



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LÍVIA HADIJA CRUZ E SILVA

**ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E
ESPAÇOS**

ANGICOS

2025

LÍVIA HADIJA CRUZ E SILVA

**ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E
ESPAÇOS**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas.

ANGICOS

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

S957r Silva, Livia Hadija Cruz e .
Rotinas na educação infantil e a organização de
tempos e espaços / Livia Hadija Cruz e Silva. -
2025.
99 f. : il.

Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2025.

1. Educação infantil. 2. Rotinas. 3. Tempos.
4. Espaços. 5. Práticas pedagógicas. I. Dantas,
Elaine Luciana Sobral, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

LÍVIA HADIJA CRUZ E SILVA

**ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E
ESPAÇOS**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Defendida em: 12 /03 /2025.

BANCA EXAMINADORA

Elaine Luciana Sobral Dantas, Profa. Dra. (UFERSA)
Presidente

Evanilson Gurgel de Carvalho Filho, Prof. Dr. (UFERSA)
Membro Examinador

Milena Paula Cabral de Oliveira, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Dedico este trabalho especialmente à minha amada mãe, Joilda Cruz da Silva (*in memoriam*), que sempre apoiou meus sonhos, principalmente quando decidi sair de casa para me tornar professora. Mãe, obrigada por, em vida, acreditar e sonhar junto comigo na transformação de uma educação que muda e qualifica as professoras e os professores para uma vida significativa, capaz de transfigurar as infâncias das nossas crianças.

AGRADECIMENTOS

Começo essas palavras tecendo meus sinceros agradecimentos a Deus e todos aqueles que de alguma forma me ajudaram e seguraram minhas mãos afetivamente e não me fizeram desistir, a vocês, minha infindável gratidão.

A minha eterna e amada mãe, Joilda Cruz (*in memoriam*), que me ajudou a trilhar os meus caminhos, que, apesar de tortos, foram certos para que eu chegasse onde estou hoje. Obrigada por continuar (mesmo que em outro plano) a me apoiar e abrir todas as portas para que eu possa passar em segurança e com felicidade.

A minha querida avó, Rainilda Aurora, que segue sendo minha fortaleza e fonte de inspiração diária, obrigada por ser forte por nós duas e por continuar a me proteger e guiar meus passos. A meu avô, José da Cruz, a meus tios, Jeane, Jonathan, Joatan e José, a meus primos José Ezequiel e Júlia Valentina, minha eterna gratidão, por sempre estarem em casa ao anseio do meu retorno.

A minha orientadora e amiga, Elaine Sobral, que desde o início da minha graduação, se mostrou tão presente e acolhedora. Sou grata por todos os ensinamentos, conversas e risadas. Obrigada por despertar o melhor de mim e o amor pela Educação Infantil, foram a partir de seus ensinamentos que compreendi que posso ir além.

Ao meu companheiro e amigo, Régis Estevam, muito obrigada por, desde o início, caminhar junto comigo nas estradas da vida, obrigada pelo afeto e por sempre resgatar o melhor de mim.

Ao meu grande e admirável amigo, Thiago Carvalho, que é meu companheiro desde o início da graduação, onde espero reencontrar em voos muito altos pelo mundo.

As minhas amigas que fizeram o processo ser mais leve e divertido, que me ampararam até aqui, Twany, Lourdes, Brenda e Cláudia, colegas de turma, que saudades vou sentir.

As minhas amigas, Jucilene, Letícia, Talita e Thaís e meus amigos Victor e Luís, nunca esqueçam do quanto vocês resignificaram minha trajetória aqui, sou infinitamente grata pelo acolhimento e amizade.

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN, por me apresentar o meu amor pela pesquisa, pelo dialogar e o ensinar, meus sinceros agradecimentos.

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido - *campus* Angicos, por todas as lembranças, desafios e oportunidades destinadas a minha durante meu pequeno/longo trajeto

nesse espaço que posso chamar de lar. Além disso, agradeço a cidade de Angicos por me receber nesses anos em que estive longe da minha cidade natal, ademais, ao Restaurante Universitário e a Residência Universitária, externo minha gratidão.

Agradeço a todos os professores e professoras que tive durante o curso de licenciatura, deixo aqui minha admiração e reconhecimento, como também, a todos os servidores da universidade que sempre se mostraram solícitos e queridos.

A todas as crianças e professoras que conheci e me acolheram durante os estágios supervisionados e durante meus anos como pesquisadora na Educação Infantil, a vocês, obrigada.

Ao Programa de Educação Tutorial - PET, da qual fui bolsista, que me permitiu evoluir e qualificar minha formação acadêmica e também, por me ajudar a permanecer na universidade. A minha tutora, Gislene Gorges, que se tornou uma grande amiga, sou grata por todos os conselhos e direcionamentos.

A banca examinadora, os professores, Evanilson Gurgel, um grande amigo e a querida Milena Cabral, que aceitaram participar e contribuir com o presente trabalho, muito obrigada pelas colaborações de suma importância que só enriquecem a minha escrita.

A todos, escritos os nomes aqui ou não, saibam que têm um grau de importância significativo na minha felicidade.

