. Há momentos em que a criança consegue prever o que vai acontecer a partir das orientações, dadas pelas auxiliares e pela professora, e das pistas que as fazem lembrar algum momento. Quando uma das auxiliares fica em pé na porta, elas já sabem que é a hora do parque, e correm para a porta da sala para fazer uma fila. Uma das auxiliares informou que a professora, muitas vezes, tende a solicitar que “as crianças retornem para seus lugares”, argumentando que elas “não foram convidadas a levantar e fazer a fila”. A professora também se referiu à hora do descanso: quando coloca os colchonetes no chão, as crianças já se encaminham para o canto onde normalmente dormem. E, segundo relatos da professora, as crianças já “entendem que o menor colchonete é da criança menor”, demonstrando sua atenção para os detalhes que compõem o espaço físico.

No que diz respeito à rotina do grupo, nota-se que a mesma é flexível e respeita as necessidades e particularidades do grupo, principalmente no que se refere ao seu tempo de fazer as atividades, ao nível de concentração, que é reduzido quanto menor a idade, dentre outros pontos que são relevantes. Se ocorrer imprevistos, a professora tende a reorganizar a rotina do dia.

No momento do parque, por exemplo, ocorrem alguns imprevistos, como a demora de entrar no pátio, pois o mesmo está sendo limpo ou a demora de voltar para a sala, pois a mesma está sendo limpa. Quando ocorrem, respectivamente, ou a professora adianta a próxima atividade ou ela aguarda com os alunos no pátio, distribuindo brinquedos.

Há também situações onde a criança precisa ser trocada antes do horário definido na rotina, durante uma atividade, por exemplo. Num dos dias de observação, uma criança veio com problemas intestinais de casa, e seu portador não informou. Com isso, quando foi percebido, foi necessário dar banho e ser trocada várias vezes. Por ela não poder permanecer na escola, a professora precisou sair de sala para entrar em contato com seus familiares, e foi obrigada a interromper a atividade. Apesar do esforço, a professora não conseguia entrar em contato com nenhuma pessoa da família, tendo que ficar com a criança até que fosse resolvida a situação.

Pode-se citar também que, quando as atividades propostas para o dia terminam antes do previsto, a professora organiza outra atividade para entretê-los ou os deixa livres na sala para brincarem, incentivando os jogos simbólicos. Numa parte da sala, existe uma bancada que é formada por blocos grandes e vazados, que permitem a criança entrar e brincar. Pode-se dizer que as crianças visualizam nesse local uma cabana, uma casa, um novo lugar para se esconder.

Situações que envolvem uma nova criança também mudam a rotina, afinal ela precisará se adaptar as crianças já integradas, ao professor, as auxiliares e aos outros adultos da instituição, e vice versa. No mês de outubro um menino passou a frequentar o Centro e participar do Grupo 01. Durante as visitas, foi perceptível como essa criança era destoante do restante do grupo. Demonstrava-se com isso que a criança, quando chega à creche, não está familiarizada com regras e horários, não conhece aquele espaço. Num momento da rotina, por exemplo, quando lhe deram uma revista, enquanto as demais crianças folheavam a revista, esta a rasgava. E mesmo com a intervenção constante da professora, esta criança continuava a ação de rasgar a revista. Sua relação com todos era de dúvida, medo e insegurança. Não tinha a professora como referência, pois quando esta lhe orientava, a criança ficava perdida, não a olhava. A adaptação feita num ambiente afetuoso e seguro, similar ao ambiente familiar, defendido por Pestalozzi (apud GUIMARÃES et al, 2008, p. 41-43), somado a uma rotina estruturada pode vir a facilitar e acelerar sua adequação.

A observação do processo de adaptação e familiarização dessa criança com a rotina viria a enriquecer ainda mais essa monografia. Entretanto, devido há duas greves seguidas, sendo a segunda mais extensa, inviabilizou o processo de observação. Essa situação seria de grande valia, pois seria visível a diferença dessa criança com as outras que já se manifestam e reagem conforme o aprendizado da rotina.

Por meio das observações, percebe-se também que a ação de mediar do educador é indispensável para o favorecimento do êxito da rotina, mesmo esta sendo estruturada e bem planejada. Como foi mencionado no terceiro e quarto capítulos, o adulto, como ser mais experiente, proporcionará a criança, através da ação de mediar, intervenções que potencializam o pensamento, o raciocínio a distinguir o certo do errado, o entendimento de regras, enfim, o favorecimento do seu desenvolvimento e aprendizagem. No que se refere a isto, a professora do Grupo 01 consegue desenvolver

seu papel de forma coerente, organizada e qualitativa, onde as crianças aprendem, como já defendia o filósofo Comênio (apud GUIMARÃES et al, 2008, p. 32-34), brincando.

