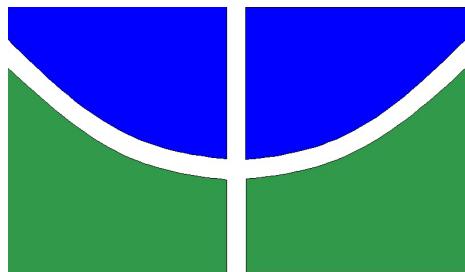


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE

**A ROTINA NA PRÉ-ESCOLA: O ENCONTRO DA CRIANÇA  
PEQUENA COM AS PRÁTICAS SOCIAIS**

Letícia Rosa dos Santos

Brasília, junho de 2017.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**LETÍCIA ROSA DOS SANTOS**

**A ROTINA NA PRÉ-ESCOLA: O ENCONTRO DA CRIANÇA PEQUENA COM AS  
PRÁTICAS SOCIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora como pré-requisito para a aquisição do título em Licenciatura no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton

**Brasília, junho de 2017.**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **Comissão Examinadora:**

---

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Fernanda Muller  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Maria Emilia Gonzaga de Souza  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

## **DEDICATÓRIA**

À minha família que sempre me apoia e acredita no meu potencial, especialmente a minha mãe Claudia e irmã Laryssa, e aos meus avós Germano e Terezinha.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus por ser meu amparo e meu refúgio, por me sustentar nos momentos difíceis e estar presente em minha vida. E à Nossa Senhora das Graças pela sua intercessão e modelo de entrega e confiança.

Agradeço à minha mãe Claudia que por meio de tantas dificuldades sempre deu o seu melhor, aos meus avós Germano e Terezinha, pelas suas incansáveis orações, à minha irmã Laryssa que sempre me ajudou e me apoiou em meus sonhos, à minha prima Giulia por me alegrar e divertir durante esse tempo e à toda a família Rosa pelo seu amor e cuidado incondicional. A eles devo tudo que tenho e sou.

Ao meu namorado Danilo, por ser sempre tão solícito a me ajudar em meus estudos, por acreditar em meus sonhos e contribuir sempre para que eles aconteçam. Por me ouvir e me aconselhar de maneira incansável, tornando os momentos conturbados mais calmos e alegres.

Aos meus amigos que foram as minhas companhias felizes durante todo esse percurso, que fizeram parte do meu crescimento e me acompanharam nos momentos de perda e de ganho. Agradeço especialmente à Gisele por estar presente em todos os momentos e compartilhar das tristezas e alegrias, à Marina pelos desabafos, à Lenne pelas conversas e sorrisos e à Michelle pela forma doce de ser.

Sou grata à escola onde a pesquisa foi realizada, por me acolher durante dois anos e meio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no estágio obrigatório, contribuindo imensamente na minha formação como educadora, especialmente à minha supervisora Gislene e às professoras que com sua prática me ensinaram o verdadeiro sentido de educar, de modo especial a Luísa e Regina.

Às coordenadoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Marília Emilia e Solange por oportunizarem as vivências e aprendizagens riquíssimas.

A todos os meus professores da Universidade de Brasília que me mostraram os passos a serem trilhados para me tornar uma boa profissional, sendo colaboradores das articulações das aprendizagens e do desenvolvimento moral.

E por fim, a minha orientadora Fernanda Cavaton por ter sido o Norte das minhas dúvidas e a calma das minhas inquietações, por contribuir de modo relevante na conclusão do meu curso em Pedagogia, pelos seus conhecimentos e sua paciência.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a rotina de uma professora em uma sala do segundo período da pré-escola, com crianças de cinco e seis anos, como meio utilizado para inserir o aluno nas práticas sociais. Foram analisados, nas perspectivas pedagógicas, disciplinares e sociais, três momentos específicos da rotina: a roda inicial, a hora do lanche e as atividades livres. O referencial teórico trata sobre a rotina segundo a visão de autores como Barbosa (2006), Foucault (2003) e Kramer (1999). Durkheim (2017), Vigotski (1998), Janet (1929) e Piaget (1975) mostram que nela estão contidos aspectos sociais e pedagógicos, e uma perspectiva disciplinar, sendo capaz de inserir os alunos em práticas sociais por meio de regras, modelos impositivos e na convivência com o outro, conforme apresenta Dias (2010) e Bernstein (1996). De acordo com os resultados, o momento da roda inicial apresentou os compartilhamentos vivenciados pelas crianças, juntamente com a retomada dos combinados e a organização da rotina. Na hora do lanche, a falta do pedagógico tornou o ambiente disciplinador, pois desconsiderava as aprendizagens que poderiam ser vivenciadas. Na brincadeira livre foi possível perceber como o outro faz parte da constituição pessoal do sujeito. Com este trabalho, a conclusão alcançada foi que a escola é um dos meios que promove aprendizagens sociais e que constantemente são apresentados aos alunos modelos aceitáveis de boa convivência, delimitando momentos e ações na prática escolar.

**Palavras chave:** Rotina; prática social; regras; pré-escola.

## SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL.....	10
PARTE II – A ROTINA ESCOLAR COMO MANEIRA DE INSERÇÃO DO SUJEITO NAS PRÁTICAS SOCIAIS .....	14
INTRODUÇÃO.....	14
CAP. 1 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ENVOLVE A ROTINA.....	16
1.1. Histórico da Educação Infantil.....	16
1.2. Educação Infantil nos dias de hoje e sua organização.....	18
1.3. A rotina e a sociedade disciplinada.....	21
1.4. Rotina escolar como prática pedagógica. ....	23
1.5. Práticas sociais na educação infantil .....	26
1.6. A importância do outro e da imaginação na constituição do ser social.....	27
CAP. 2 – PERCURSO METODOLÓGICO .....	29
2.1. Contextualização da pesquisa .....	31
2.2. Participantess .....	32
2.3. Instrumentos e materiais de pesquisa .....	32
2.3.1. Roteiro de observação.....	32
2.3.2. Registro em Diário de Campo.....	32
2.4. Procedimentos de construção de dados .....	33
2.4.1. Roda Inicial.....	33
2.4.2. A hora do lanche.....	34
2.4.3. As atividades livres.....	34
2.5. Procedimentos de análise de dados .....	34
CAP. 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	35
3.1. Resultados do objetivo geral .....	35
3.2. Resultados do objetivo específico .....	35
3.2.1. Pedagógico.....	36
3.2.2. Disciplinar .....	37
3.2.3. Social.....	38
3.3. Resultados do objetivo específico:.....	40
3.3.1. Pedagógico.....	40
3.3.2. Disciplinar .....	41
3.3.3. Social.....	43

3.4. Resultados do objetivo específico:	44
3.4.1. Pedagógica.....	44
3.4.2. Disciplinar .....	45
3.4.3. Social.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

## **PARTE I – MEMORIAL**

A minha vida escolar começou aos 3 anos de idade, em uma escola pequena, de freiras, próxima à minha residência. Era uma escola particular, onde fiquei até os meus 12 anos. Nesse ambiente fiz vários amigos que mantendo até os dias atuais.

Logo após completar os meus 12 anos, fui matriculada em uma escola maior, com várias turmas, muitos professores e uma grade cheia, várias disciplinas divididas. De início me causou estranhamento, pois a partir desse ano minha rotina mudou completamente e uma nova adaptação teve que ocorrer.

Com o passar do tempo algumas dificuldades foram encontradas, como conciliar o estudo escolar com as atividades fora desse ambiente e assimilar uma quantidade grande de conteúdos, mas foram sendo superadas, dando lugar a novos desafios ao longo do tempo.

Chegando ao ensino médio, crescia uma preocupação grande e uma dúvida ainda maior, pois começava nesse período a preparação para o vestibular. Cursinhos, reforços escolares e plantões de dúvidas começaram a ser bem presentes na minha rotina e o que escolher para cursar, era a pergunta mais frequente que eu me fazia.

Comecei, então, a prestar vestibulares desde o meu primeiro ano do ensino médio, com o incentivo dos meus familiares e da escola na qual eu estudava. A minha primeira opção de curso foi direito, pois naquela época era um curso que todos falavam bem e isso me trazia, de certa forma, uma segurança, visto que o meu medo do fracasso era grande.

Fiz os primeiros vestibulares no primeiro e no segundo ano e não obtive muito sucesso, pois estava na metade do ensino médio e não sabia todo o conteúdo das provas que eram aplicadas.

Chegando ao terceiro ano do ensino médio, a pressão que eu sentia era grande, e o número de horas que eu estudava aumentava cada vez mais em busca de um sonho. Foi quando procurei o orientador da escola na qual eu estudava e, fazendo a média para saber em que curso eu poderia passar, ele garantiu: “Estude muito e você conseguirá passar em direito, pois as suas notas foram boas e o seu desempenho está cada vez maior. Dedique-se e tudo dará certo.”

Nesse dia fui para casa e depois de fazer vários testes vocacionais comecei a pensar no que eu realmente gostava, deixando de lado a opinião das pessoas e principalmente dos meus professores, que praticamente determinavam o que deveríamos fazer.

Comecei a pensar e a selecionar as coisas das quais eu gostava, e com a ajuda da minha mãe, fui listando as minhas características pessoais. A partir disso, comecei a pensar que eu gostaria de ser professora.

Com a nota que eu já tinha acumulada do PAS, eu conseguia uma vaga na UnB para Pedagogia. Conversando novamente com o meu orientador ele disse que se isso me faria feliz, eu deveria ir em frente e seguir meus sonhos.

Prestei, então, os meus últimos vestibulares, optando tanto no vestibular tradicional como no PAS pelo curso de pedagogia, e fui aprovada em ambos. Foi um dos dias mais felizes da minha vida e o começo da minha paixão pela educação.

No meu primeiro dia de aula, cheguei animada e esperançosa para o que eu ia encontrar ali, mas também com medo e uma insegurança enorme de não ter feito a escolha certa e acabar me decepcionando.

