



FACULDADE PINDAMONHANGABA
Viviane de Oliveira Teberga

**A CRIANÇA, O PROFESSOR E A ROTINA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Pindamonhangaba – SP

2012



Viviane de Oliveira Teberga

A CRIANÇA, O PROFESSOR E A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada como parte dos requisitos para obtenção do diploma de Licenciatura em Pedagogia pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba.

Orientadora: Profa. Kátia Corregiari Santos

Co-orientadora: MSc. Marina Buselli

**Pindamonhangaba - SP
2012**



VIVIANE DE OLIVEIRA TEBERGA

A CRIANÇA, O PROFESSOR E A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Diploma de Licenciatura em Pedagogia pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. _____ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: _____

Prof. _____ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: _____

Prof. _____ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: _____

Dedico este trabalho a todos que, assim como eu, acreditam na Pedagogia e que apesar de tudo que ouvem, veem e sentem a respeito da escolha desta graduação, se mantiveram firmes em seus propósitos e crenças por uma pedagogia de formação integral, de sujeitos pensantes e agentes do seu processo de ser e estar em sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

“[...] Ando devagar por que já tive pressa e levo esse sorriso por que já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco eu sei e nada sei...” Almir Sater

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o papel da rotina bem estruturada na Educação Infantil, e o que isto contribui para a aquisição do conhecimento das crianças da Educação Infantil. Logo, é importante destacar a importância do conhecimento dos educadores a respeito das Fases do Desenvolvimento Infantil das crianças de zero a sete anos, para uma melhor compreensão de seu trabalho no planejamento de suas atividades práticas em sala de aula. Por esta razão este trabalho aborda as principais teorias de Piaget sobre as crianças em fase pré-escolar, e como as mesmas se desenvolvem de forma motora, intelectual e em grupos, principalmente após a aquisição da linguagem. Para darmos continuidade a esta monografia destacaremos a contextualização histórica a respeito de como a Educação Infantil foi se construindo ao longo dos tempos, e a influência dos grandes pensadores da Educação. Em seguida, ressaltaremos ainda um breve parecer de como é e como devemos observar a Educação Infantil e as crianças atualmente. A razão de ser desta pesquisa é destacar a importância da elaboração de uma rotina bem estruturada na Educação Infantil e como esta pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem no educando envolvendo as dimensões do cuidar, do brincar, da afetividade, quando bem planejadas por nós, professores. A criança de Educação Infantil deve desenvolver por meio destas dimensões o ensino e a aprendizagem tão importantes na formação, afetiva, pessoal e social.

Palavras-chave: Aluno. Professor. Educação Infantil.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE INTELECTUAL NA CRIANÇA SEGUNDO PIAGET.....	11
2.1 O Desenvolvimento Sensório - Motor de Zero a Dois Anos.....	13
2.2 O Pensamento Pré Operacional dos Dois aos Sete Anos.....	16
2.2.1 IMITAÇÃO DIFERIDA.....	16
2.2.2 JOGO SIMBÓLICO.....	17
2.2.3 DESENHO.....	17
2.2.4 IMAGENS MENTAIS.....	18
2.2.5 LINGUAGEM FALADA.....	18
3 AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO PRÉ OPERACIONAL.....	19
4 O ALUNO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ONTEM.....	21
5 O ALUNO DE EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE.....	23
6 A ESTRUTURA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
6.1 Cuidar, Educar e Brincar na Educação Infantil.....	26
6.2 A Estrutura do Tempo e Espaço a Favor da Segurança e da Afetividade.....	28
6.3 O Planejamento Bem Elaborados pelos Professores.....	29
7 MÉTODO.....	33
8 DISCUSSÃO.....	34
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu da vontade de fomentar as questões pertinentes à estrutura da rotina das crianças de Educação Infantil, pois ao longo das pesquisas bibliográficas para o Pré-Projeto desta monografia, pude perceber que muito pouco se ressalta da importância de uma rotina bem estruturada para uma prática cotidiana com mais intencionalidade, nas ações com crianças pequenas na idade pré-escolar, especificamente crianças de 3 e 4 anos de idade. E do quanto uma rotina bem elaborada pode vir a favorecer de forma significativa, não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também nas questões relativas às funções motoras, cognitivas, afetivas e sociais destas crianças.

Para tanto, este trabalho se justifica em uma rotina escolar que segundo Nunes, possa favorecer aos alunos:

[...] o conhecimento de si nas dimensões física, afetiva e cognitiva, sendo necessário que cada criança possa se perceber como personalidade diferenciada. Não basta colocar o conhecimento do eu como conteúdo programático: é preciso que seja respeitada a individualidade de cada criança. Fazer com que todos os alunos realizem as mesmas ações, durante todo o tempo, não é o melhor caminho para isto. É preciso que cada um deles tenha a possibilidade de se opor, de se negar a fazer e de escolher o que fazer, não devendo ser sempre forçado a se conformar com as exigências que lhe são feitas. (NUNES, 1995, p. 127).

Logo, para uma melhor compreensão desta monografia, cabe ressaltar que a mesma foi dividida em seis seções: a primeira seção é a introdução, em seguida teremos a segunda seção e a suas duas subseções respectivamente a primeira que descreve a organização da atividade intelectual na criança segundo Piaget e na sequência as subseções que relatam o Desenvolvimento Sensorio-Motor de Zero a Dois Anos e a que descreve o Pensamento Pré-Operacional dos Dois aos Sete Anos. E por último a terceira seção a que traz as Principais Características do Pensamento Pré Operacional. Estas seções foram concebidas para termos bem sedimentado em nós, futuros docentes com se desenvolvem as crianças, destas faixas etárias e como podemos trabalhar em seu favor, já que sabemos como elas se desenvolvem.

Em sequência, esta monografia apresenta nas suas quarta e quinta seções, um breve histórico de como eram os alunos de ontem e como são os alunos de hoje.

E por último, a sexta seção e a mais importante, aquela que norteia e é a razão de ser das demais seções. Pois é a que destaca a Estrutura da Rotina na Educação Infantil. E é por meio dela que foram levantadas, as problematizações, as hipóteses e os objetivos para a defesa, desta monografia, por meio de revisão da literatura. Para tanto espero atingir aos objetivos a que se propõe este trabalho: o de poder observar que uma estrutura na rotina da

educação infantil pode favorecer nas crianças pequenas uma melhor dimensão entre o cuidar, o educar e o brincar e ainda sedimentar uma rotina bem estruturada no tempo e espaço favorecendo a segurança e a afetividade e auxiliar nas necessidades reais das crianças da Educação Infantil de hoje.

Para tanto, uma rotina de planejamentos bem elaborados pelos professores é de grande importância para atender aos alunos da Educação Infantil nos dias de hoje, em todas as suas dimensões. Neste sentido, a Educação Infantil deve ser estruturada e planejada com antecedência e intencionalidade pelos educadores para favorecer aos seus educandos, nas mais diversas dimensões, o desenvolvimento integral da criança e da infância.

2 A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE INTELECTUAL NA CRIANÇA SEGUNDO PIAGET

A compreensão do desenvolvimento de zero a sete anos é de grande relevância para podermos conhecer com mais atenção, como elas conseguem perceber, assimilar e vivenciar o mundo, nos diversos contextos socioculturais que as rodeiam e principalmente no escolar, e como os educadores devem estar preparados para receber seus educandos.

