

# **INTENCIONALIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO DAS ATIVIDADES**

Sílvia Adriana Rodrigues<sup>6</sup>  
Gilza Maria Zauhy Garms<sup>7</sup>

**RESUMO:** Ao refletir sobre a intencionalidade de toda ação educativa praticada por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem, uma pergunta interpõe-se entre as inquietações dos educadores: como organizar tempo, espaço e procedimentos didáticos que possam, efetivamente, favorecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas? Esta é a questão norteadora do presente texto, que elegeu como propósito analisar as propostas de “rotinas” orientadoras do trabalho na educação infantil que foram levantadas no estudo realizado junto aos professores-alunos matriculados no Projeto Pedagogia Cidadã – Pólo de Presidente Prudente, que atuavam na educação infantil (tanto como professores, quanto como auxiliares de desenvolvimento infantil – ADI). Os dados obtidos apontam a abrangência das propostas consideradas essenciais para o trabalho junto à criança pequena no que diz respeito à organização do tempo e do trabalho pedagógico; mas também para uma distorção dos objetivos primordiais da educação infantil. Cabe salientar que este trabalho é substrato de pesquisa realizada nos anos de 2004 e 2005, que teve como objetivo central descrever e analisar a formação em serviço do profissional de educação infantil no citado projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação infantil, práticas educativas, rotinas.

## **INTENCIONALITY OF EDUCATIVE ACTION IN KINDERGARTEN: THE IMPORTANCE OF THE ORGANIZATION OF TIME AND SPACE OF THE ACTIVITIES**

---

<sup>6</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente; Professora da Faculdade de Educação – Campus UNIESP de Presidente Prudente. E-mail: [onlysil5@gmail.com](mailto:onlysil5@gmail.com)

<sup>7</sup> Doutora em Educação pela FFC/UNESP; Professora Assistente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da FCT/UNESP de Presidente Prudente. E-mail: [gmzauhy@hotmail.com](mailto:gmzauhy@hotmail.com)

**ABSTRACT:** I reflecting about the intentionality of any educative action carried out by teachers in planned situations of the teaching-learning process, a question is a main concern among educators: how he organize time, space and didactic procedures which can, effectively, to boost the teaching-learning process of small children? This is the central question of the current text, which chose as a purpose to analyze the proposals of “routines” that orient the work in nursery education that have been raised in the study that was carried out which the teacher-students enrolled in the Projeto Pedagogia Cidadã (Citizen Pedagogy Project) – Pole of Presidente Prudente, SP – Brazil, which worked in nursery (as teachers as well as child’s development aides). The data that were obtained point out to the comprehensiveness of the proposals that are considered essential to the work with small children, in which concerns the organization of time and the pedagogic work; but also to a distortion of the essential objectives of nursery education. It’s important to stress that this paper is one of the parts of a research that was carried out in the years 2004 and 2005, which had as the main purpose to describe and to analyze the on-service training of the professional of nursery education in that project.

**KEY-WORDS:** nursery education, educative practices, routines.

## **INTRODUÇÃO**

Ao refletir sobre a intencionalidade de toda ação educativa praticada por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem, uma pergunta interpõe-se entre as inquietações dos educadores: como organizar tempo, espaço e procedimentos didáticos que possam, efetivamente, favorecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas?

Refletir sobre as experiências educativas cotidianamente oferecidas às crianças, como afirma Faedi (2004, apud BONDIOLI, 2004, p. 13), “é um modo de qualificar as nossas profissões e as nossas creches”. Além disso, ao caracterizar os ritmos e as distribuições do tempo do dia-a-dia que as crianças pequenas passam nos contextos das instituições infantis é possível inferir uma pedagogia que cuida e educa e que, ainda que irrefletidamente em muitos casos, veicula atitudes, hábitos, e esquemas de comportamento. Segundo Barbosa (2006) citando Basil Bernestein, trata-se da existência de pedagogias que regem os discursos e as práticas pedagógicas na educação infantil (visível ou invisível) sendo

que e a polarização de uma destas concepções se traduz em fator determinante no dimensionamento do trabalho pedagógico.