Comecei o curso e, no segundo semestre, comecei a estagiar no Hospital Sarah Kubistchek. Foi ali, também, que conheci a educação, mais especificadamente, a educação especial. Durante o ano que permaneci no estágio, consegui transpor conhecimentos vistos na teoria, ainda que imaturos, para a prática.

Após sair do estágio no Hospital Sarah, entrei em um programa oferecido pela universidade, o PIBID, que é o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, pelo qual comecei a vivenciar a sala de aula. Foi quando, no meu primeiro dia dentro da escola, deparei-me com algumas situações que me fizeram pensar qual era o verdadeiro sentido de educar. E com o passar do tempo, ver várias coisas destoantes entre teoria e prática, desanimaram-me e me colocaram em questionamento: se eu estava no curso errado e se conseguiria atuar em uma sala de aula por ser um ambiente tão desafiador.

Foi quando, no ano seguinte, conheci nessa mesma escola uma professora que me mostrou que fazer educação era enfrentar desafios diários, e que ser diferente não é fácil, mas é preciso. Mostrou que a educação precisava de pessoas indagadoras como eu, para transformá-la. Então, depois de passar pelo momento de indecisão, acatei as palavras dessa educadora que me mostrou o verdadeiro sentido de educar e me ensinou a fazer diferente.

Professores da Universidade comprometidos me ensinaram várias maneiras de ver a educação. Em meio a tantas teorias encontrei, por diversas vezes, uma sensibilidade por parte de educadores da Faculdade de Educação. Eles entendiam a educação como uma arte a ser vivenciada e aprendida diariamente. Ouviam meus diversos argumentos, inquietações e dúvidas e assim me ajudavam a construir meu conhecimento teórico.

Com o amadurecimento de algumas teorias, comecei a vivenciar a prática com um olhar diferenciado e enfrentar os desafios, tirando deles aprendizagens.

Entrei em um grupo de pesquisa, PIBIC, convidada pela professora Cristina Leite, de Educação em Geografia, e juntas construímos um trabalho sobre a importância da Literatura no ensino. Foi um aprendizado riquíssimo desenvolvido durante um ano de observações e análises que me fizeram crescer em conhecimento e que contribuíram na minha formação.

Após passar por várias monitorias da disciplina Avaliação das Organizações Educativas e Educação em Geografia, aprendi, também, o papel de educador

sensível. E estando ali para auxiliar os outros alunos, comprehendi mais uma vez o sentido de educar e estar sempre aberto a ajudar e ser ajudado, a ouvir e aprender, a ensinar e a ser também ensinado.

Então comecei a fazer os projetos propostos pela grade curricular, observando a prática e me atentando para as pequenas coisas que compunham, com muita sutileza, o ambiente escolar. Fiz meu projeto 4.2 com o auxílio da minha orientadora, e descobri várias outras inquietações que me fizeram decidir o tema que será explorado no meu trabalho de finalização de curso.

Comecei observando a Educação Infantil e, nesse ambiente, consegui perceber a importância crucial desse período escolar na constituição das crianças como seres sociais. As atividades vivenciadas por elas são muito semelhantes às atividades sociais, que moldam o ser humano para a atuação no ambiente fora da sala de aula.

Momentos como a rodinha inicial, a hora do lanche e as brincadeiras livres chamaram a minha atenção pela semelhança com as atividades desenvolvidas no ambiente não escolar. Elas envolviam algumas regras e rotinas a serem obedecidas por todas as crianças, com algumas punições caso fossem descumpridas.

Observando atentamente o ambiente escolar, cheguei ao tema que será explorado nessa pesquisa, que buscara compreender como a rotina, uma prática presente nos anos iniciais, tem a habilidade de inserir a criança pequena nos ambientes coletivos.

## **PARTE II – A ROTINA ESCOLAR COMO MANEIRA DE INSERÇÃO DO SUJEITO NAS PRÁTICAS SOCIAIS**

### **INTRODUÇÃO**

A rotina faz parte das mais diversas organizações sociais, entre elas as escolas, sobretudo aquelas para crianças pequenas. Neste contexto, ela é planejada para a organização do tempo, do espaço, da orientação do dia a dia e dos conteúdos a serem transmitidos. Assim, a rotina se apresenta na forma de planejamento com a finalidade implícita de inserção do sujeito nas práticas pedagógicas que envolvem a ludicidade.

Por meio de observações sistemáticas no período de estágio supervisionado, foi possível perceber como a rotina serve de âncora do cotidiano, sendo a forma adotada para a organização do espaço pedagógico e como maneira de inserção da criança no ambiente social.

Assim, questionamos quais seriam as contribuições que alguns momentos específicos da rotina trazem para a formação do sujeito em modelos postulados culturalmente da vida social, visto que as regras que eram aprendidas pelas crianças traziam um aspecto regulador que é postulado em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, o objetivo geral nesta pesquisa é analisar a rotina da professora de uma sala de segundo período da pré-escola, com crianças de cinco e seis anos, como meio utilizado para inserir os alunos nas práticas sociais.

Dentre as observações feitas, foram coletados alguns dados específicos que marcam a rotina das crianças e suas semelhanças com as práticas exercidas socialmente. A partir disso, selecionamos três momentos específicos da rotina escolar: a roda inicial, a hora do lanche e as atividades livres. A roda inicial era momento de interação entre alunos e professor, em que fatos do cotidiano eram contados, compartilhados com as crianças e, nesse local, era apresentada a rotina do dia. A hora do lanche justificou-se por ser o momento em que as crianças têm contato e interagiam com outros funcionários da escola. E, finalmente, nas

atividades livres, a observação foi voltada para as atitudes das crianças e o modo como se relacionam com pouca interferência do adulto.

Desse modo, definimos três objetivos específicos:

- Descrever o momento inicial da roda e perceber como a professora apresenta a rotina nos seus aspectos pedagógico, disciplinar e social.
- Verificar os tipos de intervenções dos profissionais envolvidos na hora do lanche e suas consequências para a aprendizagem dos modelos sociais, trazendo as perspectivas pedagógica, disciplinar e social.
- Observar os processos de socialização das crianças em atividades livres e suas contribuições nas temáticas pedagógicas, disciplinares e sociais.

Dessa forma, procuramos compreender uma das funções que a rotina escolar da pré-escola apresenta, a de socialização do sujeito a fim de torná-lo apto a atuar de acordo com as práticas sociais.

Este trabalho está dividido em duas partes e três capítulos, além das considerações finais. No capítulo 1 é abordada a prática pedagógica na educação infantil que envolve a rotina, sendo apresentados um breve histórico da educação infantil; a educação infantil nos dias de hoje e sua organização, com discussão de autores como Barbosa e Winter. É discutida, ainda, a rotina e a sociedade disciplinada, a rotina como prática pedagógica, práticas sociais na educação infantil e a importância do outro e da imaginação na constituição do ser social.

O capítulo 2 trata sobre o percurso metodológico traçado e a contextualização da pesquisa. O capítulo 3 expõe a discussão e a apresentação dos resultados. E nas considerações finais são exibidas as conclusões do trabalho.

## **CAP. 1 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ENVOLVE A ROTINA.**

A rotina, um elemento importante para a organização do tempo e do espaço na educação infantil, apresenta, de modo subjetivo, questões relacionadas a modulação do aluno a fim de prepará-lo para a atuação no meio social do qual faz parte, proporcionando formas ricas de interação e aprendizagens.

### **1.1. Histórico da Educação Infantil**

Até o século XVII, a criança não era vista a partir de suas potencialidades e particularidades. Ela era encarada como um ser de distração para o adulto e que não tinha uma função social demarcada. Somente então, a partir do século XVIII, que o adulto começa a olhar a criança sobre uma nova ótica de utilidade (KUHLMANN Jr., 1998).

No Brasil, as modificações começaram a partir do século XIX. Quando a configuração da sociedade atual já não servia mais para aquele momento, deu-se então a proclamação da república e neste período fez-se necessário implantar uma nova forma de governo que fosse capaz de fazer o país progredir e avançar nas questões políticas, econômicas e sociais. Assim começava a nascer um novo tipo de sociedade, com novas necessidades e demandas (ENGELS, 2008).

A família mudou junto com a sociedade, e o modelo patriarcal começa a deixar de ser tão demarcado. Com o advento da industrialização as mulheres deixaram de cuidar especialmente do lar e das crianças e passaram a ser inseridas no mundo do trabalho. Mas o que fazer com as crianças? Começa a partir daí uma discussão sobre onde elas ficariam.

Surge, então, um grupo de mulheres que se juntam para cuidar dos filhos dessas novas mães realocadas socialmente, as chamadas “mães mercenárias”, que vendiam seus cuidados, exemplifica Rizzo (2003, p. 31), a seguir:

Aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo

isso, aliado à pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.<sup>1</sup>

Diante desse quadro, algo deveria ser feito. No século XX, a educação brasileira começa a receber certo destaque quanto às questões que giravam em torno do cuidado, da preservação e da preparação da infância.

Assim, na perspectiva de Kramer (1995), surge um movimento escolanovista que começa a abordar uma nova configuração para a educação, a qual busca pensar em uma outra forma de educar a criança pequena. Na década de 1920, passava-se a defesa da democratização do ensino. Educação passou a significar possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais. Até esse período, as instituições de educação infantil possuíam caráter unicamente filantrópico.

Em 1930, o Estado assume o papel de buscar financiamento de órgãos privados para que eles colaborassem com a proteção da infância, e investissem juntos na diminuição da mortalidade infantil. Assim atividades como educação física e perspectiva de higienização foram prioritárias (KRAMER, 1995).