O meu muito obrigada!

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (Manoel de Barros, 2003)

RESUMO

Compreendemos a rotina como categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para organizar o trabalho cotidiano das crianças nas instituições (Barbosa, 2006). Além disso, o presente trabalho aborda de maneira especial dois dos quatro elementos que constituem a organização da rotina, sendo eles: a organização do ambiente e o uso do tempo. Este trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo, investigar modos de constituição de rotinas na Educação Infantil considerando a organização de tempos e espaços em uma instituição educativa pública, na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte. Para alcançar esses objetivos, nos ancoramos na abordagem de pesquisa qualitativa (Freitas, 2003), assumimos a abordagem histórico-cultural de Vigotski (2005; 2007) e nas proposições do dialogismo de Mikhail Bakhtin (1995; 2003). Utilizamos como procedimento metodológicos para a construção dos dados, o questionário de caracterização das professoras, respondido pela professoras participantes; observação participante (com registros fotográficos e audiovisuais, anotadas em diário de campo); entrevista semiestruturada individual; entrevista semiestruturada coletiva (todas gravadas); transcrições de todas as entrevistas realizadas. Para fins de análise documental, realizamos o levantamento bibliográfico, através de artigos no Portal de Periódicos da CAPES. Para melhor análise dos dados, organizamos a escrita em dois eixos estruturantes: rotinas e espaços. No primeiro eixo, trazemos os sentidos e as práticas das professoras, com base nas observações de campo, no que diz respeito às rotinas institucionais; ao planejamento e organização das rotinas diárias e as atividades permanentes. No segundo e último eixo, discutiremos a organização da sala de referência e da sala de leitura compreendidos como espaços internos, e os parques compreendidos como espaços externos e suas contribuições para as aprendizagens das crianças. Os resultados revelam que de fato existem tipos de rotinas presentes no cotidiano dessas professoras e crianças, e que, no entanto, se encontram fixas a um cronograma institucional ou a momentos já rotineiros que não presenciam alternância, seja nos tipos de atividades, quanto nos tempos de execução em suas composições diárias. Concluimos que o presente trabalho pode contribuir para compreensão e reflexão acerca de um currículo que vise a organização das rotinas que leve em consideração as especificidades e os ritmos das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Rotinas; Tempos; Espaços; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

We understand routine as a pedagogical category that those responsible for Early Childhood Education structure to organize the daily work of children in institutions (Barbosa, 2006). In addition, this study specifically addresses two of the four elements that constitute the organization of routine, namely: the organization of the environment and the use of time. This study is the result of qualitative research that aims to investigate ways of constituting routines in Early Childhood Education considering the organization of time and space in a public educational institution in the city of Angicos, in the state of Rio Grande do Norte. To achieve these objectives, we based ourselves on the qualitative research approach (Freitas, 2003), adopted Vygotsky's historical-cultural approach (2005; 2007) and Mikhail Bakhtin's dialogism propositions (1995; 2003). We used as a methodological procedure for data construction the questionnaire to characterize the teachers, answered by the participating teachers; participant observation (with photographic and audiovisual records, recorded in a field diary); individual semi-structured interviews; collective semi-structured interviews (all recorded); transcriptions of all interviews conducted. For the purposes of document analysis, we conducted a bibliographic survey through articles in the CAPES Periodicals Portal. To better analyze the data, we organized the writing into two structuring axes: routines and spaces. In the first axis, we bring the meanings and practices of the teachers, based on field observations, with regard to institutional routines; the planning and organization of daily routines and permanent activities. In the second and last axis, we will discuss the organization of the reference room and the reading room understood as internal spaces, and the parks understood as external spaces and their contributions to children's learning. The results reveal that there are indeed types of routines present in the daily lives of these teachers and children, but that they are fixed to an institutional schedule or to routine moments that do not undergo alternation, either in the types of activities or in the execution times in their daily compositions. We conclude that this work can contribute to understanding and reflection on a curriculum that aims to organize routines that take into account the specificities and rhythms of children in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Routines; Times; Spaces; Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos que fazem relação ao eixo “A rotina como estruturante dos tempos e espaços das crianças na instituição”	22
Quadro 2: Trabalhos que fazem relação ao eixo “A rotina como estruturante da prática pedagógica e do currículo”	24
Quadro 3: Trabalhos que fazem relação ao eixo “Espaços externos”	26
Quadro 4: Trabalhos que fazem relação ao eixo “Espaços específicos voltados à literatura e a brincadeira”	28
Quadro 5: Trabalhos que fazem relação ao eixo “Os espaços como precursor de aprendizagens”	30
Quadro 6: Caracterização das professoras do CMEI (sujeitos da pesquisa) - 2023	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art - Artigo