Dessa forma, o presente texto, que se configura como substrato de pesquisa realizada nos anos de 2004 e 2005 com objetivo central analisar a formação em serviço do profissional de educação infantil oferecida no Projeto Institucional “Pedagogia Cidadã”, tem o propósito de analisar as propostas de “rotinas” orientadoras do trabalho na educação infantil que foram levantadas no estudo em questão.

## **ELEMENTOS NORTEADORES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Investigar a programação de atividades na educação infantil implica contestar, em primeiro lugar, a posição reiteradamente encontrada de que o essencial para o educador que nela atua é agir com espontaneidade na relação direta com as crianças, sem planejar e padronizar sua intervenção. Subjacente a essa idéia, encontra-se a concepção de que o desenvolvimento infantil percorre uma ordem linear determinada biologicamente, sendo que o educador não pode e não deve interferir nesse desenvolvimento organizando situações para o afloramento de disposições infantis que, nessa crença, seriam inatas.

Sem dúvida, há concordância de que as condições humanas são sempre únicas e imprevisíveis, o que implicaria a não convivência com comportamentos estereotipados. Contudo, não há concordância de que por esse fato o educador deva abandonar qualquer tipo de plano de ação.

Segundo Oliveira *et al* (1993, p. 75):

Educar é guiar, é orientar e, [...] o desenvolvimento humano se dá em ambientes sociais estruturados, com seus valores, modos de ação e que, ao mesmo tempo, estão abertos a mudanças, a uma ressignificação de seus elementos e a uma transformação de seus modos de ação.

Assim sendo, as atividades têm que ser planejadas para incitar um caminho estimulador que deixe evidente para o educador o que se quer expor para a criança, como obter e como avaliar o que de fato ocorreu.

Para Proença (2004, p. 14):

Em qualquer trabalho pedagógico, é fundamental que seja explicitada a concepção que se tem como norteadora da proposta desenvolvida, além de se ter clareza de por que e para que uma criança pequena vai a escola. Há vários objetivos que permeiam o trabalho de educação infantil na

articulação entre o cuidar e o educar, em especial a construção da sociabilidade, da aprendizagem e da independência em prol de sua autonomia, bem como os cuidados necessários à sua higiene, à alimentação, à segurança, às brincadeiras e ao vínculo afetivo.

Bujes (2001) afirma que a educação da criança até seis anos abarca dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. Nessa faixa etária, as crianças, precisam de atenção, carinho, segurança, sendo estas necessidades essenciais para sua sobrevivência; concomitantemente, ocorre a inserção social por meio das experiências diretas com as pessoas e objetos presentes no mundo e as formas de expressão que ele oferece. Essa inclusão das crianças no mundo não aconteceria sem que as atividades dirigidas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. Contudo, o que se tem observado na prática é que tanto o cuidar como o educar têm sido compreendidos sob uma ótica muito simplista, como elementos apartados naturalmente.

*Cuidar* quer dizer, em grande parte, efetuar atividades dirigidas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação. Assim, *cuidar* inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança, até as considerações de que a creche não é um instrumento de controle da família. Compreender os cuidados desta forma ajuda-nos a ver a sua indissociabilidade de um projeto educativo voltado para a criança pequena.

Wallon (1981, apud BARBOSA, 2006) aponta para a contradição que permeia os discursos e práticas dos profissionais da educação infantil. Se, por um lado, advoga-se a necessidade de assumir a condição de transmissores de idéias, usos e costumes que permitirão a adaptação da criança à sociedade, de outro há o entendimento de que é mais satisfatório oferecer oportunidades de desenvolvimento de potencialidades e aptidões inatas dos indivíduos para que obtenham sucesso na vida adulta. Dessas posições e concepções derivam diferentes projetos pedagógicos, bem como as formas de efetivá-los.