Neste momento histórico, inicia-se a organização das creches, jardins de infância e pré-escolas com o objetivo imediato de resolver os problemas infantis que cresciam desordenadamente na sociedade brasileira. Paralelamente, surge o departamento Nacional da Criança, que tinha como finalidade ordenar as atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, que eram administradas pelo Ministério da Saúde, com um modelo assistencialista baseado na criação e no oferecimento de certos serviços público. Por exemplo A Casa da Criança, que tinha como função a orientação através de outros atores sociais, médicos, professores, autoridades públicas, o clero católico, as assistentes sociais e os dentistas (PEREIRA, 1999).

---

<sup>1</sup> RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 31

Considerando a necessidade de a educação ser tratada em forma de lei, em 1934, a educação apareceu genericamente na "Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil", como direito de todos e deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (BRASIL, 1934).

Com as constituições seguintes, algumas tentativas em estabelecer uma educação que fosse para todos e que pudesse atender as necessidades de crianças e adolescentes foi crescendo, e juntamente com grandes projetos se transformaram em lei, culminando na constituição de 1988. Nessa lei magna, a educação se torna um direito de todos, regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Creches e pré-escolas tiveram direitos reconhecidos, tornando-se a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1896, 1988, 2005, 2006, 2013).

A partir de suas complementações, a Educação Infantil que corresponde a faixa etária dos zero aos cinco anos de idade, dividida em creche, de zero a três anos e em pré-escola dos quatro aos cinco anos, deixaria de ser apenas uma política de assistência social para fazer parte de uma política nacional de educação, reconhecendo assim essa modalidade de ensino como algo importante para o desenvolvimento humano, incluindo a obrigatoriedade do estado em abrir vagas a partir dos quatro anos de idade (LDBEN, 1988).

## **1.2. Educação Infantil nos dias de hoje e sua organização**

Consideramos que a configuração atual da Educação Infantil é também resultado de uma nova concepção de infância, compreendida como propulsora das mudanças que originaram tal educação como institucional. A nova concepção refere-se ao modo como esse período da vida passou a ser compreendido, ou seja, oferecendo visibilidade às particularidades infantis. As representações de adultos em miniatura foram deixadas de lado e as crianças passaram a ser percebidas como sujeitos que possuem direitos, bem como, são capazes de produzir cultura (ÀRIES, 1981; COHN, 2005, FLORES, 2010).

Devido à preocupação com essa primeira fase da Educação Básica, foram criados pelo governo parâmetros para orientar e dar uma forma específica para essa etapa de ensino, incluindo desde a estruturação do ambiente até a forma como as crianças deveriam ser tratadas e orientadas dentro do ambiente escolar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) surge baseado na LDBEN e se propõem a contribuir para o crescimento da criança de forma integral, delimitando alguns objetivos e metas a serem alcançadas nessa modalidade de ensino que corresponde a primeira etapa da educação básica, definindo assim:

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (p. 7, vol.1).<sup>2</sup>

No RCNEI, a proposta de se trabalhar os conteúdos relacionando intrinsecamente com a vida das crianças revela que a aprendizagem é dotada de determinados enfoques para se conceber uma prática educativa que possa abordar o cotidiano transcendendo-o para o planejamento didático (BRASIL, 1998).

As sequências de atividades são outra parte que irá incorporar as atividades que serão conduzidas durante o dia pelo professor e são abordadas no Referencial Curricular. Constituem uma série planejada e orientada de tarefas, com objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequências que podem fornecer desafios com diferentes graus de complexidade, auxiliando as crianças a resolverem problemas a partir de diferentes proposições. (BRASIL, 2009, p. 109, vol. 3).

Com o objetivo de dar algumas indicações sobre o enfoque didático que possa apoiar o professor, o RCNEI adota subsídios que remetem à aplicação prática com intervenção direta do professor na promoção de atividade e cuidados alinhados com uma concepção de criança e educação, priorizando o lúdico. Dentro

---

<sup>2</sup> Referencial curricular nacional para a educação infantil, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998 p. 108

dos enfoques trazidos para dar suporte ao professor no planejamento escolar, há a organização do tempo em atividades permanentes, que devem fazer parte do currículo das crianças, compreendendo situações didáticas que acontecem com regularidade diária ou semanal, na rotina das crianças (BRASIL, 2009, p. 108, V3).

A organização do tempo no ambiente escolar é importante para a orientação didática e pedagógica. Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir de suas necessidades. É importante que o educador observe com o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, e em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (BARBOSA, HORN, 2001, p. 67).

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2010) traz a ideia de se construir uma prática pedagógica baseada no pressuposto histórico-cultural que, segundo Vigotski (1998), deve estar presente desde os primeiros dias de desenvolvimento de uma criança, pois suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (p.40).

Para se colocar em práticas as vivências, e trazer para dentro da sala de aula as práticas sociais construídas e enraizadas culturalmente como forma de preparação da criança pequena para o mundo, o Currículo em Movimento do Distrito Federal sugere como organização do tempo escolar, a rotina. Ao planejar a rotina de sua sala de aula, o professor deve considerar os elementos materiais, espaços e tempo, bem como os sujeitos que estarão envolvidos nas atividades,

pois a rotina deve adequar-se à realidade das crianças (DISTRITO FEDERAL 2010, pág. 53).

Segundo Barbosa (2006), a rotina é a linha condutora, a parte fixa do cotidiano, um artefato cultural criado para organizar a cotidianidade, sendo esta a transposição de práticas sociais. Ainda, conforme Winter (2000), as rotinas podem se constituir de comportamentos repetitivos que apresentam mudanças de acordo com as variações de contexto. A importância da rotina na educação infantil provém da possibilidade de construir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado.

Devemos lembrar que a rotina não deve ser uma prática engessada. Ela deve permitir à criança vivenciar outros modos de organização de tempo e de espaço. A rotina existe para que as práticas vividas dentro da escola possam se organizar de forma a trazer segurança aos partícipes da prática pedagógica. Esta, bem estruturada e com objetivos definidos, reflete a boa ação dos sujeitos que são responsáveis por educar a criança para o mundo, salientando os aspectos físicos, psicológicos, sociais e culturais (BRASIL, 1998; MANTAGUTE, 2008).

Trazer as práticas sociais para dentro das práticas escolares, remete ao regime de colaboração que deve ser mantida dentro da escola, uma vez que a instituição de ensino vivencia os costumes e hábitos societários.

### **1.3. A rotina e a sociedade disciplinada**

A rotina é algo que faz parte da vida da sociedade atual e, apesar de às vezes parecer ruim, ou ser usada para interpretar algo monótono, ela é essencial para reger a vida dos seres humanos, porque é a partir dela que o homem é orientado no espaço em que vive e consegue gerenciar todas as obrigações que a vida lhe confia. Todos nós temos rotinas, sejam as mais simples, como acordar e tomar um café, ou as mais complexas, que englobam afazeres externos às nossas necessidades biológicas (BARBOSA, 2006).

Para ter uma rotina positiva é necessário ter disciplina e controle, de tempo e espaço, pois a nossa sociedade é regida por regras que nos obrigam ao cumprimento de diversos afazeres.

Segundo Foucault (2003, p. 173):

Coube às sociedades disciplinares organizar os grandes meios de confinamento, os quais tinham como objetivo concentrar e compor, no tempo e no espaço, uma forma de produção cujo efetivo deveria ser superior à soma das partes. O indivíduo não cessava de passar de um espaço fechado ao outro: família, escola, fábrica, universidade e eventualmente prisão ou hospitalar.<sup>3</sup>

Esse autor traz, além disso, a perspectiva das sociedades disciplinadas como sendo aquelas que são capazes de projetar confinamentos, como, por exemplo, escola, família e até mesmo o meio social. A partir disso, os homens regidos por regras e rotinas distribuem-se em espaços individualizados, classificatórios, combinatórios, isolados, hierarquizados, sendo capazes de desempenhar funções diferentes segundo os objetivos específicos que deles são exigidos (Foucault, 2003, p.173).

Desse modo, a sociedade, uma estrutura composta por relações entre os indivíduos e sistemas, de ideias e de produção econômica, tem por diversas vezes a capacidade de exercer forças coercitivas que atuam no sentido de determinação da conduta dos indivíduos, ou seja, das ações que cada membro social exercerá no meio, de acordo com as necessidades que este impuser sobre ele. Isso porque existem regras sociais e morais que delimitam como são os sujeitos que a sociedade deseja (Foucault, 2003).

Para delimitar as regras e condutas do sujeito, o plano social se utiliza de alguns instrumentos e, Durkheim (2017) aponta como principal instrumento de adaptação desses indivíduos, a escola. Ela transforma a criança desprovida do senso comum em uma peça ativa da sociedade. Além disso, a escola constitui um instrumento essencial para o indivíduo se adaptar dentro do meio social, apresentando-se como um meio para o que ele denomina de “controle social”.

---

<sup>3</sup> FOUCAULT, Michel. A sociedade disciplinar em crise. *Estratégia*, 2003, P. 173.

Consoante Durkheim (2017) o controle social garante o bom funcionamento dos meios sociais. Internalizar os valores coletivos é o que vai garantir que a sociedade exista, ou seja, é a partir da absorção dos princípios morais que estão presentes no meio social que é possível constituir a sociedade. A escola pertencente a estrutura chamada sociedade e espelho desta irá se encarregar da transmissão desses valores, e ela utilizará, desde da educação infantil, de estratégias para inserir a crianças no meio social, como por exemplo a rotina escolar.

#### **1.4. Rotina escolar como prática pedagógica.**

Segundo Kramer (1999) estabelecer uma rotina é primeiramente reconhecer a criança, inserida no contexto social escolar, como um sujeito histórico e societário capaz de se desenvolver nos aspectos físicos e emocionais, e com isso criar uma identidade cultural.

Ainda conforme Kramer (1999) é específico da infância o poder da imaginação, fantasia e criação. Contudo, entende-se que as crianças são cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, e que possuem um olhar crítico (p. 272).