Para tanto, a primeira seção deste trabalho dará destaque à Organização Intelectual e Adaptação. Para Piaget (apud WADSWORTH, 1996), a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. Assim sendo, ele considerou o funcionamento intelectual como forma especial de atividade biológica (1952).

“Para ele, atos intelectuais são entendidos como atos de organização e de adaptação ao meio.” (WADSWORTH, 1996). Para melhor entendermos o processo de organização e de adaptação intelectual, quatro conceitos devem ser destacados, são eles os conceitos de esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio. Tais conceitos servirão também para que possamos melhor entender o desenvolvimento sensório-motor e o desenvolvimento do pensamento pré-operacional, este último, que envolve as crianças com a faixa etária dos dois aos sete anos de idade aproximadamente, e dentro destas, as crianças entre dois e três anos, aos quais dedicamos este trabalho.

a) Esquema:

Por meio dele, o indivíduo adapta-se intelectualmente e organiza o meio, “[...] esquemas são estruturas que se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental.” (WADSWORTH, 1996). Eles mudam continuamente e podem ser refinados ao longo do desenvolvimento sensório-motor até a criança tornar-se um adulto. Os esquemas são de natureza reflexa, logo as estruturas dos esquemas são de origem motora e de reflexos inatos nos primeiros meses de vida da criança, mas podem ser considerados os precursores das atividades mentais que estão por vir.

b) Assimilação:

Processo cognitivo pelo qual o indivíduo integra novos dados perceptuais, motores ou conceituais nos esquemas ou padrões de comportamentos já existentes. Ela acontece continuamente, devido ao grande número de estímulos que cercam as crianças. A assimilação não modifica a percepção de um esquema já existente, apenas aumenta o esquema. Logo, para

Wadsworth (1996), a assimilação pode ser vista como o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes.

Assimilação é uma parte do processo pelo qual o indivíduo cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza. O processo de assimilação possibilita a ampliação de esquemas. Ele não explica as suas transformações. Nós sabemos que os esquemas se transformam. Os esquemas dos adultos são diferentes das crianças. Piaget descreveu e explicou essas transformações pelo processo de *acomodação*. (WADSWORTH, 1996, p. 20).

c) Acomodação:

É basicamente a adequação de novos esquemas e ao mesmo tempo a assimilação de novos esquemas aos já existentes. O que faz a criança então? Segundo Wadsworth (1996) essencialmente, ela pode fazer duas coisas: ou criar um novo esquema no qual possa encaixar o estímulo (uma nova “ficha no arquivo”), ou modificar o esquema de modo que o novo estímulo possa ser nele incluído.

“Ocorrida a acomodação, uma criança pode tentar assimilar o estímulo novamente. Uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado. A assimilação é sempre o produto final”. (WADSWORTH, 1996). O autor ainda acrescenta que:

Nenhum comportamento é só assimilação ou só acomodação. Todos os comportamentos refletem ambos os processos, embora alguns comportamentos expressem, relativamente, mais um processo do que o outro. Por exemplo: o que nós geralmente conhecemos como jogo infantil é tipicamente mais assimilação do que acomodação. Por outro lado, os esforços da criança de imitação dos outros são, usualmente, mais um ato de acomodação do que de assimilação. (WADSWORTH, 1996, p. 20).

Segundo Kalil (2004), “o processo de assimilação e de acomodação são de fácil entendimento se você lembrar as ideias de Piaget que bebês, crianças e adolescentes criam teorias para entender o mundo ao seu redor”. Um exemplo desses processos é o da criança que ao pegar um pequeno bloco de montar, o faz apenas com uma das mãos, mas, ao aventurar-se a pegar um enorme bicho de pelúcia percebe não ser possível. Neste momento, a criança tem que rever as suas teorias para que seja possível a inclusão de novos conhecimentos.

Neste momento, no qual a criança tem que assimilar a esquemas já existentes, e precisa acomodá-los para adaptar-se a novas experiências, acontece um desequilíbrio. “Piaget chamou a estabilização entre a assimilação e a acomodação de equilíbrio. É ele o mecanismo autorregulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente.” (WADSWORTH, 1996).

d) Equilíbrio:

É o processo de equilíbrio que ocorre entre a assimilação e a acomodação, e o desequilíbrio existente no decorrer do processo de acomodação e assimilação, que permite que a criança de fato avance no seu desenvolvimento conceitual e intelectual. Neste sentido, o desequilíbrio favorece a criança no seu processo de assimilação e acomodação de novos esquemas.

Pinto e Cachel (2011) afirmam que, para Piaget, essas mudanças renovadoras dos pensamentos ocorrem por três vezes ao longo de nossas vidas, dividindo-as em quatro estágios correspondentes: a) O 1º estágio é o Sensório-Motor, que ocorre do nascimento até aproximadamente os dois anos e tem por característica principal, o reflexo inato, ou seja, explora o mundo pela coordenação das percepções sensório-motoras. b) O 2º estágio é o do Pensamento Pré-Operacional que ocorre aproximadamente dos dois aos sete anos de idade e, tem por característica principal, o desenvolvimento da linguagem com o outro e consigo mesmo. O desenvolvimento sensório-motor é bem mais definido e a importância do objeto concreto e a sua ação sobre ele, faz com que a criança compreenda melhor o mundo e a interação entre as coisas e as pessoas que a cercam. c) Dos sete aos doze anos aproximadamente a criança está no 3º estágio, o do Pensamento Operatório Concreto. As operações lógicas são entendidas e aplicadas, as experiências são vividas aqui e agora. d) O 4º e último estágio é o estágio do Pensamento Operacional Formal. Este vai da adolescência em diante e tem características que acompanharão uma pessoa ‘normal’, até a fase adulta, as situações hipotéticas, o pensamento abstrato e o raciocínio dedutivo.

Assim sendo, as próximas duas seções deste trabalho, serão dedicadas aos estágios do Desenvolvimento Sensório-Motor e do Desenvolvimento do Pensamento Pré-Operacional, pois, por meio do estudo destes estágios será possível uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo, ou seja, as crianças dos quatro meses aos três anos.

2.1 O DESENVOLVIMENTO SENSÓRIO-MOTOR: de zero a dois anos

O Estágio do Desenvolvimento Sensório-motor é o mais primitivo do desenvolvimento intelectual. Seu desenvolvimento começa logo que o bebê nasce, e segue até o vigésimo quarto mês de vida aproximadamente. Este estágio caracteriza-se basicamente por sua natureza reflexa inata e por meio de ações sensório motoras. Então, poderíamos dizer que este estágio é o berço do desenvolvimento intelectual no seu nível mais elevado.

Segundo Wadsworth (1996), os sentimentos afetivos emergem no decorrer do desenvolvimento sensório-motor e cedo já podemos observá-los desempenhando um papel na seleção das ações infantis.