Essas concepções, aparentemente antagônicas, denotam a necessidade de redimensionamento do trabalho pedagógico junto às crianças, uma vez que estas estão vivendo um momento especial, pois estão tornando-se inteligentes, firmando sua personalidade, construindo o conhecimento; pois, o contato com a cultura (mundo físico e social) que

circunda a criança vai propiciando a construção e atribuição de significados àquilo que a cerca. Essa experiência cultural, no entanto, não ocorre sem a presença de um ambiente de cuidados, de uma experiência afetiva e de um contexto material que lhe ofereça sustentação, um ambiente que favoreça e promova o pleno desenvolvimento infantil nos aspectos: sensório-motor, sócio-afetivo, simbólico e cognitivo, que estão presentes simultaneamente na atividade infantil, que é global e indivisível.

Conceber que a educação infantil envolve simultaneamente o *cuidar e o educar*, repercutirá na organização das experiências destas instituições, dando a elas características que determinarão sua identidade diferente da família e também da escola fundamental.

Então, olhar para um dia de jornada na educação infantil, implica encontrar:

- Momentos livres (de jogo, de descanso, de passeio, etc);
- Momentos curtos (segundo o interesse das crianças) com atividades coletivas (canção, conto, fantoches, marionetes, rodinhas, etc) conduzidas por pessoas adultas;
- Momentos de jogos motores e de motricidade global (livre, com material ou similares para pátio e internos);
- Momentos de atividades dirigidas ou propostas pelas pessoas adultas (individuais ou em pequenos grupos/ nos cantinhos ou para todo o grupo) para trabalhar determinados conteúdos (habilidades manipulativas, linguagem, conteúdos da área de contexto, etc.);
- Momentos tranquilos, mais individualizados (quando chegam, quando vão despertando, quando jogam, etc.) nos quais procuramos sistematicamente ter em conta todas as crianças da classe (BASSEDAS, 1999, p.102)

## **A ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

O estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é vantajoso para planejar atividades, para tornar possível realizar uma boa organização do trabalho e, além disso, proporciona segurança também às crianças. Possibilita-lhes, desde pequenas, entenderem a maneira como as situações sociais que vivenciam são, em geral, estruturadas. Com isso, elas adquirem mais independência, pois distinguem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então nortear seus próprios comportamentos, ou seja, a “rotina” é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades.

No entanto, segundo Proença (2004), há necessidade de diferenciar os dois tipos de rotina: a mecânica e a estruturante, uma vez que significativo para a criança é apenas o segundo tipo.

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. A construção da rotina do grupo é um exercício disciplinar que envolve prioridades, opções, adequação às necessidades e dosagem das atividades. (PROENÇA, 2004, p. 15)

Desta forma, é preciso conceber a fecundidade da dinâmica social característica do ser humano, sempre em movimento, sempre reconsiderando significações. Tal posição defende a visão de criança capaz de decidir, que busca agir e interagir com o outro. Daí que planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma seqüência de atos que serão obrigatoriamente seguidos, cabendo ao educador controlar para que as crianças participem obedientemente desta, pois tal atitude contraria a visão de criança descrita e em nada contribuem como referência necessária à criança em seu processo de desenvolvimento. Muito pelo contrário, posturas inflexíveis como esta recaem no que Rosa (1994) chama de “rotinização”, ou seja, uma prática que adota uma seqüência de procedimentos e tarefas cotidianas mantidos sempre da mesma forma.

Ainda segundo Proença (2004), a diferença entre rotina estruturante e mecânica é o fato de a primeira ter objetivos fundados no projeto pedagógico da instituição, planejada em sintonia com a realidade, adequada à diversidade de participantes e alicerçada numa concepção de criança como ser titular de direitos e com uma maneira singular de agir sobre o mundo, que permite ainda ao educador atuar no previsível para lidar com o inesperado, numa ação estruturada na intencionalidade e mediada por situações pedagógicas.

## **METODOLOGIA, MÉTODOS E RESULTADOS**

Tendo como pressuposto as orientações metodológicas de Bogdan e Biklen (1994); Lakatos e Marconi (1985) e Santos (2000), cabe explicitar que o estudo desenvolvido enquadrou-se no campo qualitativo da

pesquisa educacional; com caráter exploratório, teve a coleta de dados realizada a partir da aplicação de questionários com perguntas abertas.