As crianças ao serem inseridas na escola, em seus primeiros anos, depararam-se com um dos objetivos primordiais que tem a educação infantil, a socialização. Para Thiessen e Beal (1998) a construção de alguns alicerces, como a afetividade, a socialização e a inteligência, cria um desenvolvimento integral e harmônico.

Para que competências possam ser desenvolvidas e para o alcance de alguns objetivos, a rotina se torna uma prática pedagógica planejada, presente na Educação infantil.

Dias (2010) traz que a ideia da construção de noções de tempo e de espaço deve contar com a participação ativa das crianças na elaboração e delimitações do dia a dia, permitindo que a criança possa compreender o modo como as situações

são organizadas e, assim, permitindo ricas e variadas interações sociais. Mas parece que isso nem sempre é feito dessa forma, visto que existem objetivos implícitos a toda prática do professor.

A escola, segundo Domingos (1989) é capaz de transmitir dois tipos de pensamentos distintos e interligados. O primeiro pensamento estaria ligado à formação do caráter, já o segundo estaria ligado às aprendizagens formais. Os dois tipos estarão presentes na transmissão das aprendizagens para os alunos.

Além das práticas de pensamentos distintos apresentados por Domingos, Bernstein (1996) discute sobre dois tipos de pedagogias existentes no ambiente escolar e que se apresentam de formas visíveis e invisíveis. São distintas uma da outra pelo modo que os critérios são transmitidos e no grau de especificidade dos mesmos, trazendo uma perspectiva de um modelo de condutas impositivas em que o aluno nem sempre é participante das práticas aprendidas.

Na visão de Bernstein (1996), nas pedagogias que ele determina como invisíveis, o poder do professor não se apresenta de forma clara. É criado um ambiente em que a criança se sinta, aparentemente, autônoma sobre ele, criando a ilusão de controle do tempo e do espaço, não sendo evidente a ação implícita do professor por meio da imposição dos códigos e dos comportamentos sociais ditos como corretos. Já nas pedagogias visíveis, Bernstein traz a ideia de que as práticas são perceptíveis e que há de forma explícita a ação do professor sobre o contexto educacional, sendo vivenciadas pelas crianças as regras e punições que moldam as ações dos indivíduos sobre o meio. As duas pedagogias englobam os conceitos de tempo, de espaço e de controle social e é possível percebe-las dentro das salas de aula de maneira simples.

Os Referenciais Curriculares que delimitam os conteúdos que devem ser ensinados em cada faixa etária são regras da pedagogia visível. Na pedagogia invisível estão os resultados do desenvolvimento interno da transmissão desses conteúdos, e toda a carga moral. Na primeira pedagogia a criança tem noção de quais são as práticas que serão vivenciadas e aprendidas, já na segunda ela não tem noção do que está sendo feito.

A prática da rotina está de forma mais clara na pedagogia visível uma vez que ela delimita um tempo e uma organização das tarefas que serão realizadas no dia a dia. Mas, os objetivos distintos a essa pedagogia encontram-se na prática invisível, que traz toda a moralidade, os objetivos societários, a ordem social e a necessidade de assegurar a continuidade da transmissão por meio de práticas sustentadas.

Bernstein (1996) mostra que a convivência escolar modifica a identidade da maioria das crianças, refletindo em seus modos de pensar, agir e sentir, transformando as suas relações com a natureza, com suas famílias, com a comunidade, e permitindo o acesso a outros tipos de meios de convivência social (p.117).

Para Dias (2010), a infância corresponde a um período que requer atenção, pois é um momento em que vários desafios surgem tanto do amadurecimento do conhecimento prático quanto daquele que envolverá a moral e o modo de ser e estar no mundo (p. 15).

Segundo Dias (2010), a instituição escolar enquanto uma das primeiras, depois da família em que a criança convive e compartilha o seu crescimento de modo a constituir-se sujeito cultural e social, permite estabelecer práticas que garantem construções cognitivas e compreensão de tempo e espaço.

Conforme Barbosa (2006), as rotinas nas escolas atuam com objetivos claros de organizar e sistematizar as ordens morais e formais, transformando as crianças, que estão em início de escolarização, em alunos que devem desempenhar um repertório de ações para que possam pertencer a ordens sociais aceitáveis (p. 35).

## **1.5. Práticas sociais na educação infantil**

As práticas pedagógicas na educação infantil incorporam vários momentos diferenciados, como rodas de conversa, contações de histórias, momentos de higiene, de experiência com as diferentes linguagens e modos de se relacionar. Eles fazem parte da cultura, do desenvolvimento de hábitos e de modos de convivência em sociedade a partir da aquisição das práticas sociais (BRASIL, 2009).

Segundo Charon (1999), socialização é o processo pelo qual a sociedade, comunidade, organização formal, ou grupo ensina seus costumes a seus membros. E acrescenta que uma pessoa socializada é aquela que consegue tornar-se membro de seu grupo e se controlar. Isso somente acontece quando ela aprende os controles da própria sociedade. Para ele, então, a função das instituições é socializar as pessoas na organização.

Quando a criança entra na educação infantil, ela está sujeita à aprendizagem de processos vividos pela sociedade e, isso se dá através da rotinização do tempo. É por meio desta que são inseridas as práticas pedagógicas com objetivos de socialização, e a imitação de modelos aceitáveis se torna presente nesse meio. Como diz Janet (1929) a imitação não diz respeito apenas àquele que imita, mas também àquele que se deixa imitar. Assim, o aluno imita as atitudes aceitáveis do professor e do par a fim de aprender os modelos postos no ambiente.

No período escolar, percebemos como pequenas atitudes contribuem para uma prática social. O simples fato de esperar o outro falar, não falar alto, lavar sempre as mãos antes das refeições, mastigar de boca fechada e entrar em fila para se deslocar pelo ambiente escolar, mostram a função das instituições em socializar (CHARON, 1999).

Ainda segundo Charon (1999), socialização é estar preparado para estabelecer relações plausíveis e de fácil aceitação, estando presente a ética, a moral e o espírito coletivo. Para isso a escola se torna um meio em que as práticas

sociais irão ser construídas, e no qual a criança aprenderá regras e costumes para uma boa convivência em espaços coletivos.

A linguagem presente em todos os meios se torna um elemento fundamental para essa transmissão. Não sendo apenas um ato de se comunicar, ela se apresenta como uma ferramenta do pensamento que encontra a sua unidade com o próprio pensamento, e no significado das palavras traz a realização dos processos de apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos (VIGOTSKI 2000).

Segundo Freud (1915) o pensamento é formado por palavras que nomeiam as coisas do mundo que nos cercam, e significam as coisas a nossa volta. São capazes de dar sentido ao mundo e a linguagem social que ele pertence.

A socialização é aprendida, e cria no homem qualidades. O prepara para a atuação na sociedade ensinando-lhes regras, costumes e modos, tornando-o, a partir do ensinamento e da aquisição da linguagem e de modelos societários, um ser social.

#### **1.6. A importância do outro e da imaginação na constituição do ser social**

Os meios nos quais vivemos nos dão certa função social e nos forçam a preenchê-la, atribuindo a nós um caráter particular, e de maneira continua, nos educam para que esse caráter não seja abandonado. (VIGOTSKI, JANET, 2000)

Vigotski (1998) diz que a perspectiva sociogenética é capaz de compreender o funcionamento superior das formações das ações humanas. E que o outro é um participante necessário na formação dos indivíduos, pois as relações sociais são participantes de todas as funções individuais, e estas originariam a vida coletiva.

Na escola, o aluno interage com o outro e aprende com ele nos diversos momentos que permeiam o dia, inclusive nas brincadeiras e nos jogos. E como diz Vigotski (1998) é a partir do jogo e da brincadeira que a criança vai aprender a agir,

a desenvolver a sua curiosidade e adquirir funções necessárias como a autoconfiança e a iniciativa.

As situações de conflitos também se tornam momentos de aprendizagens dentro da brincadeira. As regras que regem o ambiente passam a fazer parte das situações inventadas pelas crianças. Se estas participam da construção das regras, o código é absorvido de forma a contribuir para o desenvolvimento. E segundo Piaget (1975), a criança segue as regras que ajuda a construir, evidenciando o comportamento desejado nas vivências e em diversas situações conflitosas em sala de aula.

Assim, nos momentos de interação e construção de aprendizagem são levados em conta os papéis que as crianças assumem dentro da brincadeira. O que afirma Vigotski (1998) ser no jogo de faz-de-conta que a criança passa a dirigir seu comportamento no mundo imaginário e passa a desenvolver o pensamento abstrato sobre as coisas, tornando-a capaz de atuar de uma maneira mais autônoma nos processos vivenciados socialmente.

Dessa forma, um dos momentos vivenciados pelas crianças durante a rotina, a interação com o par por meio das atividades do dia a dia e das brincadeiras, faz com que o desenvolvimento de uma se torne aprendizagem para a outra. E assim como aponta Vigotski (1998), o desenvolvimento real, que é o que a criança já sabe fazer sozinha, potencializa-se a partir da relação que estabelece com o outro, e passa a ser o que ele chama de desenvolvimento potencial, mostrando a importância do outro na aquisição de aprendizagem.

## CAP. 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa com abordagem de investigação qualitativa teve a caracterização de pesquisa exploratória que, segundo GIL (2008), proporciona maior familiaridade com o problema a fim de explicitá-lo e, foi um Estudo de Caso, quanto aos procedimentos técnicos adotados.

A pesquisa de caráter qualitativo, ou interpretativa, segundo Mason (1998), está preocupada em como o mundo social é interpretado e vivenciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. Por isso, esse processo de geração de dados exige do pesquisador capacidade de pensar e agir estrategicamente ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências. Além disso, é necessário que estejam presentes princípios morais e o entendimento das questões advindas do contexto social onde foi desenvolvida a observação. Essa metodologia de pesquisa deve ser conduzida como uma prática ética e com olhar voltado ao contexto político-social da prática da pesquisa ao pensar no potencial emancipatório que esta pode ter.