No que se refere à limitação do espaço físico, a sala de aula é organizada para atender todas as possíveis necessidades da criança e ajudar os profissionais a executá-las da melhor maneira. Há na sala de aula espaços definidos, como o canto da leitura, o canto dos brinquedos, o canto da roda, o canto onde são guardados os sapatos, o canto definido para atender as necessidades primárias, que são a hora do banho, da escovação, a hora do lanche, a hora do descanso. Essa pré-definição do espaço, segundo Dorneles e Horn (1998, p. 23 – 25), favorece a autonomia, e, por conseguinte, uma maior interação da criança com o espaço.

Com a observação do Grupo 01, pode-se concluir que o mesmo segue uma rotina estruturada, que é flexível, e, portanto, é eficiente, pois respeita as nuances de cada criança, o tempo de concentração, as perspicácia de cada momento, e que colabora para a formação de cada criança individualmente. Percebe-se que os adultos envolvidos são comprometidos, e desenvolvem sua prática de forma a beneficiar ainda mais essa formação. Com isso, constata-se que uma rotina estruturada, somada a ação mediadora é fundamental para o êxito na formação de crianças de tenra idade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação da criança é iniciada no momento em que nasce, que entra em contato com o mundo. Pois são as interações com o meio, com o outro e consigo mesma, que lhes deixam marcas, experiências, para então formá-las.”

Cristiane Prado

O tema dessa monografia está pautado na educação infantil, tendo como objeto de estudo uma rotina estruturada que venha a promover a formação integral da criança. Para desenvolver esse trabalho, primeiramente foi necessário fundamentar o conceito de criança e infância na história social, entender como se dá a formação integral da criança, baseado no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial, sobre a visão de estudiosos interacionistas, e compreender como seria uma rotina estruturada, sob a visão de alguns autores, dentre os quais Proença ([199-?]), e pela análise de alguns documentos oficiais. Em seguida, foi desenvolvida uma pesquisa de campo numa creche da rede municipal de Salvador, no caso, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Calabar. Essa articulação, entre teoria e prática, permitiu a chegada de algumas conclusões.

Durante as visitas ao CMEI Calabar, foi realizada a coleta de dados através das anotações, observações e entrevistas, tanto da docente do Grupo 01, quanto da direção, permitindo fazer uma minuciosa caracterização do ambiente, possibilitando o entendimento da dinâmica da creche, o que viabiliza melhores resultados no trabalho.

Percebe-se, com o desenvolvimento da temática proposta, que é possível notar através da análise dos dados qualitativos obtidos, que uma rotina estruturada, somada a ação do educador, é de grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem integral das crianças da educação infantil. Foi perceptível como as crianças do Centro estão familiarizadas com a rotina e com o espaço físico da sala de aula. As crianças já conseguem, seja pela orientação ou por movimentos repetitivos que acabam tornando-se pistas para as crianças, antecipar os momentos da rotina, demonstrando o desenvolvimento do pensamento, para entender o mundo a sua volta.

Como foi apresentado, percebe-se que no grupo visitado a rotina, realmente, norteia a ação do educador, permitindo que as crianças sintam-se seguras, tranquilas e acolhidas no ambiente escolar. Isso proporciona melhores níveis de desempenho no que tange aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais.

Foi possível perceber, apesar da breve observação, a diferença entre as crianças já adaptadas e uma criança recente no grupo. Percebe-se que, ao contrário das outras, essa criança sentiu-se insegura, não atendendo as orientações das educadoras, não tem a professora como referência, pois não a olha nos olhos, não a atende, não estabelece uma relação com seus pares, não interage com o ambiente, demonstrando sua falta de familiarização.

Pode-se concluir que uma rotina estruturada pode sim melhorar o trabalho do professor em sala, assim como, melhorar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, contribuindo para sua formação integral e integrada no contexto da educação infantil.

Compreendendo o valor de uma rotina escolar, percebe-se como seria importante uma definição de uma rotina doméstica, para que a criança ocupe seu tempo de forma a ajudá-lo a ter uma formação completa e continuada nos dois ambientes que ela passa a maior parte da sua vida. Apesar da importância, esse assunto poderia ser abordado com mais propriedade e profundidade em outro momento, já que o foco desse trabalho científico é a rotina na instituição escolar como meio para formação de crianças na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. O sentimento da infância. In: _____. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p 29 – 164.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade**. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>>. Acesso em: 25 de Abril d 2010.