Buscando o diagnóstico das práticas educativas na educação infantil, selecionamos como participantes da pesquisa os professores-alunos matriculados no Projeto Pedagogia Cidadã – pólo de Presidente Prudente-SP, que atuavam na educação infantil (tanto como professores, quanto como auxiliares de desenvolvimento infantil – ADI). Foram encaminhados 95 questionários, sendo devolvidos 89 devidamente respondidos (93,7%) que se configuraram material para a presente reflexão.

O questionário em questão foi composto por seis questões abertas, que solicitavam aos professores-alunos, além da descrição de sua rotina de trabalho com as crianças, também a explicitação de suas concepções sobre: o papel da família e da escola no desenvolvimento da criança, a função e a identidade do profissional da educação infantil, o papel do brincar e a questão do registro do desenvolvimento da criança. Cabe lembrar mais uma vez que este texto explora apenas uma das categorias de análise elaborada, quer seja, a rotina do trabalho pedagógico com enfoque na organização do tempo e do espaço.

A partir da análise dos dados coletados, à luz dos estudos teóricos realizados, foi possível perceber que a grande maioria das rotinas descritas das jornadas de trabalho nas creches e nas pré-escolas investigadas (90%) contempla a organização do tempo conforme o indicado anteriormente por Bassedas (1999). Segue abaixo alguns exemplos ilustrativos:

#### Rotina do berçário

Período manhã

7:00 às 8:00 horas - Entrada

8:30 às 9:00 horas - Mamadeira

9:00 às 10:00 horas - Banho de sol acompanhado de exercícios e música

10:00 às 11:00 horas - Sono

11:00 às 12:00 horas - almoço

Período tarde

Horário - 12:00 horas e término as 17:30 horas.

Às 12:00 horas as crianças estão dormindo, acordam as 13:30 horas para mamar;

As atividades (brincadeiras, músicas) em outra sala;

Às 14:00 horas - troca de fraldas;

Às 15.30 horas: jantar. Logo após este horário às crianças brincam interagindo entre elas no pátio, parque, brinquedos diversos.

Saída - das 16:40 horas às 17:00 horas.

(Obs.: Sempre em um horário e outro há banho pois fazem suas necessidades na fralda.)

### Maternal I – faixa etária de 2 a 3 anos

7.00 às 7.30 – Recepção: Crianças recebidas com bom dia, um abraço e solicitadas a guardarem a sacola no cabideiro. São deixados brinquedos, revistas, caixas para que possam brincar até a chegada das outras crianças;

7.30 às 8.00 horas: café da manhã no refeitório;

8.00 às 8.20: Higiene bucal, banheiro;

8.20 às 8.40: montagem da rotina na lousa, junto com eles, onde colocamos o nome de nossa cidade, nome da escola, o que já fizemos até este momento e o que vamos fazer o restante do dia.

Roda dos combinados e da conversa.

8.40 às 9.00 horas: roda da música, o nosso repertório é bastante grande, cantamos músicas infantis, usamos CD e durante o ano trabalhamos vários tipos de música;

9.00 as 9.20: Roda da história (contamos a história sempre incentivando para que eles nos ajudem a contar). Preparamos o ambiente de acordo com a história (usamos fantoche, fitas e CD.)

9.20 as 9.30: Leitura das letras do alfabeto, leitura das iniciais do nome da cada criança, chamada, Leitura dos numerais de 0 a 1 e Leitura de uma pequena parlenda;

9.30 as 9.45: Atividades no sulfite, escrita do nome.

Observação: esta atividade é bastante variada a cada dia oferecemos um tipo de material, como sulfite, papel pardo, camurça, giz de cera, canetinha, lápis de cor, carvão etc, onde trabalhamos formas e texturas.

9.45: brinquedos, parque;

10.15 às 11.00 horas: almoço;

11.00 às 11.20: higiene (banheiro);

11.20 às 13.30 horas: repouso (colocamos músicas para o repouso ou cantamos até todos dormirem);

13.30 às 14.00 horas: café;

14.20 as 14.30: banheiro;

14.30 às 15.00 horas: parque;

15.00 às 15.45: tanque de areia (com brinquedos e sucata);

15.45 às 16.00 horas: preparo para a sopa (lavras às mãos, banheiro);  
16.00 às 16.25: sopa;  
16.25 às 16.40: preparo para saída;  
16.40 às 17.00 horas: saída.