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil

DONQEEI - Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil

Dr^a - Doutora

EI - Educação Infantil

EDUCLIN - Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens

ENEI - Encontro Nacional de Educação Infantil

EPEN - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste

IC - Iniciação Científica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

PET - Programa de Educação Tutorial

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RN - Rio Grande do Norte

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 O DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS SOBRE O TEMA	21
3 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	31
3.1 Abordagem Metodológica	31
3.2 Percurso e Procedimentos da Pesquisa	32
3.2.1 Questionário.....	33
3.2.2 Sessões de Observação Participante	34
3.2.3 Entrevistas Individuais e Coletivas	35
3.3 Lócus e Sujeitos da Pesquisa	36
3.3.1 Turmas Observadas.....	38
4. AS CRIANÇAS, AS ROTINAS E A ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	44
4.1 Infâncias, Crianças e Educação Infantil	44
4.2 Rotina - Organização do Cotidiano Pedagógico	46
4.2.1 A Organização de Tempos e Espaços	47
4.2.2 Os Espaços Como Contextos Geradores de Aprendizagem	49
4.3 Rotina e Currículo - Abordagens de Referência	51
4.4 Rotinas e Currículos - Diretrizes Oficiais	55
5. A ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS NA INSTITUIÇÃO	60
5.1 A Rotina e o Usos dos Tempos	60
5.1.1 Os Tempos Institucionais e as Rotinas das Turmas Pesquisadas	60
5.1.2 O Planejamento da Rotina Diária	64
5.2.1 As Atividades Permanentes	75
5.3 A Rotina e a Organização dos Espaços	81
5.3.2 Espaços Externos: Parques	84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
7. REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE A.....	96
APÊNDICE B.....	98
APÊNDICE C.....	99
APÊNDICE D.....	100

1 INTRODUÇÃO

[...] a rotina, ao ser estruturante da organização do tempo e das atividades desenvolvidas durante todo o cotidiano da creche é parte altamente relevante do projeto educativo - ao instituir modos cotidianos de agir, ela educa as crianças, ou seja, constitui-se como prática pedagógica. (Moura, 2012, p.20)¹.

Na primeira infância, muitos momentos cercam as crianças, e nós, enquanto pesquisadores ativos e construtivos na compreensão dos processos e práticas das crianças na Educação Infantil (EI), devemos nos questionar sobre como acontece esse planejamento do cotidiano educativo das rotinas vivenciadas por nossas crianças. Nesse sentido, no contexto dos currículos desenvolvidos nas práticas cotidianas, é indispensável pensar a organização das rotinas considerando os interesses, as necessidades e os questionamentos das crianças.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e nela deve ser oportunizado às crianças contextos de desenvolvimento integral e aprendizagens de práticas culturais por meio de interações sociais mediadas, que envolvem os outros, os espaços, os materiais, e a própria linguagem (Vigotski, 1998). A constituição das rotinas e os modos como são estruturadas e estruturantes no/do cotidiano educativo possibilita a vivência de contextos de aprendizagem que podem se constituir em experiências significativas para as crianças. Nesse sentido, compreendemos a rotina como uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições, com diferentes denominações e concepções: horário, emprego do tempo, rotina diária, plano diário etc. (Barbosa, 2006).

Compreendemos que esse processo de organização da rotina deve ser planejado atentamente. Nesse sentido, buscamos refletir sobre os modos de constituição de rotinas na Educação Infantil, considerando a organização de tempos e espaços em uma instituição educativa. O presente trabalho tem como principal temática a organização do cotidiano educativo, focalizado de forma específica em dois elementos constitutivos da rotina: a organização do ambiente e o uso do tempo. No entanto, ao decorrer da análise, acabamos perpassando por outros elementos que constituem a rotina, como a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais.

¹ MOURA, Marianne da Cruz. **A rotina de crianças de zero a dois anos na educação infantil e nas especificidades infantis**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

As considerações aqui apresentadas cercam e nos fazem compreender as crianças e suas infâncias, como também as vivências oportunizadas no convívio escolar. Lembro-me² da Livia criança, em sua pequena cidade natal, São José do Seridó, no Rio Grande do Norte - RN, da qual me recordo com muito prazer e nostalgia de sua infância e de suas experiências na Educação Infantil - EI. Entre recortes de lembranças, evocam-se momentos diários nas aulas em que as professoras organizavam e propiciavam diversos momentos para a turma, em que hoje, consigo afirmar com clareza que esses “momentos” são entendidos como atividades permanentes e/ou diárias das rotinas na/da Educação Infantil.

Quando criança, já percebia que existia uma alternância nas atividades e momentos que as professoras proporcionavam durante os dias da semana, lembro-me com nitidez que tinha os dias que frequentava a brinquedoteca, o parque que ficava no espaço externo, com vários balanços e um escorregador muito alto (que só desci uma vez, por medo), dos momentos destinados a sala de TV (assistindo clipes da Xuxa), os horários dos lanche (comendo papinha) e até mesmo o momento de atividade dentro da sala de referência. Eu, como ser pensante, já sabia que existia um certo costume, práticas, hábitos a serem seguidos no dia-a-dia, da mesma forma que existia uma rotina de momentos fora da escola, em minha casa, no meu meio familiar. Sempre fui uma criança que gostava de estar inserida no meio escolar, e, quando cresci, compreendi minha paixão por estudar, mas também, por ensinar, em especial, às crianças bem pequenas.