Para Pinto e Cachel (2011), as conquistas que as crianças apresentam durante o processo de desenvolvimento social não são padrão, pois cada criança tem seu tempo e maturação específicos. Eles ainda apresentam a descrição de algumas particularidades fundamentais, no processo do desenvolvimento motor nos bebês, do nascimento ao vigésimo quarto mês de idade.

a) De zero aos três meses: não percebe ainda que o seu corpo está separado do de sua mãe, começa a perceber a diferença entre objetos e pessoas;

b) Dos três aos seis meses: demonstra curiosidade por outras crianças, simpatiza-se mais com seres humanos do que com objetos, manifesta-se com mudanças bruscas no cotidiano; sorri quando falam com ele;

c) Dos seis aos nove meses: as brincadeiras de perdeu/achou lhe agradam, assusta-se com situações desconhecidas, demonstra carinho com apertos e esfregões no rosto da pessoa que ama;

d) Dos nove aos doze meses: percebe que não faz mais parte do corpo de sua mãe, corresponde aos pedidos de beijos, tchau e bater palmas, repete situações nas quais foi premiado; procura pessoas conhecidas com o olhar;

e) Dos doze aos dezoito meses: tem preferência por estar acompanhado nas brincadeiras, testa os adultos para saber até onde pode ir, aprecia a companhia de outras crianças, estar com mais pessoas lhe agrada profundamente, entende o que lhe falam, mas nem sempre faz o que pedem;

f) Dos dezoito aos vinte quatro meses: a imitação é um processo natural em suas atividades, mostra quando gosta ou não gosta de estar em lugares diferentes, interage com crianças e pessoas mais próximas, sempre quer o brinquedo de outras crianças, começa o processo de socialização com outras crianças.

Logo ao término do vigésimo quarto mês de vida podemos afirmar, segundo Wallon (apud PINTO; CACHEL, 2011) que o pensamento infantil é construído pela participação sincrética do familiar, professor ou de outra criança mais velha de maior convivência da criança. De acordo ainda com os autores, “o outro empresta à criança sua forma de pensar, organizar, selecionar e relacionar elementos, assim como levantar hipóteses até que ela mesma o faça com autonomia.” (p. 51)

Nesse sentido, fica clara a importância do meio sociocultural, do afeto, do aumento das aptidões. Esses e outros arranjos de estruturas as quais os bebês e as crianças estão inseridos propiciarão a construção dos conhecimentos que estão por vir, a partir dos dois anos, onde começa o estágio do Desenvolvimento do Pensamento Pré-Operacional, o qual estudaremos na próxima seção deste trabalho.

Para que possamos adentrar na próxima seção se faz necessário sabermos que é no estágio do Desenvolvimento Pré-Operacional, que a criança desenvolve a fala e para La Taille (1992) a princípio, o pensamento e a fala não estão ligados por nenhum elo comum. É com a evolução do pensamento que se dá à conexão entre ambos, dando as condições necessárias para que o sujeito possa fazer as relações mentais, mesmo que falte a ele referências concretas e conceitos pré-concebidos sobre abstrações e coisas reais. Para que se modifiquem e desenvolvam, o processo da fala e do pensamento não ocorre paralelamente; encontram-se muitas vezes no decorrer do caminho, cruzam-se e até fundem-se, mas acabam se separando. O autor ainda acrescenta que.

A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e de pensamento generalizante. Isto é, além de servir aos propósitos da comunicação ente indivíduos, a linguagem significa e generaliza experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários desta linguagem. (p. 27).

Fica evidente então, quanto é essencial e elementar o desenvolvimento da linguagem humana nas crianças, e o que isto representa em ganho social, cognitivo e afetivo. Este último também de grande relevância no acréscimo do desenvolvimento intelectual da criança a partir dos dois anos de idade.

A criança normal de dois anos é cognitivamente e afetivamente diferente do recém-nascido. Nesta idade, ela já dispõe de um arranjo de esquemas cognitivos e afetivos muito mais amplos e sofisticados. A evolução que ocorre é basicamente, função das ações das crianças sobre o meio ambiente, as quais resultam em contínuas assimilações e acomodações, que por sua vez, resultam em mudanças nos esquemas construídos. (WADSWORTH, 1996, p. 40).

2.2 O PENSAMENTO PRÉ-OPERACIONAL DOS DOIS AOS SETE ANOS

Por meio do Estágio Pré Operacional, podemos conhecer melhor as características cognitivas, sociais, linguísticas, afetiva e tantas outras que envolvem o meio ambiente das crianças desta faixa etária. Nosso objeto de pesquisa neste trabalho é ressaltar como as mesmas reagem aos estímulos intencionais bem planejados pelos docentes, sejam eles de ordem cognitiva, afetiva, linguística, motora e outras que permeiam o cotidiano das crianças deste estágio, ou seja, crianças em idade pré-escolar.

Segundo Wadsworth (1996), baseado nas pesquisas e obras de Piaget esta fase corresponde ao período do Desenvolvimento do Pensamento Pré-Operacional. Ou seja, a criança será capaz de evoluir de um período predominantemente motor, de reflexos inatos e percepções sensoriais, para outro período que é o período pré-operacional, onde ela desenvolverá a linguagem com o outro e consigo mesma e passará a agir sobre o objeto de forma concreta. Neste nível, ela poderá ainda transitar entre ambos os estágios: o Sensório-Motor e o Pré-Operacional.

De acordo com Wadsworth (1996), “gradativamente ela passa a ser capaz de representar eventos internamente (formular sequências de ações na representação, ou pensar) e torna-se menos dependente de suas ações sensório-motoras para direcionar o comportamento.”

Para melhor compreensão do desenvolvimento pré-operacional, cabe mencionar as habilidades representacionais, ou seja, a maneira como as crianças percebem o exterior, por meio dos sentidos. Como por exemplo: o sinestésico, o visual, o auditivo e o digital auditivo.

“A capacidade de representação de objetos e eventos é o principal desenvolvimento do estágio pré-operacional”. (WADSWORTH, 1996).

Os principais tipos de representação que tem relevância no desenvolvimento da criança são: “a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem falada.”

2.2.1 IMITAÇÃO DIFERIDA

A imitação diferida é a capacidade das crianças, a partir dos dois anos de idade, de se reportar a eventos do seu cotidiano, objetos e eventos muitos destes já vividos em família ou até mesmo no ambiente escolar, e por meio deles representar mentalmente algo, alguma coisa

e ou situações rotineiras. Um exemplo é uma menina, sentada na grama do parque, com uma panelinha em uma das mãos e com a outra mexendo com uma colherinha, como se estivesse fazendo uma comidinha, igual à cozinheira da escola.

A importância da imitação diferida decorre do fato de ela implicar que a criança desenvolveu a capacidade de representar mentalmente (recordar) o comportamento imitado. Sem a representação, a imitação diferida seria impossível. Porque de modo geral a criança tenta copiar fielmente um comportamento prévio, a imitação é basicamente uma acomodação. (WADSWORTH, 1996, p. 66).

2.2.2 JOGO SIMBÓLICO

Os jogos simbólicos, bem como a imitação diferida, são de natureza imitativa. Contudo o jogo simbólico apesar de ser também imitativo, permite que a criança não precise se comunicar com o outro, pois ele é de auto-expressão tendo apenas a si mesmo como audiência. (WADSWORTH, 1996). Um exemplo do jogo simbólico seria a mesma menina, sentada na grama do parque, com um bloco de montar em uma das mãos, fazendo de conta que este é uma panelinha e na outra mão um pedacinho de pau da frondosa mangueira, que sombreia o parque, sendo usada como uma colherinha, para fazer a comidinha, como a cozinheira da escola, que a menina adora.

No jogo simbólico, a criança constrói símbolos (que podem ser únicos) sem constrangimento, invenções que representam qualquer coisa que ela desejar. Há aqui uma assimilação da realidade ao eu mais do que uma acomodação do eu à realidade (como na imitação deferida). Como Piaget escreveu em 1967: ‘Sua função (do jogo simbólico) é de satisfazer o eu pela transformação do que é real naquilo que é desejado.’ (WADSWORTH, 1996, p. 66).