O percurso metodológico traçado estava intimamente ligado com o desejo de pesquisar sobre a rotina e seu caráter social dentro da escola, percebido de forma subliminar no modo como eram organizadas as atividades cotidianamente, com forte presença da preparação da criança e de sua modulação para se tornar um ser capaz de atuar de modo social.

O interesse surgiu juntamente com a participação em um programa de extensão da universidade chamado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do qual fiz parte há, aproximadamente, dois anos e meio, além do semestre vivenciado na escola de educação infantil no Projeto 4 - estágio em docência. Ambas atividades acadêmicas me fizeram perceber a modulação que a rotina cria nas crianças em seus primeiros anos de educação infantil obrigatória.

A prática rotineira, presente nos Referenciais Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil, precisa ser flexível e de caráter dinâmico para que esta não se torne monótona e desinteressante. Barbosa (2006) aponta que a rotina inflexível e desinteressante pode vir a ser “uma tecnologia de alienação” se não forem levados em consideração o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

A rotina apresenta as concepções de educação que são trazidas pela instituição escolar, mostrando através dela as proposições e interpretações que a escola apresenta sobre a infância, a criança, o seu desenvolvimento e o seu papel enquanto escola.

De acordo com o Referencial Curricular, com o estabelecimento de objetivos claros e coerentes, a rotina promove aprendizagens significativas, desenvolve a autonomia e a identidade, propicia o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança e, o suprimento das necessidades biológicas (alimentação, higiene e repouso). Isto porque a rotina contém elementos que podem, ou não, proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, biológico.

A adequação da rotina à criança precisa ser o objetivo inicial de planejamento de tal ação, uma vez que esta será vivenciada pelo aluno cotidianamente. Então, pensar na rotina somente para a organização do professor é ter um pensamento inverso do que deve ser o adequado.

Nesta pesquisa, três momentos da rotina foram apresentados como tópicos de análise que explicitam a relação com a preparação do indivíduo ao contexto social. Foram eles: a roda inicial, a hora do lanche e brincadeiras livres.

## **2.1. Contextualização da pesquisa**

A observação foi realizada em uma escola pública localizada na Asa Norte. Sua estrutura física era composta de salas de aula amplas, banheiros masculino e feminino, purificador de água, uma grande TV, aparelho de DVD e som, filmes e brinquedos, que eram repostos todos os anos. A escola dispunha de uma sala de recursos para atender os alunos com PNEE's, com projetor de slides, brinquedos pedagógicos e 18 computadores, que compunham o Laboratório de informática. Possuía, também, banheiro adaptado e rampas de acesso com corrimão. O parque era adequado e com brinquedos diversificados. O pátio interno era amplo e oportunizava a realização de atividades recreativas.

As professoras possuíam grau de escolaridade superior em licenciatura. Aceitavam a pedagogia de projetos como base norteadora do seu trabalho pedagógico. E cada uma tinha total liberdade para adaptar cada projeto com as particularidades da turma sob sua responsabilidade e de seus interesses.

O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola tinha os seguintes objetivos em linhas gerais: promover um ensino de qualidade, participação de pais/comunidade na escola, integração das áreas do conhecimento e experiências, além de preocupação com o desenvolvimento integral da criança, oferecendo uma educação continuada aos professores.

A rotina era realizada em todas as turmas e estava presente no Projeto Político Pedagógico, que é um dos eixos norteadores do trabalho dos professores da instituição de ensino. Ele visa trazer a organização das atividades, do tempo e serve como fonte de orientação para os docentes, de modo a assegurar a aprendizagem significativa, considerada importante pela instituição de ensino.

Para que ocorresse a rotina nas salas de aula, as estratégias adotadas por cada docente, baseadas no PPP, eram exploradas de diversas formas. Algumas professoras adotavam medidas como: montagem de plaquinhas indicativas, desenhos feitos no quadro ou até mesmo conversados no momento inicial da roda, realizada, quase sempre, no início do dia.

## **2.2. Participantes**

Os participantes da observação realizada foram 24 alunos do segundo período, com idades correspondentes entre 5 e 6 anos, de uma escola pública de Brasília, juntamente com a docente Mariana (nome fictício) que possui formação em pedagogia e é professora temporária há, aproximadamente, 2 anos.

Os 24 alunos possuíam renda família predominantemente baixa, poucos possuíam renda média. A maioria morava nas regiões administrativas próximas. Cerca da metade dos alunos já frequentaram creches anteriormente, por consequência da inserção na educação básica obrigatória aos 4 anos. Já a outra metade, a escola era seu segundo ambiente social depois da família.

## **2.3. Instrumentos e materiais de pesquisa**

Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa para a análise do ambiente pesquisado:

### **2.3.1. Roteiro de observação**

O roteiro seguido foi:

- **Pedagógico** - os assuntos discutidos e aprendizagens;
- **Disciplinar** – as regras combinadas;
- **Social** – a comunicação das interações.

### **2.3.2. Registro em Diário de Campo**

Os registros eram feitos todos os dias após a observação de cada momento da rotina, buscando responder os questionamentos delimitados por meio do roteiro de observação e refletir a prática observada.

## **2.4. Procedimentos de construção de dados**

A escolha pela instituição de ensino, na qual foi realizada a pesquisa de observação, foi devido ao fato de realizar nela o PIBID e o Projeto 4.

A professora escolhida foi a que acompanhei durante um período de tempo no mesmo programa de extensão e, que me chamou a atenção por apresentar algumas peculiaridades como, por exemplo, a organização do trabalho pedagógico.

A escola apoiou este trabalho final de curso, primeiramente pelo nosso convívio perdurar vários semestres e fazermos parte do ambiente educativo das crianças e da educadora. E por se tratar da organização do tempo e do espaço da rotina, tema de interesse da escola.

As observações ocorreram no período de último semestre do ano letivo de 2016 e tinham como intuito analisar a rotina da professora de uma sala do segundo período, com crianças de quatro a cinco anos, como um meio utilizado para inserir os alunos nas práticas sociais.

Assim foram selecionadas 12 sessões registradas no diário de campo, em três momentos específicos em que as práticas sociais eram transmitidas para os alunos, e como essas tinham o poder de transformar o modo de agir dos participantes envolvidos, a saber:

### **2.4.1. Roda Inicial**

O primeiro momento, a roda inicial, foi analisado por ser uma prática social que acolhia todos os alunos diariamente. Ao chegarem na escola; havia o compartilhamento, entre crianças e o professor, de experiências vivenciadas, medos, alegrias, angústias, dúvidas, curiosidades. Esse era o momento de ouvir o outro e de ser ouvido por meio de uma atividade milenar construída pela humanidade, a roda.

#### **2.4.2. A hora do lanche**

O segundo momento foi a hora do lanche. Outro momento de compartilhamento que faz parte da rotina diária dos alunos e que apresentam questões sociais importantes de aprendizagens da convivência em sociedade. Um momento específico em que os alunos têm contato com os outros profissionais da escola.

#### **2.4.3. As atividades livres**

Já no terceiro momento, as atividades consideradas livres foram escolhidas por apresentarem um momento de interação em que a presença da autonomia das crianças para escolher as brincadeiras e explorar o espaço se torna mais presente.

### **2.5. Procedimentos de análise de dados**

Fizemos um resumo de todas as doze sessões nos três momentos diferentes que envolveram as informações comuns obtidas por meio das reflexões do dia a dia da sala de aula.

Nesse tópico, torna-se necessário explicitar que os dados foram analisados a partir do roteiro de observações sistemáticas registradas em diários de campo. Esse roteiro definiu as categorias estudadas de cada momento da rotina: pedagógico; disciplinar; social, para depois discuti-las teoricamente.

## **CAP. 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Apresentamos a seguir os resultados encontrados, observados e analisados a partir de nossos objetivos:

### **3.1. Resultados do objetivo geral**

“Analisar a rotina da professora de uma sala de segundo período, com crianças de cinco e seis anos, como meio utilizado para inserir o aluno nas práticas sociais”.

Na turma observada, os momentos evidenciados nos fizeram compreender que as práticas sociais estavam presentes dentro do ambiente escolar e inseriram o aluno nelas. A roda inicial ensinou aos alunos regras de convivência e cordialidade, tais como: como esperar o outro falar; dar bom dia ao chegar. A hora do lanche exigiu a maneira adequada de se alimentar e se comportar à mesa. A brincadeira livre possibilitou a imitação de modelos sociais pelas crianças.

Portanto, a rotina foi organizada de forma disciplinada, com horários delimitados para a execução de atividades. As regras de comportamentos e atitudes infantis adequadas estavam afixadas na parede. A professora indicou essas normas sociais nos momentos em que atitudes fora delas eram realizadas.

### **3.2. Resultados do objetivo específico**

“Descrever o momento inicial da roda e perceber como a professora apresenta a rotina nos seus aspectos pedagógico, disciplinar e social”

Ao entrarem em sala de aula, as crianças deixavam as mochilas no lugar combinado anteriormente, e se dirigiam diretamente para o centro da sala, sentando-se em forma de círculo, aguardando a professora que se organizava pegando os materiais que iriam ser trabalhados naquele momento.

Ao se sentar, a professora começava convidando aqueles que ainda não haviam se sentado ou aqueles que estavam distantes da maioria das crianças. Logo após em uma conversa livre, começava ouvindo os relatos de todas as crianças que desejavam falar. Depois disso, explorava as tarefas do dia, apresentando-lhes a rotina por meio de plaquinhas que eram afixadas no quadro posteriormente.