Portanto, foi a partir da minha chegada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, *Campus Angicos/RN*, como graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, que de fato, meu sonho de ensinar às crianças pequenas tornou-se mais próximo de se concretizar. Nesse sentido, foram minhas escolhas e oportunidades vindas da universidade que me fizeram reconhecer enquanto a criança que já fui e os direitos que devemos garantir às crianças que nos rodeiam. Conhecer e aprofundar meu embasamento teórico, como também, me vincular como bolsista voluntária de Iniciação Científica ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN, onde me proporcionou conhecer e me aproximar dos estudos na área da Educação Infantil. Dessa forma, desenvolvi meu primeiro plano de trabalho, intitulado “A construção de currículos, cotidianos e ambientes de aprendizagem na Educação Infantil: uma análise de experiências emancipatórias das crianças”. A temática do plano de pesquisa me transformou em uma discente curiosa, proativa e acima de

² Nesta parte do texto utilizamos a primeira pessoa do singular por se tratar de experiências individuais da autora.

tudo, uma pesquisadora. Durante os grupos de estudos e reuniões de planejamento, ia me questionando frequentemente sobre a definição do termo *rotina*, entendia que deveria ter propriedade no assunto, uma vez que era meu objeto de estudo e algo importante na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

No âmbito inicial da pesquisa, no anseio de estudar e me aprofundar mais sobre esse aspecto constituinte do currículo, relembrei dos meus momentos iniciais na Educação Infantil e tomei ciência da importância e da necessidade de planejar e organizar um currículo com rotinas estruturantes de tempos e ambientes de aprendizagem no cotidiano das crianças. Dentre os dois anos que estive na pesquisa de iniciação científica, renovei meu plano de trabalho, agora intitulado como “A Organização do Cotidiano Educativo e os Ambientes de Aprendizagem na Educação Infantil”. Durante esse processo, a pesquisa se deu em instituições públicas de Educação Infantil em uma cidade do Rio Grande do Norte. A pesquisa proporcionou aprofundar-me ainda mais em estudos e debates sobre a temática, construir e realizar questionários, elaboração de trabalhos, como resumos e artigos que foram apresentados em eventos.

Todas as questões explanadas acima ajudaram a construir minha percepção sobre as rotinas e a importância do educador, enquanto mediador, não apenas oportunizar vivências descontextualizadas, mas também de colocar a criança como protagonista e considerar suas especificidades no cotidiano. Para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com a participação dos(as) professores(as) da rede municipal de ensino, envolvendo observações participantes e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas.

Nesse sentido, percebo o quanto foi importante estar inserida dentro da realidade de algumas turmas da Educação Infantil, uma vez que são os currículos que norteiam as práticas, inclusive para garantia de um cotidiano de qualidade. Para que os currículos voltados à educação das infâncias consigam desenvolver-se com a qualidade adequada às especificidades infantis e contribuir de modo significativo para o crescimento das crianças, Frabboni (1998, p. 76) considera que

a estrutura curricular exige que [...] as “experiências e atividades” partam sempre da história e do mundo cultural e existencial das crianças [...] “de carne e osso”, portanto, não “idênticas” [...], prestando especial atenção àquelas motivações infantis: a comunicação, a socialização, o movimento, a exploração, a autonomia, a fantasia, a aventura, a construção”. [...] e passem a buscar soluções flexíveis e moduladas, condizentes com as necessidades reais das crianças e do contexto social onde atua a escola da infância.

Sendo assim, os modos de constituição das rotinas deve levar em consideração as especificidades e necessidades das crianças, as colocando como seres que acompanham e ajudam no processo. Nas creches e pré-escolas, sempre há uma rotina institucional previamente estabelecida, que geralmente são seguidas pelos professores, deixando à mercê a elaboração de uma rotina pensada com a explicação do porquê desses momentos, da escolha dos materiais ou atividades, levando em consideração a realidade de sua turma. Quando isso ocorre, a rotina é compreendida apenas como uma tabela com deveres e horários a serem cumpridos.

É imprescindível que a organização da rotina aconteça juntamente com as crianças, levando em consideração seus ritmos de aprendizagens, garantindo à elas a ativa noção na construção de suas noções de espaço e tempo. Dessa forma, para que isso aconteça, o professor deve planejar momentos que variam durante o cotidiano dessas crianças, promovendo múltiplas experiências entre criança-adulto e criança-criança.

Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: O horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras - os jogos diversificados - como o de faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráfico e plástico - os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras (Craidy e Kaercher, 2001, p. 68).

Nessa perspectiva, a rotina é entendida como categoria pedagógica, uma vez que compõe uma série de ações repetidas rotineiramente. Em sua estrutura interna, há elementos pedagógicos que constituem a rotina, como a organização do ambiente, o uso do tempo, e a oferta dos materiais e espaços (Barbosa, 2006). Com base na importância de pensar uma rotina pedagógica, deve-se atentar em especial a dois elementos constitutivos da rotina, sendo eles o espaço e o tempo.