2.2.3 O DESENHO

As garatujas resultam da vontade das crianças em fazer uso dos lápis e do pincel. De acordo com Wadsworth (1996), no início não há por parte da criança a noção de desenhar (representar) alguma coisa, embora algumas vezes apareçam formas no processo de rabiscar.

Em entrevista à Revista Nova Escola (2009), a professora Iavelberg, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), afirma que, embora representadas de maneira

evolutiva, as garatujas, não devem ser consideradas fases de desenvolvimento a ser perseguidas, pois, as mesmas "são representações da ação da criança, de acordo com suas descobertas e com a interpretação que faz do mundo." (p. 75).

“Ao longo do estágio pré-operacional, cresce significativamente, nas crianças, o empenho de representar as coisas por meio dos desenhos e seus esforços tornam-se mais realísticos.” (p. 67).

2.2.4 IMAGENS MENTAIS

As imagens mentais são as representações internas das crianças, elas são estáticas e se assemelham a desenhos, imagens sem movimento, assim como nas fotografias e gravuras. “Imagens não são cópias de percepções estocadas na mente. Assim com os desenhos guardam semelhanças com o que eles representam também as imagens mentais são imitações de percepções e, portanto, guardam uma similaridade com elas.” (WADSWORTH, 1996).

2.2.5 LINGUAGEM FALADA

A linguagem falada é o aspecto mais evidente no desenvolvimento das crianças de dois aos três anos de idade, durante o desenvolvimento do pensamento pré-operacional, e se expande rapidamente devido à interação social. Segundo Wadsworth (1996), “O rápido desenvolvimento desta forma de representação simbólica (linguagem falada) tem um caráter instrumental, na medida em que facilita o rápido desenvolvimento conceitual que ocorre neste estágio.” O autor ainda relata que Piaget define o que a linguagem falada representa para o desenvolvimento da criança:

[...] três consequências essenciais ao desenvolvimento mental (1) a possibilidade de intercâmbio verbal com outras pessoas, que anuncia o início da socialização da ação; (2) a internalização da palavra, *i. e.*, o aparecimento do pensamento propriamente dito, corroborando pela linguagem interna e por um sistema de signos; (3) por último e mais importante, a internalização da ação, a qual, agora em diante, mais do que ser puramente perceptiva e motora, será uma representação intuitiva por meio de imagens e ‘experimentos mentais.’ (WADSWORTH, 1996, p. 69).

3 AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO PRÉ-OPERACIONAL

Dos dois aos sete anos de idade, as crianças estão no nível pré-operacional ou pré-lógico. Ou seja, “a criança torna-se capaz de pensar de um modo não dependente da percepção imediata e das ações motoras (pensamento operacional concreto.)” (WADSWORTH, 1996).

Assim, as ações são internalizadas, porém, ainda requerem muito do pensamento sensório-motor.

As principais características do pensamento pré-operacional são: 1º O egocentrismo: é onde a criança não consegue assumir o lugar da outra. Segundo Wadsworth (1996), “ela acredita que todos pensam como ela e que todos pensam as mesmas coisas que ela. Como resultado, acontecem os conflitos entre as crianças e seus pares, sejam eles na escola ou em família. Esta característica segue com a criança por quase todo o período pré-operacional”.

Como a criança não questiona seus próprios pensamentos, os esquemas tem menos possibilidade de mudanças através da acomodação. Embora o egocentrismo limite o desenvolvimento cognitivo durante o nível pré-operacional, ele é uma parte natural e essencial deste nível, bem como fase inicial de qualquer característica cognitiva recém-adquirida. É preciso ser egocêntrico no pensamento, antes de poder superá-lo. (WADSWORTH, 1996, p. 77).

A 2ª característica é a do raciocínio transformacional. Nele, a criança não consegue perceber a mudança entre os estágios de um evento qualquer do início ao fim. Nesta fase ela apenas percebe o início e o fim.

A incapacidade da criança pré-operacional de acompanhar as transformações inibe o desenvolvimento da lógica do pensamento. Uma vez que a criança não tem consciência das relações entre eventos e o que isto pode significar, as comparações entre estados e eventos são sempre incompletas. (WADSWORTH, 1996, p. 78).

Na 3ª fase, denominada por Piaget de centração, a criança tende a ter toda sua atenção para aspectos limitados dos estímulos. Segundo Wadsworth (1996), “a avaliação perceptiva dominará a avaliação cognitiva. Os conflitos entre o raciocínio e a percepção são resolvidos a favor da percepção”. Um exemplo para esta fase é, ao apresentarmos à menina sentada na grama do parque, uma fileira contendo nove pedrinhas e outra contendo sete pedrinhas, porém, estas estão mais afastadas umas das outras, logo esta fileira com sete pedrinhas é mais comprida do que a de nove pedrinhas bem unidas. Ao questionarmos à

menina qual das fileiras tem mais pedrinhas, ela irá apontar a fileira que contém as sete pedrinhas, apenas pelo fato de a mesma ser maior e a sua percepção de quantidade estar ainda associada ao espaço que a mesma ocupa.

A criança tende a centrar-se sobre os aspectos perceptivos dos objetos. Apenas com o tempo e com a experiência a criança torna-se a apta a descentrar e a avaliar os eventos perceptuais de forma coordenada com os conhecimentos. Depois dos seis ou sete anos, as crianças atingem o ponto em que a cognição assume posição apropriada com relação à percepção, no pensamento. (WADSWORTH, 1996, p. 79).

Para Piaget (apud WADSWORTH, 1996), “a característica que melhor define a inteligência das crianças de dois a sete anos é a reversibilidade”, sendo esta a 4ª e última característica do Pensamento Pré-Operatório. É considerada por ele a mais importante, pois por meio dela a criança pode retornar ao ponto de partida.

“Somente quando as ações se tornam reversíveis ela estará apta a resolver problemas.” (WADSWORTH 1996)

Para a criança este processo é muito difícil de ser compreendido, pois, quase todas as ações sensório-motoras são irreversíveis. Quando a menina sentada no gramado do parque não quer mais brincar com o bloco, que até então era uma panelinha, agora o joga para longe. Esta é uma ação irreversível, típica do pensamento sensório-motor, pois, o processo não poderá ser revertido.

Mais uma vez vamos recorrer à menina sentada na grama do parque, com suas pedrinhas enfileiradas. Se não fosse a reversibilidade, ela jamais teria as condições cognitivas para reverter seu pensamento, como no caso da fileira maior ou mais alongada ter a menor quantidade de pedrinha, ou no caso da fileira menor ser a que contém a maior quantidade de pedrinhas.

Os conceitos de Piaget, como egocentrismo, centração, transformação e reversibilidade estão diretamente ligados. No início, o pensamento pré-operacional é dominado por cada um deles. À medida que o desenvolvimento cognitivo ocorre, estas características se integram. Uma deterioração do egocentrismo permite (requer) a uma criança descentrar mais e acompanhar representação simples. (WADSWORTH, 1996, p. 80).

4 O ALUNO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ONTEM

Oliveira (2010), examinando alguns autores, filósofos e pensadores da antiguidade como Sócrates e Santo Agostinho, relata que todos exaltavam o valor das brincadeiras, dos jogos, dos trabalhos manuais, das percepções dos sentidos, de um ambiente natural de liberdade e o desenvolvimento de caráter infantil como formas de aprendizagem.