A rotina do trabalho na creche com crianças da faixa entre 3 a 4 anos de idade não é diferente da rotina descrita acima.

Quando analisamos a rotina de um dia de aula dos professores que trabalham com o Pré I, Pré II e o Pré III, não se observa na estrutura curricular especificidades de acordo com a faixa etária. Há uma preocupação significativa com a leitura e a escrita (identificação e reconhecimento de letras e com a contagem e reconhecimento de numerais), preocupação esta que tem origem ainda no nível maternal.

No que diz respeito à rotina descrita pelos professores que trabalham com crianças entre 4 a 6 anos de idade, a professora do pré I assim relata seu dia de trabalho:

É elaborado um quadro programático o qual é dividido em dias das semanas, mês e horário.

No primeiro momento trabalho com a acolhida dos alunos, e em seguida todas as classes se juntam no pátio para um momento de integração onde realizamos orações e cantos enriquecendo o repertório de músicas.

Em sala de aula dou continuidade a escrita da pauta do dia: cabeçalho, contagem dos alunos, conversa informal ou dirigida (em roda);

Após a roda de conversa os alunos tem o momento livre, higiene das mãos e lanche e higiene bucal;

Prosseguindo o trabalho com eixo 1 – Linguagem Oral e Escrita. Exemplo de atividade: Leitura de uma parlenda.

Cada aluno deverá receber uma parlenda para fazer a leitura individual e na medida em que o professor for lendo as crianças deverão acompanhar com o dedinho segundo suas hipóteses. O professor poderá explorar essa leitura de diferentes formas. Em seguida será o eixo 2 – Matemática.

Exemplo de atividade: Contagem utilizando palitos e numerais.

O professor poderá espalhar pelo chão números confeccionados com papel cartão e pedir que alguns alunos peguem um número e em seguida peguem a mesma quantidade em palitos.

### Eixo 3 – Movimento

Atividade: tanque de areia. As crianças poderão brincar com baldinhos de diferentes maneiras a até mesmo confeccionar bolinhos com a terra molhada.

Atividade permanente: Roda da História. Exemplo: “O patinho feio”.

O professor poderá num primeiro momento explorar a capa do livro observando as hipóteses das crianças e em seguida fazer a leitura.

Organização da saída: As crianças deverão pegar suas blusas, lancheiras, bilhetes etc.

Vale destacar que todos os eixos (Movimento, Música, Natureza e sociedade, matemática, Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais) e também projetos são trabalhados semanalmente. (Professora A)

A descrição das rotinas das professoras que atuam com o nível II e III é feita de maneira bastante genérica e superficial, como se observa nos exemplos a seguir:

Entrada: cantar músicas coletivas no pátio ou dentro da sala de aula.

Na sala em circulo: Hora do canto (coletivo e espontânea), leio algum conto e exploro sobre o que as crianças entenderam ou peço para contar a mesma história ou outra história ou conto;

Conversa informal ou dirigida sobre um determinado assunto que será construído em sala de aula;

Linguagem: escrever na lousa, letras e frases que as crianças lembram e palavras novas de acordo com o assunto proposto.

Explorar leitura dos nomes, números e letras.

(Professora B)

De maneira semelhante uma professora do pré II assim descreve sua rotina:

Início minhas aulas com a música de cumprimento. Em seguida, fazemos uma oração, pintamos o calendário, observamos como está o tempo e contamos os alunos.

Em um segundo momento, converso com os alunos sobre o conteúdo, utilizando-me de situações concretas para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório. Logo após distribuo as atividades para que os alunos as realizem.

Depois do recreio, momento em que as crianças estão mais agitadas, prefiro trabalhar com artes e movimentos.  
(Professora C)

Os diferentes momentos do dia que se sucedem na escola seguem, em linhas gerais, uma mesma ordem, a qual, em parte, é imposta pelas necessidades fisiológicas das crianças, especialmente as da primeira etapa (creche).