A organização da rotina está propriamente relacionada com o planejamento dos espaços e ambientes de aprendizagem. A partir dos estudos de Horn (2014), compreendemos que a organização do espaço é reflexo de nossas concepções pedagógicas, sociológicas e psicológicas, como um lugar que também ensina, considerando o como um outro educador, ao qual o professor se alia de modo incondicional. Lugar onde se explicitam as diferentes linguagens. Ou seja, o ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que se estabelecem nele, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo de adultos e crianças, em um movimento indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas (Forneiro, 1998).

No que se refere aos usos do tempo, ele é uma parte fundamental na constituição da rotina, uma vez que é o tempo que de tal forma organiza o desenvolvimento dos momentos proporcionados pelos professores. Dessa maneira, é assim que as crianças acabam tendo a primeira noção de tempo, a partir da referência que se dá nas atividades realizadas e na duração e intervalo de tempo que as mantém separadas. Conforme Barbosa, (2006, p. 143)

[...] faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção, e, por outro lado, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, suas características, etc. Assim, a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sociocultural.

Sendo assim, os espaços-tempos são importantes propulsores para constituírem a rotina na educação das infâncias, e ambas são indissociáveis para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na construção cotidiana dos currículos.

Os ambientes de aprendizagens são categorias constituintes da rotina, os espaços excepcionais para o desenvolvimento das crianças e propícios como local de interação entre criança e adulto, como também as trocas de experiências e vivências. Dessa maneira, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 61),

um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração. O ambiente oferece oportunidades para que as crianças participem ativamente de sua própria aprendizagem, para que elas adquiram e dominem novas habilidades, ganhem autoconfiança, autonomia e sentimento de pertencimento.

As experiências são constituídas mediante a relação direta entre o adulto e as crianças, são nessas vivências que se planejam e organizam as rotinas e os espaços e ambientes de aprendizagem disponibilizados para as crianças no seu cotidiano escolar. Considerando a discussão sobre a organização do Cotidiano Educativo e dos Ambientes de Aprendizagem na Educação Infantil, compreende-se que “[...] a rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (Brasil, 1998, p. 54).

Nesse sentido, deve-se compreender a organização da rotina na/da Educação Infantil, juntamente com suas categorias estruturantes, - espaço-tempo - que influenciam diretamente no desenvolvimento integral das crianças. Para isso, Gandini (2016, p. 329), ratifica que “[...] a consideração das próprias necessidades e dos próprios ritmos das crianças molda a organização do espaço e do ambiente físico, e o tempo disponível, por sua vez, permite o uso

e o aproveitamento desse espaço no ritmo da criança”. Assim sendo, tanto a rotina quanto os tempos e ambientes de aprendizagem devem ser pensados e organizados juntamente com as crianças em seu cotidiano, considerando as suas especificidades e ritmos de cada uma, entendidas como seres singulares e com progressos distintos. Portanto, as atividades rotineiras devem ser organizadas a partir de uma proposta pedagógica que vise, segundo Barbosa (2006, p. 174-175):

[...] um ritmo, um tipo de inter-relacionamento, um tempo de duração, modos de duração, modos de diversas atividades conectarem-se umas às outras, modo de fazer transições de uma situação a outra. Também as possibilidades dos ambientes, o tempo dispensado para realizar as atividades e os materiais oferecidos são decisivos para haver maior ou menor grau de variabilidade na proposição de atividades.

Entendendo pois, a organização do cotidiano e dos contextos de aprendizagem que constituem e promovem experiências enriquecedoras para as crianças, a partir de investigações realizadas no contexto da pesquisa de iniciação científica, nos questionamos acerca de quais experiências, no que se refere ao planejamento e organização das rotinas estão sendo pensadas e garantidas nas instituições educativas públicas e em que medida possibilitam uma educação infantil emancipatória. Partimos, portanto, de questões mobilizadoras: como se constituem as rotinas na Educação Infantil? De que modos são planejados e organizados os tempos no cotidiano educativo? Quais os ambientes de aprendizagem disponíveis para as crianças? Como estão organizados e quais interações possibilitam?

Partindo desses questionamentos, definimos como objetivo geral investigar os modos de constituição de rotinas na Educação Infantil, considerando a organização de tempos e espaços em uma instituição educacional. Nessa visão, a constituição da rotina envolve quatro elementos constitutivos, sendo eles: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais. Dessa forma, mesmo considerando os demais eixos estruturantes que englobam a rotina, o trabalho aborda de forma específica a organização do tempo na perspectiva do cotidiano e a organização dos espaços e dos ambientes como precursores de aprendizagens.

Nesse cenário, teremos como base as vozes das professoras de uma instituição de EI e as observações participantes, ademais, como acontecem as organizações das rotinas diárias e semanais (institucionais) das turmas. Além disso, aprofundamos os estudos com base nos seguintes teóricos: Barbosa (2006), Horn (2004; 2017), Barbosa e Horn (2008; 2022), e Craidy e Kaercher (2001).