### **3.2.1. Pedagógico**

Os temas que eram abordados durante o momento da roda inicial, a princípio, não apresentavam relações diretas com o que seria explorado em seguida, pois, após as crianças falarem o que desejavam, a professora fazia perguntas relacionadas com o tema que seria explorado no dia.

Os assuntos discutidos em grande parte das rodas iniciais tiveram predominância em algum acontecimento fora do ambiente escolar, em sua maioria, relacionado à família ou a alguém de convivência próxima.

Sempre a primeira criança a falar puxava o assunto do qual as próximas crianças falariam. Por exemplo, a primeira criança, escolhida pela professora para contar alguma coisa, começava falando sobre a sua mãe que estava grávida e que ela ganharia um irmãozinho, logo depois, a criança seguinte comentava o mesmo assunto, relacionado ao irmão ou à gravidez. Desse modo, a conversa da roda girava em torno da primeira temática relatada até que houvesse a interferência da professora. Esta dava sugestão de outro assunto a ser comentado pela turma. Sem desconsiderar as vivências trazidas pelos alunos, ela as relacionava com o tema que seria discutido posteriormente.

Um exemplo foi quando o assunto tratado era sobre uma das crianças que havia se mudado, e morava em uma casa nova. Rapidamente as outras crianças comentavam o mesmo assunto até a interferência da professora. Ela tinha como objetivo introduzir a temática que seria abordada durante aquele dia da aula – formas geométricas. Assim, ela perguntou às crianças o que tinha dentro da casa delas que tinha em forma de quadrado, círculo e triângulo.

Segundo RCNE, a proposta de se trabalhar os conteúdos, relacionando-os intrinsecamente com a vida das crianças, revela que a aprendizagem concebe uma prática educativa planejada a partir do cotidiano para transcendê-los (BRASIL, 1991).

Desse modo, a importância de trazer os assuntos vivenciados pelo aluno fora da escola para a prática educativa possibilita a dualidade entre o vivido e o aprendido, mantendo viva as aprendizagens. E foi, na roda inicial, que a professora associava os temas das crianças com aqueles que seriam trabalhados. O grupo discutia os assuntos de maneira simples e introdutória para depois reelaborá-los pelas atividades propostas pelo planejamento do dia.

### **3.2.2. Disciplinar**

A roda apresentava um contexto disciplinar bem rígido, que impunha as regras de comportamento delimitadas no início do ano letivo, e delimitava ações que podiam ou não acontecer. Quando tais atitudes não eram cumpridas, a criança era “convidada” a se retirar e sentar nas cadeirinhas. Depois, a professora relembrava com as outras crianças que elas deveriam se comportar na roda, ouvir o colega, levantar a mão para falar, não ficar brincando e se sentar corretamente para que a roda de conversa pudesse acontecer de maneira harmoniosa, pois, assim, não prejudicariam os colegas que queriam falar e ouvir.

De acordo com Vigotski (1998), as atividades realizadas dentro do espaço escolar adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social, sendo conduzidas a objetivos definidos.

Bem como, segundo Piaget (1975), a criança segue as regras que ajuda a construir, evidenciando o comportamento desejado nas vivências e em diversas situações conflitosas em sala de aula.

O que esses autores afirmam é diferente da imposição de algumas regras no contexto escolar. Assim a roda inicial mostrou os objetivos comportamentais que a professora desejava alcançar para a boa convivência dentro do espaço vivenciado. Isso porque ela lembrava às crianças os seus combinados. Quando

surgia um comportamento inadequado, que mostravam as atitudes que não eram aceitas, a punição acontecia de maneira a modular a ação do sujeito.

Segundo Domingos (1989), a escola é capaz de transmitir dois tipos de pensamentos distintos e interligados. O primeiro estaria ligado à formação do caráter, que é formado por meio das regras impostas sobre o indivíduo que o farão possuir um caráter aceito socialmente. Já o segundo pertencia às pedagogias visíveis, em que a ação do professor é percebida de forma explícita e vivenciada pelas crianças através de punições e regras que moldam a ação dos indivíduos. Assim, na roda inicial, as regras eram apresentadas e lembradas pelo docente, possuindo uma configuração rígida e que tinha a capacidade de transmitir a formação do caráter e a modulação das atitudes dos alunos.

### **3.2.3. Social**

A roda inicial proporcionou aprendizagens para a construção do sujeito social a partir do momento em que se delimitava como deveria se portar na rodinha, fazendo combinados que envolviam o respeito mútuo, a escuta, a espera, o momento certo de falar. Enfim, envolvia os aspectos centrados na construção do sujeito social. O que não pudemos saber foi o grau de envolvimento da criança quanto à construção dessas regras, isto é, se foram ou não impostas a ela.

Uma vez que a escola está inserida dentro do contexto social, esta tem a função de preparação do sujeito para atuar de modo crítico, construindo as regras e atitudes morais por meio das aprendizagens dos valores sociais.

Durkheim (2017) traz a instituição escolar como um dos principais instrumentos capazes de transformar a criança, que originalmente é desprovida de senso comum, em uma peça chave da sociedade, para que, de modo aceitável, possa atuar no meio social. A rotina, nas instituições de ensino, insere as crianças em contexto propícios para essa prática, e exercem sobre o indivíduo, recém-ingressado na escola, o que o autor denomina de “controle social”.

Considerando a escola como uma instituição que desenvolve suas próprias regras e valores comuns à sociedade, e que atua de forma a desenvolver no aluno

os aspectos sociais, a roda inicial como maneira de acolhimento do indivíduo dentro do ambiente escolar tem um elemento socializador, que transparece de forma explícita a transposição do social para as atitudes dentro do ambiente escolar.

Por meio de relatos do dia a dia, as crianças da turma do segundo período da educação infantil traziam aspectos que envolviam atitudes de fora para dentro da sala de aula, como, por exemplo, no relato de um dos alunos, o qual apontou que tinha ido ao mercado com a mãe e uma das pessoas passou na frente das outras não esperando a sua vez, agindo de modo desrespeitoso e errado, comparando com o momento do lanche em que alguns amigos não respeitam a fila. Isso mostra que as aprendizagens decorrentes da escolarização se aplicam facilmente ao convívio em outros ambientes comunitários vivenciados pelas crianças.

As partilhas que aconteceram na roda inicial também foram aprendidas por cada criança e serviram, por diversas vezes, como atitudes e temas modelos para serem abordados, sendo perceptível que essa prática considerou o outro e trabalhou valores e comportamentos de forma implícita. Além disso, as aprendizagens por meio das experiências apresentadas pelo outro mostraram que os sujeitos possuíam história e que compartilhavam experiências.

Nesta perspectiva Vigotski (1998) delimita que os sujeitos detêm de uma historicidade-cultural capaz de gerar novas experiências a partir do conhecimento do outro, desenvolvendo atitudes e cognições por meio da interação social. Nesse processo, o sujeito aprende e internaliza essas aprendizagens de forma a constituir-se como sujeito.

Segundo Vigotski (2000), a fala utilizada nos relatos da roda inicial revela ser um dos instrumentos de comunicação capaz de transmitir cultura, sendo uma ferramenta do pensamento significativo, um elemento importante na constituição do ser humano.

Para Thiessen e Beal (1998) a construção de alguns alicerces como a afetividade, a socialização e a inteligência, cria um desenvolvimento integral e harmônico. Dessa maneira, a socialização estando presente no contexto escolar e,

mais especificadamente na roda inicial, gera um ambiente equilibrado capaz de produzir aprendizagens significantes e um desenvolvimento absoluto.

### **3.3. Resultados do objetivo específico:**

“Verificar os tipos de intervenções dos profissionais envolvidos na hora do lanche e suas consequências para a aprendizagem dos modelos sociais, trazendo as perspectivas pedagógica, disciplinar e social”.

A hora do lanche era apresentada no momento da roda inicial, vindo logo após às atividades direcionadas realizadas na sala de aula. Em fila, as crianças se dirigiam ao refeitório onde recebiam o lanche do dia por uma janela grande com balcão, podendo escolher quando havia mais de uma opção. Nesse local, as crianças eram acolhidas e tinham contato com os outros profissionais da escola como as merendeiras, o pessoal da limpeza e os diretores e coordenadores da instituição.

#### **3.3.1. Pedagógico**

Este momento foi importante devido ao fato das crianças poderem sair da sala de aula e ter contato com os outros profissionais da escola, com um outro espaço e com aprendizagens diferenciadas.

No momento de chegada ao refeitório, as crianças já sabiam como agir. Elas pegavam seus lanches e se dirigiam às mesas indicadas pelas merendeiras. Quando acontecia algum acidente, por exemplo, caso derramasse suco ou deixasse cair biscoitos, elas já sabiam a quem recorrer. As profissionais da limpeza ajudavam resolver o problema, não sendo mais a professora, que antes era a figura a quem sempre se dirigiam.

As aprendizagens adquiridas nesse ambiente fazem parte da pedagogia invisível defendida por Bernstein (1996), passam despercebidas pelos alunos, entretanto regulam as interações com os pares e os adultos que rodeiam o contexto escolar.

A hora do lanche não pode ser vista apenas como um momento de necessidades biológicas, mas como um espaço propício às mais diversas aprendizagens psicológicas e sociais que envolviam a partilha entre as crianças. Cuidado com o alimento, a higienização e os hábitos alimentares saudáveis são partes da constituição do ser social.

Os profissionais presentes nesse espaço contribuíam para que esses modelos de aprendizagens pudessem se tornar concretos e internalizados, quando lembravam às crianças de escovarem os dentes após a refeição, ou quando pediam para que não conversassem de boca cheia, ou, mesmo, que mastigassem bem o alimento.

Segundo Durkheim (2017), internalizar os valores coletivos é o que vai garantir que a sociedade exista, ou seja, é a partir dos princípios morais que estão no meio social que se constituirá a sociedade e, o aprendizado desses é que fará do sujeito um ser social.