## **ALGUNS APONTAMENTOS**

A rotina das práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil é calcada em valores políticos, sociais e culturais. O que até alguns anos atrás se caracterizava por práticas disciplinares e moralizadoras, hoje vem sendo gradativamente substituído por propostas mais democráticas, o que não significa dizer que a coerção foi suprimida da educação infantil.

A concepção de experiência que ocorre nas creches e pré-escolas tem-se diversificado bastante. De um lado, temos tido uma prática voltada para atividades em que se tem como objetivo o disciplinamento, a submissão, o silêncio e a obediência. Por outro lado, temos uma prática voltada para “escolarização precoce”, também disciplinadora, que tem reproduzido o modelo do ensino fundamental, com lápis e papel na mão, jogos trabalhados em mesas, adestramento de letras e numerais, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e a distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras.

A dimensão educativa presente nas duas maneiras de entender a experiência infantil desconhece ou ignora que as crianças são sujeitos de direitos que vivem em um momento em que prevalece a fantasia, o jogo simbólico, a afetividade, a brincadeira, as expressões do mundo subjetivo. Há uma contração na linguagem escrita desde o final da primeira etapa da educação infantil em detrimento das outras linguagens.

Segundo Mello (2005, p. 24), “tal escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz de conta, da conversa em pequenos grupos quando as crianças comentam os significados que atribuem às situações vividas”.

Assim sendo, algumas reflexões são importantes. A linguagem enquanto conteúdo é um produto lingüístico que se manifesta através da oralidade, mas também de textos escritos, desenhos, diferentes formas de expressão e diferentes dialetos. Constitui, portanto, elemento fundamental no processo de aquisição da escrita o domínio de um sistema simbólico complexo que dá os sentidos essenciais para novas formas de

pensamento, pois para escrever é preciso ser capaz de identificar de forma convencional sons e palavras da linguagem oral para então traduzi-los para a linguagem escrita (MELLO, 2004). Isto posto, cabe dizer que entre a linguagem oral e a escrita formal há elementos interpostos como por exemplo, o faz-de-conta e é na instituição de educação infantil, uma vez que essas são consideradas as características próprias do desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 4 a 6 anos, que estes elementos precisam ser trabalhados de forma planejada e sistematizada.

Assim sendo, é através de diferentes linguagens (desenho, música, faz-de-conta, expressão corporal, etc.) que a criança produz as marcas de sua leitura e compreensão da realidade. O aperfeiçoamento dessas formas de registro de seu pensamento e discurso interno, em direção à conquista da escrita convencional enquanto produto sócio-cultural e formas cada vez mais elaboradas de expressão, é o que se pode chamar de processo de alfabetização e que devem ser característicos da educação infantil.

O conjunto de tarefas de treino de escrita, típico dos processos iniciais de apresentação da escrita para a criança na escola infantil [...], faz com que a criança passe longos períodos sem se expressar na escola: para as formas pelas quais ela poderia expressar-se – a fala, o desenho, a pintura, a dança, o faz-de-conta... que formam, aliás, as bases necessárias para a aquisição da escrita -, não há tempo, uma vez que ela está ocupada com o treino da escrita, e pela escrita ela não pode expressar-se ainda, porque está aprendendo as letras. Sem exercitar a expressão o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever. (MELLO, 2005, p. 31)

Diante disso, consideramos ser, sim, papel da escola pública de educação infantil inserir a criança no mundo da leitura e da escrita, porém entendemos também que a melhor forma de realizar isso é possibilitar o contato com a leitura/produção de texto, através dos usos que a leitura e a escrita têm na sociedade, não como um ato motor, mas como ferramenta cultural complexa. É preciso então ensinar a criança como se expressar a partir da linguagem escrita e não apenas ensinar-lhe as letras...