Nesta seção, explicitamos que na introdução abordamos a temática e justificativa do tema, onde trazemos a importância do planejamento e organização do cotidiano educativo na Educação Infantil, como também sua problemática, sobre quais ambientes estão disponíveis para as crianças e como se constituem essas rotinas que são oportunizadas as mesmas. Ademais, abordaremos o capítulo do levantamento bibliográfico, através de uma busca e seleção de trabalhos que se aproximam com a temática do presente trabalho aqui exposto. Por conseguinte trazemos todo o percurso metodológico do estudo e como aconteceu esse itinerário da pesquisa de campo, os sujeitos e o lócus da pesquisa, como também os referenciais teóricos.

Nessa ótica, iniciaremos o primeiro capítulo teórico, abordando a organização de tempos e espaços na Educação Infantil. Para isso, traremos seções contextualizando as concepções de Infância, Crianças e Educação Infantil. Na seção seguinte, abordamos a organização do cotidiano pedagógico, levando em consideração o planejamento dos tempos e dos espaços. Por conseguinte, abordaremos os espaços compreendidos como contextos geradores de aprendizagem para as crianças. Na última seção, trataremos sobre rotina e currículo, trazendo duas abordagens de referência, sendo elas: Reggio Emilia e High Scope.

No capítulo seguinte, traremos a rotina e o currículo a partir das diretrizes oficiais, para isso, dialogamos com os documentos oficiais de referência, como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI; Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil - DCNEI; Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil - DONQEEI. Em sequência, iniciaremos o capítulo voltados para os dados, com base nas observações de campo e nas entrevistas individuais das professoras, com a finalidade de compreender e abordar a construção/planejamento de suas rotinas (diárias e semanais) no cotidiano educativo das crianças. No mais, traremos dos espaços internos e externos como precursores de aprendizagens e faremos análise de como e quando esses ambientes estão sendo oportunizados às crianças. Por fim, concluímos o trabalho com as considerações finais de todo o estudo abordado e apresentado.

2 O DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS SOBRE O TEMA

No que diz respeito à sistematização dos dados elencados e dos estudos encontrados durante a pesquisa, foi possível perceber através da construção do levantamento bibliográfico, que se deu por meio de consultas no Portal de Periódicos da CAPES. Desse modo, utilizamos os descritores “Currículo e Educação Infantil; Ambiente de aprendizagem e Educação Infantil”. A partir desses descritores, e do filtro aplicado, selecionando apenas artigos dos anos entre 2010 e 2023, foram identificados 967 (novecentos e sessenta e sete) que dialogam com o estudo.

Além da CAPES, foram pesquisados artigos no site do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEN, nos eventos de 2018 e 2021, neles, foram encontrados somente 2 (dois) trabalhos, mas nenhum foi selecionado para construção do meu trabalho, pois, não abordaram diretamente o foco do plano de estudo. Ademais, foi encontrado apenas 1 (um) trabalho no site do Encontro Nacional de Educação Infantil - ENEI, de 2021, que também não tinha enfoque total nos espaços e rotinas das crianças da Educação Infantil. Por fim, totalizando um quantitativo de 970 artigos encontrados durante as pesquisas para o levantamento bibliográfico.

Dentre toda pesquisa desses trabalhos, após a leitura dos resumos, foram escolhidos apenas 26 (vinte e seis) para leitura do trabalho completo, após a leitura mais aprofundada, selecionamos apenas 20 (vinte), que de fato se aproximavam e abordavam sobre a construção de currículos, cotidianos e ambientes de aprendizagem na Educação Infantil.

Desse modo, na primeira análise dentre os trabalhos lidos, organizamos os artigos em 2 (dois) eixos temáticos, sendo o primeiro sobre aqueles trabalhos que abordavam a organização das rotinas e o segundo sobre os espaços das crianças. No primeiro eixo, sobre rotinas, identificamos 2 (dois) sub eixos, sendo eles “A rotina como estruturante dos tempos e espaços das crianças na instituição” e “A rotina como estruturante da prática pedagógica e do currículo”.

O primeiro sub eixo intitulado **“A rotina como estruturante dos tempos e espaços das crianças na instituição”** aborda os seguintes trabalhos, conforme a tabela abaixo:

Quadro 1: Trabalhos que fazem relação ao eixo “A rotina como estruturante dos tempos e espaços das crianças na instituição”

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PERIÓDICO
A importância da rotina na educação infantil como alicerce para o trabalho docente de qualidade	Indira Aparecida Santana Aragão	2015	CAPES
A prática educativa na educação infantil: organização do tempo/espaço	Nájela Tavares Ujiie, Sandra Regina Gardacho Pietrobon	2007	CAPES
Organização das rotinas na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores	Ana Cláudia Bonachini Mendes	2021	CAPES
ROTINAS NA CRECHE: reflexões a respeito do cotidiano vivido pelas crianças de 0 a 3 anos de idade de uma instituição de educação infantil de Sinop-MT	Elizete Poleti de Oliveira Dias, Jaqueline Pasuch	2011	CAPES
Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil	Natália de Borba Nunes, Maria Cecília da Silva Camargo, André da Silva Mello	2022	CAPES

Fonte: Construído pelas das autoras.