BELLO, José Luiz de Paiva. O Projeto de Pesquisa. In: **Metodologia Científica**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/met05.htm>. Acesso em: 04 de Setembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

CALABAR. **Sobre a nossa comunidade**: Calabar. Disponível em: <http://jovenscalabar.tripod.com/index.html>. Acesso em: 07 de Setembro de 2010.

DE VRIES, Rheta e ZAN, Betty. **A ética na educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Declaração dos Direitos das Crianças. Disponível em:

<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 03 de Agosto de 2010.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, Carmem Maria (org). **O Educador de Todos os Dias**: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1988, p. 19 – 25. v. 5. (Cadernos Educação Infantil).

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis E. P. da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 27-37.

FIGUEIREDO, Taicy de Ávila. **Educação infantil para que(m)?** Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=321>>. Acesso em: 25 de Abril de 2009.

GONÇALVES, renata. **A rotina na educação infantil.** Disponível em: <<http://www.monografias.br/brasilecola.com/pedagogia/a-rotina-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 25 de abril de 2009.

GUIMARÃES, Arthur. et al. COMÊNIO – O PAI DA DIDÁTICA MODERNA. **Nova Escola Especial** – 41 Grandes Pensadores. Nº 19. São Paulo, SP: Editora Abril, 2008, p. 32-34.

_____, Arthur. et al. FRIEDRICH FROEBEL – O FORMADOR DAS CRIANÇAS PEQUENAS. **Nova Escola Especial** – 41 Grandes Pensadores. Nº 19. São Paulo, SP: Editora Abril, 2008, p. 47-49.

_____, Arthur. et al. JEAN PIAGET – O BIÓLOGO QUE PÔS A APRENDIZAGEM NO MICROSCÓPIO. **Nova Escola Especial** – 41 Grandes Pensadores. Nº 19. São Paulo, SP: Editora Abril, 2008, p. 89-91.

_____, Arthur. et al. JEAN-JACQUES ROUSSEAU – O FILÓSOFO DA LIBERDADE COMO VALOR SUPREMO. **Nova Escola Especial** – 41 Grandes Pensadores. Nº 19. São Paulo, SP: Editora Abril, 2008, p. 38-40.

_____, Arthur. et al. JOHANN HEINRICH PESTALOZZI – O TEÓRICO QUE INCORPOROU O AFETO À SALA DE AULA. **Nova Escola Especial** – 41 Grandes Pensadores. Nº 19. São Paulo, SP: Editora Abril, 2008, p. 41-43.

_____, Arthur. et al. MARIA MONTESSORI – A MÉDICA QUE VALORIZOU O ALUNO. **Nova Escola Especial** – 41 Grandes Pensadores. Nº 19. São Paulo, SP: Editora Abril, 2008, p. 65-67.

_____, Arthur. et al. OVIDE DECROLY – O PRIMEIRO A TRATAR O SABER DE FORMA ÚNICA. **Nova Escola Especial** – 41 Grandes Pensadores. Nº 19. São Paulo, SP: Editora Abril, 2008, p. 68-70.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos** – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. MEC/SEF, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MELO, Rodrigo Macedo. A rotina e a organização espacial na instituição de educação infantil como meio auxiliar do processo de desenvolvimento da primeira infância. **Revista científica eletrônica de pedagogia**. Ano V, Número 10. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/pedagogia10/pages/artigos/edic10-anov-art02.pdf>>. Acesso em: 17 de maio de 2009.

NOVAIS, Maria Helena. **Adaptação escolar**: diagnóstico e orientação. 2. Ed.. Petrópolis: Vozes, 1976, 111 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e**

Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. 21ª ed. São Paulo: Summus, 1992, p. 32 – 33.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. A construção social da criança. In: _____. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 123 – 129.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A Rotina na Educação Infantil:** "âncora" do cotidiano. In: NEPSID (Núcleo de Estudos e Pesquisas Simbolismo-Infância-Desenvolvimento). Disponível em: <<http://www.nepsid.com.br/artigos/rotina.htm>>. Acesso em: 25 de abril de 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Os fazeres na educação infantil.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001, 200p.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Centro Municipal de Educação Infantil Calabar. **Plano de Ação 2010.** Salvador, [2009?].

SIGNORETTI, Adriana Elisabeth Risi Simões et al. Rotina escolar: orientações para professor e aluno organizarem as atividades diárias. **Revista do professor.** Porto Alegre, jul./set. 2000.