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2010), as práticas sociais construídas e enraizadas culturalmente precisam fazer parte das aprendizagens que serão transmitidas para as crianças como forma de preparação da criança pequena para o mundo.

A hora do lanche foi um momento construído culturalmente, e o modo como se alimentar constitui as perspectivas individuais de uma cultura. Por isso, as aprendizagens que envolviam a hora do lanche eram formadas de momentos de internalização de aprendizagens dos modos e costumes sociais e culturais de uma sociedade.

### **3.3.2. Disciplinar**

Ao pegarem o lanche, as crianças se sentavam nos bancos próximos ao refeitório. Naquele momento as merendeiras iam falando onde deveriam se sentar, delimitando, muitas vezes, esse espaço. Faziam afirmações como: “sentem-se no banco verde, não no banco vermelho” ou “tomem cuidado para a comida não cair do

prato”, “quem já comeu duas vezes não pode comer mais”, “terminem de comer e limpem o resto que sobrou no prato”, “prestem atenção e comam as verduras”.

Quando, finalmente, a criança se sentava para comer, outros profissionais chegavam e mais uma vez impunham regras. Os profissionais da limpeza, então, falavam: “tomem cuidado para a comida não cair no chão”, “deem espaço para o colega sentar ao seu lado”, “preste atenção na hora que forem tirar o resto de comida dos pratos”, “comam direito para a comida não cair fora do prato”. E outros profissionais chegavam, como coordenadores, direção e professores de outras turmas e pediam: “comam rápido, está vindo outra turma”, “hora de comer não é hora de conversar”, “tenham modos, se adequem ao momento que é da refeição”, “ponham os pés para baixo da mesa”, “não mastiguem de boca aberta”, “segurem direito na colher”.

Naquele momento as regras de convivência eram pronunciadas o tempo todo e por todos os profissionais que passavam pelas crianças ou que participavam da hora do lanche.

Os profissionais que atuavam dentro do ambiente escolar, tinham também o compromisso e a responsabilidade de educar e cuidar dessas crianças. Uma reflexão permanente sobre as ações e as participações deles neste ato deve ser levada em conta, visto que nos momentos da hora do lanche, as regras eram feitas de forma impositiva. Havia desconsideração, algumas vezes, da intencionalidade pedagógica existente naquele momento, quando, por exemplo, repreendiam as crianças dizendo que elas deveriam ficar caladas e não conversar. Esse fato mostrava desconhecimento pedagógico por não possibilitar o diálogo, gerador e compartilhador de conhecimento entre as crianças.

Segundo Piaget (1975), as visões que perpassam o tradicionalismo não reconhecem outro relacionamento social além daquele que liga um professor ao aluno, e acabam excluindo a contribuição da comunicação entre os alunos e o compartilhamento entre eles. (p. 70)

Foucault (2003) traz a perspectiva de que os meios sociais têm a capacidade de exercer forças coercitivas, que atuam no sentido de determinação da conduta dos indivíduos. Assim verificamos que, no momento do lanche, essas forças coercitivas atuaram de maneira impositiva com objetivo, aparentemente único, de formar a conduta das crianças, desconsiderando-se as intencionalidades pedagógicas presentes nesse momento.

### **3.3.3. Social**

A perspectiva social estava sempre presente no momento do lanche. As relações estabelecidas entre as crianças e os demais profissionais da escola eram carregadas de regras e orientações de bom comportamento. A perspectiva social era apresentada na forma de inserir a criança nas práticas determinadas por aquele grupo de adultos.

Segundo Barbosa (2006), as rotinas nas escolas atuam com objetivos claros de organizar e sistematizar as ordens morais e formais, transformando as crianças que estão em início de escolarização, em alunos que devem desempenhar um repertório de ações para que o indivíduo possa pertencer a ordens sociais aceitáveis por aquele grupo.

Os momentos de interações entre as crianças eram, na maioria das vezes, reprimidos pelos profissionais, com avaliações sobre as condutas inadequadas. Esse fato limitava as relações de diálogo na hora do lanche, perdendo o objetivo integrador dos momentos de aprendizagens.

Ainda, Barbosa (2006) aponta que a rotina inflexível e desinteressante pode vir a ser uma forma para a alienação se não forem levados em consideração o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Por isso, esse ambiente da nutrição limita a autonomia da criança.

Nestas perspectivas, a rotina é uma forma de controle capaz de tornar a prática pedagógica alienante e sem sua verdadeira intencionalidade pedagógica. Ou seja, de acordo com o Referencial Curricular da Educação Básica (BRASIL, 1998, p

7), a escola precisa dar as condições para que as crianças se desenvolvam preservando “suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural”.

Dessa forma, um ambiente que não considerava as possibilidades da criança poder experimentar, dialogar e aprender, não propiciava o ambiente de desenvolvimento integral necessário aos eixos norteadores da prática pedagógica.

### **3.4. Resultados do objetivo específico:**

“Observar os processos de socialização das crianças em atividades livres e suas contribuições nas temáticas pedagógicas, disciplinares e sociais”.

As crianças do segundo período da pré-escola possuíam dois momentos de atividades livres na aula: na hora do parque e no momento em que podiam brincar na sala de aula, no cantinho da casinha, como as crianças denominavam. Nesse espaço, os brinquedos disponíveis eram jogos de tabuleiros, quebra-cabeças, jogos de montar, carrinhos, bonecas, uma minicozinha, dentre diversos brinquedos que eram armazenados em caixotes. Esses momentos fazem parte da rotina diária e eram bem quistos pelas crianças.

#### **3.4.1. Pedagógica**

Nesse momento, a brincadeira acontecia com poucas interferências da professora nos atos das crianças. Elas apresentavam uma autonomia maior sobre o espaço e aprendiam umas com as outras. Um quarto do tempo dedicado diariamente a esses momentos de brincadeira livre correspondia a uma hora e meia da rotina. Consideramos ser um aspecto positivo para o desenvolvimento de aprendizagens relevantes.

Segundo Vigotski (1998), as pessoas detêm uma historicidade-cultural capaz de gerar novas experiências a partir do conhecimento do outro. Assim elas desenvolvem atitudes e cognições por meio da interação social e também

aprendem e internalizam essas aprendizagens de forma a constituir-se como sujeito.

A participação do outro no desenvolvimento de habilidades sociais está relacionada com a capacidade de vivenciar esses momentos e trocar experiências. Por isso, os momentos de brincadeira desencadeiam as possibilidades consideráveis de interações entre as crianças. Como afirma Vigotski (1998), é a partir do jogo e da brincadeira que a criança vai aprender a agir, a desenvolver a sua curiosidade e adquirir funções necessárias como a autoconfiança e a iniciativa.

O jogo de faz de conta predominou em todos os dias observados. As brincadeiras protagonizadas com as trocas de papéis sociais foram recorrentes entre as crianças. É no jogo de faz de conta que a criança passa a dirigir seu comportamento no mundo imaginário e passa a desenvolver o pensamento abstrato sobre as coisas, e isso a torna capaz de atuar de uma maneira mais autônoma nos processos vivenciados socialmente (ELKONIN, 2009, VIGOTSKI, 1998).

As aprendizagens vivenciadas nesse momento tiveram como base norteadora a relação com o outro por meio das brincadeiras que acontecem nesse espaço. Aspectos do desenvolvimento infantil foram evidenciados, sobretudo aqueles que contribuíam para a constituição saudável do ser humano e para as aprendizagens do mundo simbólico, tais como a mediação da fala nos diálogos infantis, os processos de imaginação gerados pela brincadeira de faz de conta; o conhecimento sobre os papéis sociais que as elas desempenham.

### **3.4.2. Disciplinar**

Neste momento as crianças estão rodeadas das pedagogias invisíveis defendidas por Bernstein, em que as crianças se sentem autônomas e controladoras do tempo e do espaço, não sendo vista a ação disciplinadora do professor, tão evidente, de forma que elas se veem livres e controlam as próprias brincadeiras delimitando sobre elas as regras.

Apesar de não ser evidente, as regras que regem o espaço estão lá e ação do professor, apesar de ser quase imperceptível, mostra-se evidente em alguns

momentos, como por exemplo, na resolução de algum conflito entre as crianças ou, mesmo, quando mostram a maneira certa de subir pelo escorregador, relembrando os modelos corretos de agir sobre o espaço.

Quando há a interferência do professor na resolução de algum conflito, é perceptível a ação imitadora dos alunos ao repreenderem o seu par quando o conflito se repete, novamente ou com outra criança. Por exemplo, em um momento a professora repreendeu a ação de um aluno que jogava os brinquedos no chão quebrando parte de alguns deles. A atitude da professora foi falar que aquilo não era correto e que ele estava estragando os brinquedos da escola. Alguns alunos próximos a ele pararam para ouvir a repreensão. Pouco depois, um outro aluno jogou o brinquedo no chão e uma das crianças que estava próximo ao primeiro momento de punição repetiu a fala da professora repreendendo a criança da mesma maneira. Isso nos mostra a internalização das aprendizagens morais que existem no ambiente.

Segundos Janet (2000), a imitação não diz respeito apenas àquele que imita, mas também àquele que se deixa imitar. O professor, figura reconhecida por ser transmissor de aprendizagens, através de modelos tem, de forma implícita nas suas ações, a maneira correta de agir diante das situações para as crianças, e permite que suas ações sejam imitadas por elas com a finalidade de alcançar o modelo correto a ser seguido, visto que ele já incorporou as práticas sociais.

As imitações são formas de disciplinar as crianças através de ações, assim como a repressão tem essa função, uma vez que segundo Dias (2010), existem objetivos implícitos a toda prática do professor (p. 13).

### **3.4.3. Social**

O aspecto social presente no momento de atividades livres mostra que as aprendizagens dos modelos sociais estão atreladas ao modo como as crianças se relacionam durante as brincadeiras, predominantemente nas de faz-de-conta, em que copiam e repetem papéis sociais do mundo adulto.