Contudo, os dados levantados sobre as rotinas na educação infantil deixam claro o modelo a ser combatido, quer seja, uma preocupação significativa com a leitura e com a escrita formal (identificação e reconhecimento de letras e com a contagem e reconhecimento de numerais). Preocupação que está presente desde o

nível maternal, traduzida pelas seguintes atividades: leitura das letras do alfabeto, leitura das iniciais do nome da cada criança, chamada, leitura dos numerais.

A “pedagogia latente” presente no cotidiano das instituições infantis analisadas permite afirmar, em relação aos conteúdos das atividades relatadas, que a idéia que vigora é a de treino motor (coordenação fina e global) e as discriminações visuais ou auditivas, numa concepção de uma criança “pobre”, que nada sabe, portanto, uma tabula rasa. Concepção que se traduz por meio de atividades estereotipadas, simplistas e, por isso mesmo, idiotas e repetitivas, desenvolvidas e preparadas pelo professor, solicitando que a criança apenas repita os mesmos gestos, absolutamente insignificantes para ela, onde cotidianamente a criança assume somente o papel de espectador, de ouvinte, de executor passivo de tarefas e, por vezes, de repetidor.

A preparação para a escola fundamental é o aspecto negativo fortemente marcante da educação infantil dos ambientes de aprendizagem analisados, o início de um hábito escolar aviltante, onde, como afirma Tonucci (2005, p.17): “cada nível trabalha para o nível seguinte, em vez de trabalhar para as exigências dos alunos que o estão cursando”.

Enfim, cabe registrar que a dinâmica do trabalho junto às crianças pequenas deve se orientar pela alternância de atividades coletivas/diversificadas que visem estimular e exercitar o seu desejo de expressão. A questão central é permitir que a criança possa exercitar um papel de protagonista do seu processo de aprender e tornar-se cidadã, podendo vivenciar diferentes experiências de modo consciente.

Dahleberg e Asen (1994, apud BARBOSA, 2005, p.62) afirmam que:

[...] as crianças devem ser preparadas para tomar parte ativa e construtiva no desenvolvimento e mutação da sociedade. Pedagogia na sociedade complexa e invisível de hoje deve considerar a idéia de tornar visível o invisível para as crianças e jovens. Numa sociedade moderna onde o conhecimento e a informação estão ligados não apenas à produção de bens, mas também à comunicação, símbolos e relacionamentos, tornar-se-á crescentemente importante desenvolver não apenas habilidades básicas tradicionais, mas também criatividade, competência comunicativa e capacidade de solucionar problemas.

A luz da ótica construtivista, podemos inferir que, graças ao intercâmbio ativo e recíproco no cotidiano das salas de educação infantil

entre educador e crianças e entre crianças e seus pares, o ensinar pode ser a força para aprender a aprender, aceitando-se a perspectiva de que a ação do sujeito é instrumento essencial para aprender. Processo este que se viabiliza por meio da organização engendrada do tempo e do espaço, do trabalho diversificado, coletivo, grupal, independente e/ou individual.

O educador infantil, como todo profissional, deve dispor de modelos que lhe permitam pensar e organizar sua ação. Sem ele, todo profissional tateia, sem ter a menor visão de conjunto daquilo que faz, sem nem ao menos ter chance de atingir os objetivos que se fixou. Isso é evidente tanto para o artesão, o engenheiro, o cirurgião, quanto para o professor; portanto, o pecado não está em estruturar o trabalho junto às crianças, mas em se “apegar” demais a esta estrutura e planejamento como fins em si mesmos...

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBOSA, M. C. S. As rotinas nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem fronteiras*. v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2005. Disponível em: [http://: www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

BASSEDAS, E. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A. (Org.) *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Para que te quero? In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G.E. P. da S. *Educação Infantil: Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

OLIVEIRA, Z. de M. R. *et al.* *Creches: crianças, faz de conta & cia.* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PROENÇA, M. A. de R. A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano II, n. 4, p. 13-15, abr./jul., 2004.

ROSA, S. S. da. *Construtivismo e mudança.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Questões da nossa época).

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento.* 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

TONUCCI, F. A verdadeira democracia começa aos três anos. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano III, n. 8, p. 16-20, jul./out., 2005.

Recebido em maio de 2007

Aceito em outubro de 2007