SOARES, José Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_gzDvK6DB2UJ:www.jjsoares.com/media/download/Pesquisa%2520_Cient%3%ADfica_novo.doc+No+caso+de+ssa+monografia,+ser%3%A1+utilizado+para+sua+contru%3%A7%C3%A3o+o+m%3%A9todo+de+pesquisa+bibliogr%3%A1fica,+no+qual+abrange+a+leitura,+a+a+n%3%A1lise+e+a+interpreta%3%A7%C3%A3o+de+materiais+j%3%A1+publicados,+o+que+inclui+livros,+artigos,+textos,+dentre+outros+tipos+de+documentos.&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 04 de Setembro de 2010.

SULZBACH, Liliana. **Documentário:** A Invenção da Infância. RS, 2000. 26 min. Disponível em: <<http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=672>>. Acesso em: 31 de Agosto de 2010.

Recursos Materiais: _____

Quantidade de funcionários: _____

Função dos funcionários: _____

Quantas crianças atende? _____

Qual a faixa etária? _____

Quais os níveis de ensino? _____

Qual o perfil das famílias atendidas? _____

APÊNDICE B

Roteiro Entrevista – DOCENTE

1. Dados de Identificação do Profissional Docente

Nome: _____

Graduação / Especialização: _____

Tempo que atua na área da educação: _____

Tempo na instituição: _____

Carga horária semanal na instituição: _____

Carga horária total: _____

Ano ou grupo que trabalha: _____

2. Perfil da Turma

Quantidade de crianças: Meninos: _____ Meninas: _____

Faixa etária: _____

Percepção da turma: _____

3. Questões

- Como entende que deve ser a formação da criança?

- O que entende por rotina?

- Existe rotina na sua turma? Como constrói a rotina na turma?

- Você acredita que a rotina pode influenciar a formação da criança? Por quê?

ANEXO A –
Rotina do Grupo 01



PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT
 Centro Municipal de Educação Infantil Calabar
 Rua Maria Pinho s/n - Calabar Tel. 3117-6764 ou 3117-6763

ROTINA - GRUPO 01

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7:30	Acolhimento Troca de roupa.	Acolhimento Troca de roupa.	Acolhimento Troca de roupa.	Acolhimento Troca de roupa.	Acolhimento Troca de roupa.
8:00	Roda interativa: combinados - rotina - chamada - música — final de semana.	Roda interativa: combinados - rotina - chamada - música - curiosidade.	Roda interativa: combinados - rotina - chamada - música - roda de jornal.	Roda interativa: combinados - rotina - chamada - música.	Roda interativa: chamada - música e experiências
8:30	TV e DVD	Oficina de transformação - Jogo	Atividade de expressão musical	Atividade de expressão artística	Atividade de expressão corporal e
9:00	Parque	Parque	Brinquedoteca	Parque	Parque
9:20	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9:40	Hora do conto	Hora do conto	'Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto
10:00	Linguagem - Projeto	Natureza e sociedade - Projeto	Linguagem - Projeto	Natureza e sociedade - Projeto	Linguagem - Projeto
10:40	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas
11:00	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
12:00	Almoço — Higiene Bucal	Almoço - Higiene Bucal	Almoço - Higiene Bucal	Almoço - Higiene Bucal	Almoço- Higiene Bucal
13:00	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
14:30	Despertar, xixi	Despertar, xixi	Despertar, xixi	Despertar, xixi	Despertar, xixi
14:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:00	Troca de Roupa	Troca de Roupa	Troca de Roupa	Troca de Roupa	Troca de Roupa
15:30	Ceia - escovação	Ceia - escovação	Ceia - escovação	Ceia - escovação	Ceia - escovação
16:00	Preparação para saída	Preparação para saída	Preparação para saída	Preparação para saída	Preparação para saída

ANEXO B –
Conhecimentos Privilegiados



PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT
 Centro Municipal de Educação Infantil Calabar
 Rua Maria Pinho s/n - Calabar
 Tel. 3332-6400 ou 8708-5473

CONHECIMENTOS PRIVILEGIADOS

1º BIMESTRE (23/02 a 23/04)

Artes Visuais	Linguagem Oral e Escrita	Matemática	Natureza e Sociedade
<ul style="list-style-type: none"> • Pinturas • Pintura a dedo • Pintura com guache • Pintura com aquarela • Pintura com álcool e crepom • Pintura de sopro • Pintura com cordão • Pintura espelhada • Pintura livre • Pintura com giz de cera • Pintura com giz e açúcar • Pintura com algodão • Pintura com esponja • Pintura desbotada 	<ul style="list-style-type: none"> • Parlenda • Quadrinhas • Poesia • Discriminação auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Cores • Formas • Orientação Espacial • Orientação Temporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu • Família • Escola • Casa • Datas comemorativas: • Dia da Mulher (08/03) • Dia do Circo e do Teatro (15/03) • Chegada do outono (21/03) • Fundação da cidade de Salvador (29/03) • Dia do livro infantil (18/04) • Páscoa (01/04) • Cultura indígena - Dia do índio(19/04)



PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT
 Centro Municipal de Educação Infantil Calabar
 Rua Maria Pinho s/n - Calabar
 Tel. 3332-6400 ou 8708-5473

CONHECIMENTOS PRIVILEGIADOS

2º BIMESTRE (26/04 a 23/07)

Artes Visuais	Linguagem Oral e Escrita	Matemática	Natureza e Sociedade
<ul style="list-style-type: none"> • Colagem com sucatas • Colagem com palitos • Colagem com folhas • Colagem com areia • Colagem com papel picado de diversos tipos • Colagem com grão • Colagem com algodão • Colagem com tampinhas • Colagem com canudo • Colagem com conchas • Colagem com tecido • Colagem com recorte de revista • Colagem com relevo • Composição de mosaicos • Colagem com caixas de fósforos 	<ul style="list-style-type: none"> • Listas • Notícias • Rótulos e embalagens 	<ul style="list-style-type: none"> • Contagem • Agrupamento • Seriação • Ordenação • Conceitos Básicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Higiene e Saúde • Corpo humano • Órgão do Sentido • Importância e utilidades da água • Profissões Datas comemorativas: • Dia do trabalho (01/05) • Dia das mães (08/05) • Meio ambiente (05/06) • São João (24/06)



PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT
 Centro Municipal de Educação Infantil Calabar
 Rua Maria Pinho s/n - Calabar
 Tel. 3332-6400 ou 8708-5473

CONHECIMENTOS PRIVILEGIADOS

3º BIMESTRE (26/07 a 08/10)

Artes Visuais	Linguagem Oral e Escrita	Matemática	Natureza e Sociedade
<ul style="list-style-type: none"> • Desenho Cego • Desenho com lápis cera • Desenho com carvão • Desenho livre • Desenho com giz • Desenho com anilina • Desenho com cola colorida • Desenho com legumes • Desenho com grafite • Desenho Raspado • Desenhos de pontinhos • Desenho livre de olhos fechado 	<ul style="list-style-type: none"> • Receitas • Rótulos • Cantigas de Roda • Adivinhas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de numeração • Contagem oral • Relação Número x Numeral • Reconhecimento do número em diversas situações • Comparação de Grandezas • Introdução a noção de medidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação Saudável • Plantas • Fenômenos da Natureza • Elementos da Natureza • Datas comemorativas; • Pai (07/08) • Dia do Estudante (11/08) • Folclore (22/08) • 7 de setembro • Dia da Árvore (21/09) • Chegada da Primavera (23/09) • Dia dos Animais (05/10)



PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT
 Centro Municipal de Educação Infantil Calabar
 Rua Maria Pinho s/n - Calabar
 Tel. 3332-6400 ou 8708-5473

CONHECIMENTOS PRIVILEGIADOS

4º BIMESTRE (11/10 a 20/12)

Artes Visuais	Linguagem Oral e Escrita	Matemática	Natureza e Sociedade
<ul style="list-style-type: none"> • Modelagem com massa escolar • Modelagem com argila • Modelagem com massa caseira • Modelagem com gesso • Modelagem com papel machê • Modelagem com massa de pastel • Modelagem com sabão em barra 	<ul style="list-style-type: none"> • Fábulas • Contos • Sequência Temporal e Espacial 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de numeração • Contagem oral • Relação Número x Numeral • Reconhecimento do número em diversas situações • Comparação de Grandezas • Introdução a noção de medidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Animais • Trânsito • Importância do Ar • Meios de Transporte • Meios de comunicação Datas Comemorativas • Dia do professor (15/10) • Dia da leitura da Família (29/10) • Consciência Negra (20/11) • Natal (25/12)

ANEXO C –
Ofício de Autorização

Ofício nº ____/2010

Assunto: Autorização

Eu, Kelle Cristina Neves Almeida, ocupante do cargo de diretora no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Calabar, sirvo-me do presente para autorizar a Senhora Cristiane Santos Prado, estudante do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a utilizar o nome do centro, assim como as informações coletadas durante as visitas, com a finalidade de colaborar com a conclusão da sua monografia.

Limitado ao exposto, fique com meus votos de estima e consideração.

Salvador, 11 de novembro de 2010.

Kelle Cristina Neves Almeida
Diretora CMEI Calabar