Os momentos de atividades livres reforçam nas crianças esses papéis existentes dentro de uma cultura, mostrando a sua organização por meio de modelos vistos e percebidos em ambientes familiares, escolares ou mesmo comunitários.

De acordo com Janet (2000), os homens com os quais convivemos nos dão uma função social e nos forçam a preenchê-la, atribuindo, de certa forma, um caráter particular e, frequentemente, nos educam para que conservemos esse caráter.

Logo, olhar a criança nos dias atuais, e perceber nela um ser capaz de produzir cultura e conservá-la, é entender que existe uma perspectiva sociogenética como traz o Manuscrito de Vigotski (2000), que torna o sujeito capaz de se inserir em modelos previamente definidos pelos outros, sendo capaz de atuar socialmente.

As crianças do segundo período da pré-escola analisada, ao brincar em uma atividade aparentemente livre, aprendem modelos vividos socialmente, e repetem como forma de se inserir no meio social, copiando do mundo adulto os papéis vivenciados por eles. Por isso é importante que a criança possa vivenciar o espaço de maneira lúdica em brincadeiras livres, pois consoante com Kramer (1999), é específico da infância o poder da imaginação, fantasia e criação. Contudo, entende-se que as crianças são cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, e que possuem um olhar crítico das coisas do mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa teve como objetivo analisar a rotina da professora de uma sala de segundo período da pré-escola, com crianças de cinco e seis anos, como meio utilizado para inserir o aluno nas práticas sociais. Dessa forma, descobriu-se que a formação do indivíduo como ser social revela que apesar de nascermos em organizações de convivência coletiva, nós não nascemos totalmente preparados para atuar sobre ela, e isso é algo que adquirimos por meio da internalização de aprendizagens.

A escola se mostrou como reproduutora das ações da sociedade, sendo um dos instrumentos formadores da moral e ética do indivíduo, apresentando a ele todas as regras que perpassam a boa convivência, tornando-as aprendizagens básicas em seus currículos.

A rotina escolar se torna um dos elementos que irão incorporar as práticas sociais a fim de que possam a partir dela delimitar momentos e ações da prática pedagógica, trazendo de forma implícita em suas ações, o objetivo de transformar o indivíduo até então inculto dos modelos sociais, um atuante, inserindo-o em um contexto disciplinador do tempo, do espaço e das suas ações. Isso se faz por meio das regras apresentadas cotidianamente aos alunos, principalmente quando esses agiam contraria a elas.

As regras afixadas na parede eram regras de boa convivência, e se encontravam de modo acessível, na altura das crianças, servindo de orientação para todas as atividades do dia. Elas traziam para dentro da rotina escolar aspectos culturalmente construídos como, por exemplo, ouvir o outro sem interrompê-lo ou comer de boca fechada. O estabelecimento das regras dava ao aluno a oportunidade de experimentar as tradições sociais e os hábitos coerentemente aceitos.

As constantes repreensões por parte dos educadores mostravam o modo como as crianças deveriam agir sobre o espaço e sobre os momentos direcionados.

Segundo essas regras, as crianças estariam aptas a atender aos desenvolvimentos específicos em cada momento analisado nas perspectivas pedagógicas, disciplinares e sociais.

A roda inicial apresentou um contexto de compartilhamentos, no qual as crianças, ao chegarem, sentavam-se em círculo e levantavam a mão para falar. Desse modo a professora organizava a roda para que todos pudessem relatar o que queriam. A apresentação da rotina escolar acontecia por meio de algumas plaquinhas que eram colocadas junto ao quadro, mostrando, de forma clara e delimitada, as atividades do dia para as crianças. Assim, fazia-se com que elas compreendessem que cada desenho representava uma parte da rotina, construindo noções de temporalidade e sequenciação.

Os aspectos pedagógicos estiveram presente em todos os momentos da roda inicial. A possibilidade de os alunos em poder compartilhar suas vivências com os outros fez com que eles próprios se reconhecessem como sujeitos históricos. Pois, no momento em que relatavam alguma vivência parecida com as apresentadas anteriormente, mostravam a semelhança que existia entre a convivência dos seus pares e a sua, aprendendo, assim, a sua função enquanto sujeito pertencente às mais diversas organizações, praticando espontaneamente a empatia.

O contexto disciplinar da roda inicial deu-se no momento da rememoração das regras que regiam o espaço pedagógico, as quais mostravam o comportamento adequado juntamente com os objetivos que a professora desejava alcançar durante a realização das atividades do dia.

O contexto social envolvendo a roda inicial apresentou seus aspectos centrados na constituição do ser. Foram através dos compartilhamentos pelas crianças e as regras apresentadas e cumpridas pelos alunos que foi possível perceber a socialização proporcionada pelo momento. Esses relatos fizeram com que as crianças pudessem, além de conhecer o outro, colocar em prática modelos de boa convivência como a escuta, o modo de se comportar no ambiente e a sua função enquanto aluno pertencente àquele espaço.

A hora do lanche foi um dos momentos proporcionados pela rotina do dia em que os alunos tem contato com os outros profissionais da escola, e permanecem sobre vigilância deles neste momento. As aprendizagens pedagógicas se limitavam às vivências culturais do modo de como se portar a mesa, de como se alimentar.

O disciplinador foi o contexto mais aparente e os hábitos sociais eram experimentados através das regras impostas pelos profissionais. Essa imposição fazia com que as intenções de aprendizagens se tornassem limitadas e sem intencionalidades pedagógicas reais, mostrando que nem todas as partes da rotina se encontravam harmônicas dadas as interferências externas que se apresentavam. Desse modo restringia-se tanto os aspectos pedagógicos quanto os sociais.

Nas atividades livres percebemos a importância do outro na constituição do sujeito como ser social a partir das interações estabelecidas entre as crianças. Na perspectiva pedagógica foi possível observar que as interações eram dotadas de compartilhamento. A criança por meio das brincadeiras repassava as suas aprendizagens, adquirindo conhecimento juntamente com os outros atores envolvidos. Além disso, os modelos sociais foram trazidos para dentro das brincadeiras por meio das trocas de papéis, referências que tinham próximo à sua convivência, imitando ações e atitudes disciplinadoras para com seus pares.

Por fim, esse trabalho mostrou que a escola tem como função preparar a criança, nos seus anos iniciais, para atuar de modo consideravelmente aceito pelo grupo social. E, para isso, as aprendizagens e o cumprimento de regras se fizeram necessários para a inserção dos sujeitos nas práticas coletivas, tornando o espaço escolar regulador em seus aspectos pedagógicos, disciplinares e sociais. Deste modo o estudo da rotina, como forma de introdução do indivíduo no espaço coletivo, oportunizou olhar o ambiente escolar sobre uma nova ótica, com várias interpretações na perspectiva societária e modos de educar e cuidar da criança pequena.

Assim, é importante lembrar que para se construir uma prática que insira o sujeito na sociedade é necessário que a intencionalidade pedagógica exista em cada momento da rotina. Considera-se até os momentos aparentemente sem

importância, pois a escola é como um núcleo de aprendizagens em que a todo tempo o sujeito desenvolve habilidades. Além disso, conhecer o aluno é trivial para que se estabeleça uma prática voltada para as suas necessidades.

## **REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79
- BARBOSA, Maria C. S. **A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade**, Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>> Acesso em: maio de 2017.
- BERNSTEIN, Basil **A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes,1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 21/05. Acesso em: maio 2017
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)> Acesso em: maio, 2017
- CHARON, Joel M. **Sociologia**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 25.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. **Curriculum em Movimento da Educação Básica, Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 2010. Disponível em:

<<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>> Acesso: em maio de 2017

DOMINGOS, A. M. **Influence of the social context of the school on the teacher's pedagogic practice.** British Journal of Sociology of Education, v.10, n.3, p.351-366, 1989.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral.** Editora Vozes Limitada, 2017.

ENGELS, Friedrich. **A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do Autor e fontes Autênticas,** trad. BA Schumann. São Paulo: Bomtempo, 2008.

FLORES, Maria Luiza. **Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade.** In: Dossiê infância e Educação Infantil. Revista Educação, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan/abr. 2010. Disponível em: Acesso: maio, 2017

FOUCAULT, Michel. **A sociedade disciplinar em crise.** Estratégia, 2003, P. 173.

FREUD, Sigmund. **O inconsciente.** Obras completas, v. 14, p. 153-162, 1915.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

JANET, Pierre. **L'évolution psychologique de la personnalité.** Éditions A. Chahine, 1929.

KRAMER, Sonia; LEITE, M.I; GUIMARÃES; D. NUNES, M.F. **Infância e Educação Infantil Campinas,** Papirus, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. PEREIRA, André Ricardo. A criança no Estado Novo: uma leitura na longa duração. Revista Brasileira de História, v. 19, n. 38, p. 165-198, 1999.

KUHLMANN JR., M., (1998). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação.

MANTAGUTE, ELISÂNGELA L.L. **Rotinas na Educação Infantil,** 2008 Disponível em:

<[http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangelarotinas\\_na\\_educacao\\_infantil.pdf](http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangelarotinas_na_educacao_infantil.pdf).> Acesso em: junho de 2017.

MASON, J. **Qualitative Researching.** (1998). London, England: SAGE Publications.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 3º ed., Rio de Janeiro, 1975, p.70

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 31

THIESSEN, Maria Lucia; BEAL, Ana Rosa. Pré-Escola. **Tempo de Educar.** São Paulo: Ática, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. SP: Martins Fontes, 1998.

----- Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev S.; JANET, Pierre. **Educação & Sociedade.** Campinas, Unicamp, jul. 2000.

WINTER, S. **The satisficing principle in capability learning. Strategic Management Journal,** New Jersey, v. 21, n. 10/11, p. 981-996, Oct/Nov. 2000