Nessa ótica, destacamos os trabalhos de Aragão (2015), Ujiie e Pietrobon (2007), Mendes (2021), Dias e Pasuch (2011), e Nunes, Camargo e Mello (2022).

Aragão (2015), traz um recorte de uma pesquisa de iniciação científica, analisando compreender como as rotinas são planejadas e organizadas a partir da análise de propostas pedagógicas e curriculares praticadas em creches e pré-escola. Como também, internalizar a importância da construção das rotinas para um trabalho docente de qualidade e que preze para as aprendizagens das crianças. Conclui-se portanto que, as rotinas são padronizadas e rígidas, geralmente não levando em consideração a participação das crianças, tampouco a diferenciação das rotinas da creche e pré-escola. Por fim, entende-se que deve haver uma reflexão sobre as rotinas como elemento norteador das práticas cotidianas da Educação Infantil.

O artigo escrito por Ujiie e Pietrobon (2007), busca identificar reflexões sobre a importância da organização do tempo e do espaço para o contexto da educação infantil, compreendendo a estruturação da rotina diária como um fator imprescindível no fazer pedagógico. Os autores trazem a importância de proporcionar a essas crianças interações em outros ambientes fora da sala de referência, como: sala de vídeo, biblioteca, parque, brinquedoteca, área externa (pátio, quadra, gramado, jardim, horta, areia etc. Além disso, o artigo nos mostra o professor como mediador da organização do tempo, e dá exemplos como:

hora da roda, hora da atividade, hora do lanche, hora do descanso. Evidenciam, portanto, a necessidade de um processo pensado com e para a criança, onde a organização do tempo/espaço deve atendê-las.

Mendes (2021), em sua escrita, teve por objetivo estudar a organização do tempo na Educação Infantil com potencial para orientar as ações docentes e experiências vividas pelas crianças na escola da infância. A autora defende a ideia de que as práticas organizadas intencionalmente têm potencial para conduzir os processos internos de desenvolvimento das crianças. Nos fazendo pensar quais modos a rotina pode e deve ser organizada com a finalidade de promover o desenvolvimento da autonomia, inteligência e personalidade dessas crianças. O trabalho revela a importância da formação continuada para a apropriação teórica do professor e como os estudos compartilhados nos momentos de formação são incorporados aos relatos e práticas das professoras participantes.

O texto de Dias e Pasuch (2011) é centrado em considerações a respeito das concepções sobre os espaços e, principalmente, a organização dos tempos na educação infantil. Essa pesquisa teve por objetivo analisar e compreender como são organizados e planejados os espaços e os tempos da rotina de maneira que assegurem os direitos fundamentais das crianças de zero a três anos de idade. As autoras compreendem o professor como um observador constante, que necessita intervir nos espaços pedagógicos quando necessário, promovendo e aguçando a curiosidade, os desafios, a alegria do brincar e a socialização das crianças.

Nunes, Camargo e Mello (2022), tem por objetivo compreender o processo pelo qual o cotidiano se manifesta nas rotinas escolares através das transformações protagonizadas pelas crianças. O artigo discute que as crianças transformam a rotina pedagógica (pensada pelo adulto) através de brincadeiras e interações não previstas. Em suas considerações, destaca-se a proeminência da relação entre os espaços-tempos adultos e infantis no cotidiano, despreendendo dos tempos institucionais e dando espaço para que as crianças tenham momentos muito mais vividos e significativos.

Os trabalhos evocam a suma importância da organização e construção dos tempos e espaços como estruturantes das rotinas, sendo elas pensadas com um olhar sensível, juntamente com as crianças e que inclua as especificidades e colaborações infantis. Além disso, os trabalhos corroboram a construção de ambientes propícios às crianças, os “cantinhos”, podendo ser cantinhos dos jogos, cantinho da leitura (que oportuniza o faz de conta, o fantasiar), cantinho da pintura, dentre outros. É o professor, o mediador para contribuir nas vivências das crianças, compreendendo a duração dos momentos a partir dos ritmos infantis, entendendo também as brincadeiras como essenciais para o desenvolvimento das crianças, e que o ensino e

aprendizagem acontece em outros ambientes fora da sala de referência, em função da construção social das infâncias.

O segundo sub eixo retrata sobre **“A rotina como estruturante da prática pedagógica e do currículo”**. Dessa forma, destacamos os seguintes artigos:

Quadro 2: Trabalhos que fazem relação ao eixo “A rotina como estruturante da prática pedagógica e do currículo”

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PERIÓDICO
EDUCAÇÃO INFANTIL: do cuidar às práticas pedagógicas	Franciele da Silva	2015	CAPES
Educação infantil e rotina: dois elos que devem permanecer unidos	Dulce Helena Brum Rodrigues, Jorge da Cunha Dutra	2016	CAPES
O professor e o seu papel quanto às ações pedagógicas e organização da rotina	Maira Adriane da Silva Batista	2017	CAPES
Organização curricular na educação infantil: o cotidiano e a rotina como experiências pedagógicas	Andreia Mendes dos Santos, Síntia Lúcia Faé Ebert	2017	CAPES
Uma experiência sobre rotina escolar e planejamento didático na educação infantil na amazônia	Soraya de Araújo Feitosa, Laura Juliana Neris, Machado Barros, Sâmella Kalyne Araújo Feitoza	2019	CAPES

Fonte: Construído pela autora.