Para compreendermos o que representa a Educação Infantil, nos dias de hoje, faz-se necessário destacarmos o que significa para a educação, o trabalho destes grandes autores, filósofos, educadores e estudiosos da criança e de suas dimensões como sujeito, o que na época era algo quase que inaceitável por todos, devido ao contexto social, cultural e político de uma sociedade pós-guerra. Para tanto destacaremos:

Jean Amós COMÊNICO, bispo protestante checo, (1592-1670), já em seu livro *A escola da Infância*, publicado em 1628, dizia “que o nível inicial de ensino era o ‘colo da mãe’ e deveria ocorrer dentro do lar” (Oliveira, 2010). Em 1637, elaborou uma escola maternal, com o uso de recursos audiovisuais. Acreditava em uma forma de educação pelos sentidos, a boa racionalização do tempo e do espaço como garantia da boa *arte de ensinar*. Já em 1657, Comênico usou a imagem de “jardim da infância, onde ‘arvorezinhas’ plantadas seriam regadas como um lugar de educação de crianças pequenas”. (Oliveira, 2010).

Jean Jacques ROUSSEAU (1712-1778) criou uma proposta de Educação Infantil que combatia preconceitos, autoritarismo e as instituições que violentassem a liberdade. Assim, Rousseau revolucionou a Educação Infantil, pois acreditava que a criança tinha valor por si só e não como um estereótipo dos adultos. “Ao destacar a emoção sobre a razão e defender a curiosidade e a liberdade buscadas pelo homem, criou condições para posteriores discussões sobre a brincadeira na infância” (Oliveira, 2010).

Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827), era contra a educação tradicional, considerava que a força vital da educação estava na bondade e no amor. “Sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento” (Oliveira, 2010). Pestalozzi parece ter sido o precursor das atividades divididas em eixos, pois, no século XVIII “adaptou os métodos de ensino ao nível do desenvolvimento dos alunos por intermédio de atividades de música, arte, soletração, geografia, aritmética, além de muitas outras de linguagem oral e de contato com a natureza.” (Oliveira, 2010). Logo outros tantos estudiosos foram influenciando por ele, e por outros mais, com: Maria Montessori e até mesmo Piaget, propósitos mais voltados para a evolução do sujeito integral, não apenas focados no assistencialismo vigente, porém tão necessário no contexto social de uma época.

As ideias de Pestalozzi foram levadas adiante por Friedrich FROEBEL (1782-1852) educador alemão, e com fortes influências teóricas e ideológicas. Criou em 1837 um *kindergarten*, ‘jardim da infância’.

[...] onde crianças e adolescentes pequenas sementes que, adubadas e expostas às condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam suas divindades interiores em um clima de amor, simpatia e encorajamento estariam livres para aprender sobre si mesmo e sobre o mundo. Este era concebido como um todo em cada pessoa seria ao mesmo tempo unidade e uma parte dele. Os jardins de infância divergiam tanto das casas assistências existentes na época, por incluírem uma dimensão pedagógica, quanto escola, que demonstrava ter segundo o autor, constante preocupação com a moldagem das crianças, praticada por uma perspectiva exterior. (OLIVEIRA, 2010, p. 67).

O que diz respeito ao novo olhar do mundo, em relação à Educação Infantil, Froebel e seus discípulos muito fizeram, em benefício do que hoje é uma educação, comprometida com o pedagógico, mas também com as dimensões do educar e do cuidar, em um âmbito menos assistencialista, porém mais comprometida com a criança na sua dimensão integral. “Na mesma época, algumas experiências educacionais para crianças pequenas foram realizadas no Brasil e em países da América Latina, sob a influência das ideias do educador alemão.” (OLIVEIRA, 2010).

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grandes partes dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, v.1, p. 17).

5 O ALUNO DE EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE

De acordo com o Dicionário Aurélio (2010, p. 208), criança é: um ser humano de pouca idade, menino ou menina, pessoa ingênua, infantil, imatura. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL/1990), criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos.

A Lei de Diretrizes e Bases dispõe para a Educação Infantil (título V, capítulo II, seção II), Art. 29. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.” E ainda no Art. 30, que diz que “a educação infantil será oferecida em: I-creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.” (BRASIL, 1996).

De acordo com Pinto e Cachel (2011), “a maioria dos professores estudam essa concepção nos bancos universitários e muitos sabem, até mesmo, datar a que período histórico vigorou e os teóricos representantes de cada corrente.” Logo para sabermos quem são os nossos alunos hoje, e o que é a infância hoje, temos que nos propor a responder a algumas perguntas a nós mesmos. Qual era o seu brinquedo ou brincadeira favorita? Como era o espaço em que você e seus amigos brincavam? O que na sua infância parece com a infância das crianças de hoje? Os autores ainda destacam que, ao respondermos a estes e a tantos outros questionamentos possíveis sobre, a infância das crianças de hoje fica nítida uma coisa, que a infância e as crianças de ontem e de hoje, são a síntese do contexto histórico, político, cultural e social ao qual estão inseridas.

Em que pese a fragilidade das pesquisas nessa área, sabemos, no entanto, que é crucial o contexto de vida das crianças com quem trabalhamos para o processo de construção de um currículo. Entendemos também que uma compreensão mais aprofundada de quem são as crianças e de como constroem conhecimentos é obtida com a realização de cada trabalho e com o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às crianças e aos fatores sociais e culturais que as influenciam na construção de seus conhecimentos. (Kramer 2003, p. 39)

Logo, para termos um bom entrosamento com os alunos e com a infância de hoje, nós educadores devemos excluir de nós mesmos, todo e qualquer tipo de “pré-conceito, que temos de criança: a ideia de criança idealizada.” (PINTO e CACHEL, 2011), pois o aluno ideal não existe. De acordo ainda com os autores (p. 28) “Nesta trajetória a nossa postura acolhedora, o planejamento intencional, as nossas crenças na capacidade e na potencialidade

infantil, as nossas concepções de criança e da infância e a luta diária pela qualidade das ações farão muita diferença para que os pequenos tenham o direito de viver a infância resguardada.”

Para Oliveira, (2010), a criança deve ser entendida como “sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver a sua infância.”

Em concordância com Ministério da Educação e Cultura (1995) são definidos os direitos considerados fundamentais às crianças, visando subsidiar a avaliação, organização e estruturação de programas que prestam atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos em creche. A criança tem, portanto, direitos a:

- Direito à brincadeira;
- Direito à atenção individual;
- Direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante;
- Direito ao contato com a natureza;
- Direito à higiene, à saúde e a uma alimentação sadia;
- Direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Direito ao movimento em espaços amplos;
- Direito à proteção, ao afeto à amizade e expressar seus sentimentos;
- Direito a uma atenção especial durante seu período de adaptação;
- Direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 1995, p. 13)

Portanto, nosso aluno deve ser considerado como um ser pensante, que atua sobre seu meio, que aprende por meio de modelos, organizando seu tempo e seu espaço. Tudo isso envolve seu desenvolvimento global e a escola/professor são responsáveis, nos dias de hoje, por favorecer momentos de aprendizagem e desenvolvimento global deste aluno.

6 A ESTRUTURA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra estrutura vem do

“Latim ‘*Structura*’ aquilo que é, ou foi construído; ou o que é fundamental, ou essencial, estável e relevante; ou ainda o modo como uma sociedade, ou uma esfera específica de vida social, esta organizada, em função da instituição básica e das atividades e relações que vigoram entre estas.” (FERREIRA, 2010, p. 884).

Seguindo esta definição, será possível nortear esta sessão partindo de três pontos básicos: a) a rotina do cuidar, educar e brincar com as crianças da Educação Infantil. b) a estrutura do tempo e espaço favorecendo a segurança e a afetividade da criança, e c) a importância de uma rotina de planejamentos bem elaborados pelos professores para atender esses alunos.

Para darmos continuidade a esta seção, será pertinente recorreremos mais uma vez ao uso do Dicionário Aurélio, (FERREIRA, 2010, p. 675) para destacarmos a palavra rotina. De acordo com o mesmo, significa “caminho já conhecido, em geral trilhado maquinalmente. Sequência de atos, usos, etc., observada por força do hábito.”

De acordo com Pinto e Cachel (2011), “geralmente relacionamos a palavra rotina com algo entediante, chato, sem novidades, que repetimos sem nos darmos conta dos porquês.” Os autores afirmam ainda que a rotina também faz parte da Educação Infantil, e que a mesma pode ser de extrema importância para o desenvolvimento da infância.

Destacaremos aqui o valor da rotina de que fala Madalena Freire, não o da ‘rotina rotineira’, aquela rotina do tédio que se arrasta porque é alienada, pois, não tem a flexibilidade dos ritmos, dos desejos, e do pulsar do pensamento do educador e do educando.

“Rotina. Por que rotina?” Rotina envolve tempo, espaço, atividade. Tempo-história, porque cada um tem o direito, a obrigação, o dever de ter a sua história na mão.(...) Tempo que envolve ritmo,(...) ritmo significa pulsação pedagógica, ritmo que significa abre-fecha, direciona-observa, entra-sai, acelera-acalma.(...) o ritmo do grupo é constituído dos vários ritmos de todos. O papel do educador é reger estas diferenças rítmicas. Rotina envolve constância e variação. (MADALENA FREIRE, 1993, p. 76).

Segundo Oliveira (1992), o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a ‘rotina’, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências na Educação Infantil.

Planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma sequência de atos que serão obrigatoriamente cumpridos, cabendo ao educador controlar a participação e

obediência absoluta das crianças. Desta forma, podemos dizer que “contraria a visão de criança ativa, motivada, capaz de decidir, e de busca agir com o outro, e a interagir com os demais.”

Segundo Pinto e Cachel (2011), nesta perspectiva, o trabalho com a rotina em que o professor antecipa mediante as diferentes estratégias as atividades do dia em uma ordem, favorece a construção da regularidade e da sequência dos acontecimentos do dia a dia. Quando pensada pela especificidade do trabalho pedagógico com crianças, pode auxiliar na organização do cotidiano, principalmente quando os horários culminam com as necessidades, o ritmo biológico e social infantil.

“Quando essa concepção de rotina é desmistificada e compreendida de maneira flexível e com antecipação planejada, intencionalmente trará segurança e bem-estar à criança. Dessa forma, a rotina passa a ser um elemento organizador do cotidiano infantil.” (PINTO; CACHEL, 2011).

6.1 Cuidar, Educar e Brincar na Educação Infantil

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998) o cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. Para tanto “O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados”.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobre tudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, v.1, p. 25).

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) cita ainda que é dever da “educação infantil incorporar de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças

pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores”. Logo neste sentido fica claro que as dimensões do Cuidar e do Educar devem caminhar juntas para atender as necessidades, principalmente das crianças de Educação Infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, v.1, p. 23).

Observando a dinâmica das dimensões do Cuidar, Educar e do Brincar na Educação Infantil, podem ser “oferecidas às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.” (BRASIL, 1998)

Para Pinto e Cachel, (2011) o brincar é o fio condutor, que conduz na criança e na infância o processo do lúdico do jogo simbólico, e o mesmo não pode se apagar, no período de pré-escola, muito pelo contrário, para os autores “é na brincadeira e no brincar que a criança libera e exterioriza sentimentos e tem mais possibilidades de expressar suas opiniões.”

Seguindo o Dicionário Aurélio, (FERREIRA, 2010, p. 116) o significado da palavra brincadeira é o “ato ou efeito de brincar, entretenimento, passatempo, divertimento; brinquedo.” Ou seja, para a Educação Infantil o ato de brincar e as brincadeiras, são coisas muito serias.

Em entrevista à Revista Atividade e Experiências (2007), a professora e Mestra Fortuna, de Psicologia da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, afirma que “todo lugar é lugar de brincar, em qualquer idade, quando o ato de brincar é entendido como uma forma de afirmar e renovar a vida, pois a brincadeira é tanto condição para que a vida aconteça, quanto meio para que se expresse, seja compreendida e transformada.” Nesse sentido, faz-se oportuno trabalhar com as crianças de hoje, de forma bastante intencional, as brincadeiras, os jogos, a imaginação, a criatividade, o jogo simbólico, a ludicidade, pois por meio deles, “o afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio

afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil.” (OLIVEIRA, 2005).

O ato de brincar não pode ser visto somente como uma atividade para as horas ociosas das crianças, ao contrario, todas as atividades elaboradas para e com as crianças deverão tornar-se uma grande brincadeira. O brincar passa ao topo da escala de importância das atividades diárias, tornando-se ‘fundamental e vital’ para um desenvolvimento infantil saudável e, também, para o direcionamento do trabalho diário com as crianças. (PINTO; CACHEL, 2011, p. 117)

6.2 A Estrutura do Tempo e Espaço a Favor da Segurança e da Afetividade da Criança

A problemática do tempo dentro da escola perpassa pelo aspecto de compreendermos, primeiramente, que a relação com o tempo para a criança não é a mesma que a do adulto, e segundo que o tempo cronometrado e medido e regulado pelo relógio é uma convenção social [...] o tempo que os bebês e as crianças pequenas conhecem é diferente do tempo cronometrado, pois é determinado inicialmente por ciclos, primeiramente pelo biológico e depois por suas ações momentâneas como: brincar, desenhar, tomar banho, não tendo consciência ainda de que existe o tempo ‘medido’. (PINTO; CACHEL, 2011, p. 99)

Mediante ao exposto, o tempo ao qual podemos articular as ações em relação às crianças e desenvolver as nossas ações em relação à forma como devemos estruturar nossa rotina na Educação Infantil, deve ser de forma flexível para atender ao ritmo e às necessidades de cada criança.

“[...] o pedagógico não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos - em regra papel, lápis, caneta..., e que resultam num produto ‘observável’. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. (OSTETTO, 2000, p.192)”.

Kramer (2003) orienta que o espaço na Educação Infantil deve ser elaborado, estruturado, esquematizado, para uma melhor adequação dos conteúdos pedagógicos, para atender as crianças e propiciar neles a noção de tempo e de espaço que favorecerá a segurança e a afetividade. Portanto, faz-se necessário planejar as nossas ações, por meio do planejamento anual, mas com o passar do ano vai se reconstruindo junto com as crianças, suas necessidades e características individuais ou do grupo.

Para tanto, é de grande relevância envolver todo o grupo, nas mais variadas atividades, com os mais variados materiais e lugares que pode ser desde os cantinhos existentes em sala de aula, a brinquedoteca, o pátio, como as áreas externas da escola, a cozinha e o refeitório.

E para uma melhor percepção destas dinâmicas em espaços variados, professores e alunos devem compor para o uso adequado desses ambientes, materiais, brinquedos, livros, jogos e tantos outros. Para que isso ocorra adequadamente e o interessante é que sejam criadas regras de uso para essas atividades e locais com o auxílio do professor e, quando possível, mudar os arranjos e disposições desses ambientes junto com os alunos para que, com uma maior integração com o espaço, os mesmos possam desenvolver também uma real noção de autonomia e de integração desses locais.

[...] são muitas as alternativas possíveis para a distribuição das atividades pelo tempo diário disponível. Como toda a rotina, algumas situações podem ser fixas (momento de higiene, alimentação e repouso) e outras devem ser móveis, imprimindo o cotidiano uma dinâmica flexível e evitando, portanto, a repetitividade e mecanização, tão avessos à criatividade e ao espírito de investigação e descoberta que pretendemos favorecer. (KRAMER, 2003, p. 90).

“A afetividade refluí para dar espaço às intensas atividades cognitivas, assim que a maturação põe em ação o equipamento sensorio-motor necessário à exploração da realidade” (La Taille, 1992). Neste sentido, fica claro que a interação da criança com o espaço deve e irá propiciar para a segurança da mesma, a afetiva tão essencial para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, corroborando ainda para a motivação de aprender.

A motivação para aprender surge à medida que a criança busca dominar algo como meio de satisfazer certas necessidades. Ser colocada em um ambiente que não lhe desperte medo, mas a incentive a explorá-lo, ter sua atenção dirigida a aspectos significativos para si mesma são elementos que ampliam o sucesso da criança na grande aventura de conhecer. Esse processo é coordenado pela inteligência, que representa a eficácia de um indivíduo em administrar conhecimentos disponíveis ou construir outros novos. (OLIVEIRA, 2010, p. 144).

6.3 O Planejamento Elaborado pelos Professores

O que é planejamento? Segundo Moretto (2010) “o ato de planejar está relacionado ao fato de antever ações, prevendo atingir certos objetivos, que vêm da necessidade, da problemática vivenciada.”

Pinto; Cachel (2011) afirmam que o “ato de planejar é a dinâmica de compreender, analisar, propor, prever. Eles ainda descrevem que o conceito de planejamento amplamente difundido busca responder às seguintes questões: Onde estou? Onde quero chegar? Como chegarei lá?”

“Essas perguntas nos remetem ao diagnóstico da realidade, do contexto (Onde estou?), dos objetivos que se quer desenvolver (Onde quero chegar?) e dos recursos, estratégias, metodologia e procedimentos que são utilizados para tal (Como chegarei lá?).” (PINTO; CACHEL, 2011).

Trecho da obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll nós mostra:

Para onde vai esta estrada? (Alice)
 Pra onde você quer ir? (Gato)
 Não sei, estou perdida... (Alice)
 Ora... Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve...(Gato)
 (Lewis Carroll apud Pinto; Cachel, 2011, p. 158)

Temos que nos mover para que as nossas ações sejam planejadas, não ao sabor de nossas vontades ou das necessidades burocráticas das instituições de ensino, mas deve buscar atender o melhor caminho a ser tomado e para tanto a nossa intencionalidade. “É o instrumento que organiza o nosso trabalho pedagógico e possibilita o comprometimento com a qualidade. Para tanto, planejamento não pode ser só teoria, planejamento precisa ser ação atitude.” (PINTO; CACHEL, 2011)

Considerando “o planejamento como atitude, este não será bom ou ruim por si próprio. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprime.” (OSTETO, 2000).

Para o planejamento assumir funcionalidade é preciso que seja sistematizado, registrado e periodicamente revisado. A prática não é registrada, planejada de maneira intencional, principalmente com bebês e crianças pequenas, corre o risco de cair em ações mecânicas, centradas apenas no cuidado da troca de fraldas, alimentação, atendimento ao choro, sono, colo, e banho. Nesse contexto, provavelmente, qualquer tentativa de desenvolver outra atividade dará errado, pois não foram direcionados os materiais necessários, o tempo, a organização do espaço e o seu objetivo (PINTO; CACHEL, 2011, p. 158)

Para tanto nós futuros professores, principalmente os de Educação Infantil, temos que estar atentos nas muitas nuances que envolvem a dinâmica da docência com crianças pequenas, pois temos que aprender a movimentar todas as dimensões do cuidar ao educar, do

brincar e das brincadeira, dos vínculos de afeto, as do tempo e do espaço, a nosso favor e a favor dos nossos alunos.

Pois é por meio delas e para elas e com um planejamento bem direcionado que poderemos promover um processo de ensino-aprendizagem muito mais significativo e contextualizado e atingir aos objetivos propostos para aquele grupo de alunos e suas necessidades sociais e afetivas reais.

Para tanto, faz se necessário um olhar diferenciado para:

[...] a flexibilidade pressupõe a capacidade do professor de agir dentro da reflexão-na-ação; para flexibilizar, o professor precisa ter recursos para identificar as necessidades de modificação do que foi planejado, reavaliar, replanejar e executar em novo contexto; por outro, lado, a improvisação pode ocorrer de forma aleatória e sem suporte da competência do profissional de educação, o que não seria desejável.” (MORETTO, 2010, p. 119)

Pinto e Cachel, (2011) Os autores, nós alertam que temos que ficar bem atentos ao nosso papel de professor, e tomarmos muito cuidado para que não venhamos a confundir flexibilização com improviso. A flexibilização é algo que também requer planejamento e intencionalidade e é permitido se o mesmo retorna em um contexto favorável ao aprendizado. Ao contrário, o improviso não requer planejamento e é fruto de uma total falta de comprometimento com o aluno e a educação. Não tratamos aqui do improviso da criatividade, que na diversidade e nas dificuldades de alguns momentos ou situação do dia a dia, tenha que ocorrer para dar continuidade a algo que foi previamente planejado. Mas o cuidado é com o improviso que não irá favorecer em absoluto ao processo de aprendizagem, pois é reflexo de uma ação não intencional ou não planejada.

Não podemos nos esquecer da importância do papel do professor neste processo escolar. Os autores enfatizam as vinte principais características do professor que acredita e respeita o potencial dos pequenos. As orientações abaixo garantem aos alunos uma vivência saudável e um relacionamento construtivo neste processo de aprendizagem:

- 1) encarar a criança como prioridade no trabalho e ter o brincar como proposta pedagógica;
- 2) ter no planejamento o norte das ações pedagógicas;
- 3) organizar a rotina como elemento estruturante para proporcionar segurança no ato de cuidar e educar;
- 4) ter a formação continuada com o alicerce do seu desenvolvimento profissional;

- 5) conceber a adaptação como um momento único para a criança, pais e a si mesmo;
- 6) ter um olhar atento para o desenvolvimento infantil, tendo cuidado para não queimar etapas e respeitando a individualidade de cada criança;
- 7) registrar sua prática como forma de documentar ações educativas e se avaliar;
- 8) organizar e reorganizar o espaço de maneira a garantir a interação e a aprendizagem significativa e desafiante dos pequenos;
- 9) conhecer a legislação vigente e os documentos oficiais que a regem;
- 10) possibilitar um ambiente acolhedor, cooperativo, e de respeito mútuo;
- 11) planejar as suas ações com base no conhecimento que os pequenos já possuem, propondo ações que permitam avanços;
- 12) assumir uma postura ética e profissional;
- 13) demonstrar uma relação de colaboração com as demais colegas;
- 14) conhecer e implementar a proposta pedagógica da Instituição a qual trabalha;
- 15) perceber a saúde e a higiene como aliada no desenvolvimento infantil;
- 16) disponibilizar diversos materiais e recursos pedagógicos para as crianças;
- 17) encarar a alimentação como um momento de aprendizagem, e exercício da autonomia infantil, considerando o tempo e o cuidando da organização do espaço, e da higiene das crianças e do local;
- 18) respeitar e tem uma postura afetiva com as crianças;
- 19) apresentar objetividade e intencionalidade em todas as ações;
- 20) não deixar as crianças ficarem sozinhas, nem mesmo por pouco tempo, e encaminha todas as situações de suspeita ou comprovação de negligência e violência aos seus superiores a aos órgão competentes. (PINTO; CACHEL, 2011, p. 163-164)

“O trabalho direto com criança pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com os conteúdos de natureza diversos que abrange desde cuidados básicos”. (BRASIL, 1998).

Logo os mesmos dever ter a dimensão do caráter polivalente nas necessidades básicas de se aluno bem como, manter uma eterna busca da sua formação continuada, ou seja, nunca deixar a chama da paixão pela Educação Infantil se apague do seu coração, para que possa sempre ter um olhar sensível para com a afetividade, a realidade e o contexto social do seu aluno, ou seja, o educador deve de fato se interessar pelo seu educando.

7 MÉTODO

Esta monografia foi realizada por meio de revisão bibliográfica a qual foram utilizados livros, que tratam especificamente da Educação Infantil, sua definição e conceito e a importância da colaboração de uma rotina do educador e de educandos na construção da afetividade, do cuidado e da contribuição da mesma para este processo.

O método científico de pesquisa bibliográfica aqui utilizada foi empregado para a investigação de um determinado assunto, que neste caso a boa adequação da rotina na Educação Infantil por professores em benefício dos alunos de zero a três anos de idade. Nesse trabalho de pesquisa, o foco foi gerar novos conhecimentos, para fomentar nos futuros educadores, os benefícios para a Educação Infantil de uma rotina bem estruturada nos professores e sedimentada nos alunos. Com o método dedutivo, cujo objetivo é explicar o conteúdo desta monografia.

8 DISCUSSÃO

Ao estudarmos a relevância da Estrutura de uma Rotina bem planejada pelos professores, a favor de um melhor processo de Ensino e Aprendizagem dos alunos em fase pré-escolar, encontramos um diálogo bastante coeso e pertinente entre vários autores que construíram o que é hoje, a espinha dorsal da fase mais importante do Sistema Educacional vigente hoje em nosso país, ou seja, a Educação Infantil.

Autores como Comênio (1637), Rousseau (1712), Pestalozzi (1827), Froebel (1837) e Piaget (1921), grandes precursores da Educação Infantil, acreditaram e trabalharam para promover uma educação que favorecesse as crianças nas suas dimensões sociais, emocionais e intelectuais, e que para tanto deveriam ser considerados sujeitos, autores de uma história própria, num local com estímulos apropriados para o seu desenvolvimento integral como ser humano, nas suas mais diversas potencialidades.

As dimensões do Cuidar e do Educar, do brincar, do brincar e das brincadeiras, do espaço e do tempo, citadas no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil foi elaborado para garantir uma melhor qualidade na estrutura do dia a dia das crianças baseados nos estudos de Froebel que idealizou os *'kindergarten'*, ou a Educação Infantil daquela época.

Hoje, buscamos uma Educação Infantil centrada nas “capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.” (BRASIL, 1998).

Para isso, é necessário um professor disposto à pesquisa e a observação de sua realidade, para poder oferecer aos seus alunos não uma rotina rotineira, mas uma rotina estudada e planejada, que traga segurança, afetividade, diversidade e curiosidade que os alunos possam pesquisar e aprender.

Nesta perspectiva, o trabalho com a rotina em que o professor antecipa mediante as diferentes estratégias, as atividades do dia em uma ordem, favorece a construção da regularidade e da sequência dos acontecimentos do dia a dia.

Quando pensada pela especificidade do trabalho pedagógico com crianças, pode auxiliar na organização do cotidiano, principalmente quando os horários culminam com as necessidades, o ritmo biológico e social infantil. (PINTO; CACHEL, 2011). Os autores ainda destacam que “Quando essa concepção de rotina é desmistificada e compreendida de maneira flexível e com antecipação planejada, intencionalmente trará segurança e bem-estar à criança. Dessa forma, a rotina passa a ser um elemento organizador do cotidiano infantil.”

Logo, é possível haver concordâncias entre os autores contemporâneos como: Freire (1992), Kramer (2003), Nunes (1995), Moretto (2010), Pinto (2011) e Cachel (2011) e tantos outros, como também as legislações vigentes e os documentos oficiais que regem a educação atual, como o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a CF/88 - Constituição Federal (1988), que afirmam e concordam com a necessidade da Educação Infantil oferecer a estrutura de uma rotina bem sedimentada no professor e vivenciada no aluno, sempre com vistas numa melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero esta monografia uma obra inacabada, por acreditar que a Educação Infantil não pode ser algo rígido, inflexível, e de uma 'rotina rotineira' chata e monótona, como nos fala Madalena Freire, sem o calor, o ritmo e a alegria que é pertinente às crianças de Educação Infantil. Se assim não o fosse, este trabalho não se justificaria.

Nestes vinte anos que trabalho com crianças pequenas, na faixa etária dos dois aos seis anos de idade pude perceber de forma até mesmo poética que: "crianças são como borboletas ao vento.... algumas voam rápido.... algumas voam pausadamente, mas todas voam de seu melhor jeito.... cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial"(ALEXANDRE LEMOS, APAE).

Logo nos meus registros afetivos de muitos casos e relatos que pude observar experimentar e vivenciar de uma a rotina bem planejada e estruturada, pude perceber que a mesma, favorece e muito nas crianças a segurança e o afeto tão necessário para, o desenvolvimento integral das mesmas, enquanto sujeito em constante evolução.

Logo não concluo este trabalho aqui por acreditar na eterna mudança que rege nossas vidas, por meio do contexto social, político, étnico, econômico, religioso, e tantos outros que modulam a nossa sociedade e o quanto tudo isso exerce e já exerceu ao longo de todo este processo do que é a Educação Infantil hoje e o que já foi.

Quando professores, trabalhamos com pessoas em formação, que necessitam de adultos bem formados para indicar caminhos de aprendizagem, ricos em estímulos e em segurança. Desta forma, se tornarão pessoas não só inteligentes, mas sábias ao lidar com o mundo que as cerca. Para tanto o que permanece em nossa mente neste momento é, a certeza de que somos seres em constante mudança, e que nos fazemos por meio do outro, enquanto o outro se faz por meio de nós.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição federal**, Brasília: 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei n.º 8.069. Brasília, 13 de julho de 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base de educação nacional. Diário da União de Brasília: 1996.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2 e 3.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.
- FERREIRA, A. B. H. de. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FORTUNA, T. Os desafios de quem atua na educação infantil. **Revista Atividades e Experiências**, Curitiba, n. 1, p. 13-55, mar. 2007.
- FREIRE, M. **Cadernos de reflexão – rotinas: construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo, 1992.
- IABELBERG, R. Rabiscos e ideias. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 228, p. 72-75, dez. 2009.
- KAIL, R. V. **A criança**. Tradução de Cláudia Santana Martins. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- KRAMER, S. (Coord.). **Com a Pré-Escola Nas Mãos**. São Paulo: Ática, 2003.
- LA TAILE, Y. de. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MORETTO; V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2010.

NUNES, N. N. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PINTO, A. ; CACHEL, J. G. **Livro de Referência para Atuação Docente**. 1. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança**: na teoria de Piaget. 5. Ed. São Paulo: Pioneira, 1996.