Silva (2015), tem por objetivo compreender os cuidados e as práticas pedagógicas nas rotinas da educação infantil, considerando os espaços das creches, com crianças de 3 a 4 anos. A partir da observação de uma turma de creche, o trabalho tem como resultados, a compreensão de que a professora mantém um bom cuidado para com as crianças, faz um bom planejamento e não deixa de realizar as atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, histórias infantis, músicas e danças. Por fim, chega-se à conclusão que a rotina precisa fazer parte da instituição de educação infantil, mas que as dimensões pedagógicas (como a organização do tempo e espaço) também são significantes para a aprendizagem das crianças.

Rodrigues e Dutra (2016), esse trabalho é fruto de uma pesquisa de campo que tem como propósito analisar se os docentes da educação infantil, participantes da pesquisa, utilizam ou possuem uma rotina diária em suas práticas na sala de aula com crianças pequenas. A partir dos sentidos das professoras, os resultados encontrados foram ao encontro do objetivo da pesquisa, pois de acordo com as respostas das entrevistas todas as professoras utilizam a rotina em sua prática diária e a compreendem como ação pedagógica fundamental para o planejamento e organização do cotidiano.

O trabalho de Batista (2017), objetiva discutir e perceber a função do professor frente às ações pedagógicas na vida escolar das crianças, e qual forma pode planejar os momentos diários da Educação Infantil tendo como ponto principal as necessidades das crianças, e como acontece este processo. O artigo resulta, que esta escola de educação infantil oferece tempo, espaços, formações, palestras formativas, então, é papel do professor, enquanto mediador, pensar na criança como um ser que tem necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Santos e Ebert (2017), trata de um ensaio analítico baseado nos relatos de estágio na Educação Infantil de discentes em Pedagogia de uma Universidade do Sul, no Brasil. O objetivo principal é analisar como as rotinas que ocorrem diariamente na escola se configuram em campos de experiência e espaços de aprendizagem. Conclui-se que as rotinas são cobertas de ações pedagógicas e devem representar o projeto pedagógico da escola, bem como, possibilitar práticas que priorizam cuidados com o desenvolvimento da criança, como também as aprendizagens significativas. Dessa forma, as rotinas devem se configurar como campo de experiência e como organização desse trabalho pedagógico, priorizando a formação da criança, sendo foco permanente no planejamento do professor.

Feitosa, Neris, Barros e Feitoza (2019), apresenta a Educação Infantil e a rotina escolar adotada em unidades de ensino no contexto da Amazônia, na cidade de Boa Vista, em Roraima, realizando uma análise fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI). A pesquisa apontou que a rotina dessas unidades de ensino acontece de forma padronizada com horários pré-definidos e atividades educacionais e lúdicas planejadas por equipes de professores. Em seus resultados verificou-se que o planejamento de ações realizado nessas unidades de ensino contempla os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os campos de experiência apontados na BNCC.

Os artigos analisados relatam a organização da prática pedagógica do professor para a construção de um currículo que desenvolva as potencialidades das crianças. Para Barbosa “[...] a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização

da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (2006, p. 45). Compreendendo, portanto, a rotina como categoria pedagógica dos responsáveis da educação infantil, que levam em consideração as rotinas flexíveis, para não se tornar mecânica e sem sentido, que possam ser modificadas as propostas diárias com base nas curiosidades e imaginação, potencializando assim, as crianças.

O segundo eixo temático aborda sobre os espaços e tempos no ambiente de aprendizagem das crianças. Dessa forma, o separamos em 3 (três) sub eixos, sendo eles “Espaços externos”, “Espaços específicos voltados à literatura e a brincadeira”, e “Os espaços como precursor de aprendizagens”.

No primeiro subeixo, voltado aos **“Espaços externos”**, destacamos os seguintes trabalhos:

Quadro 3: Trabalhos que fazem relação ao eixo “Espaços externos”

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PERIÓDICO
O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se	Luana dos Santos Raymundo, Ariane Kuhnen, Lia Brioschi Soares	2010	CAPES
O lugar dos espaços externos nas diretrizes nacionais para a educação infantil de 0 a 3 anos (1996–2018)	Simoniely Lilian Kovalczuk, Ednéia Regina Rossi	2021	CAPES
Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil	Janaína de Aguiar Monteiro, Jessica Rodrigues	2015	CAPES

Fonte: Construído pelas autoras.

Raymundo, Kuhnen e Soares (2010) tiveram como objetivo identificar as características existentes nas configurações dos espaços abertos de instituições de educação infantil. O estudo mostrou que dentre os espaços abertos das instituições, tinham playground que continham: balanço, equipamentos de escala, gangorra, escorrega, etc. Os equipamentos que obtiveram significativa ocupação foram aqueles que possibilitaram uma maior diversidade de brincadeiras (faz de conta). Concluímos que as características físicas dos espaços deram previsibilidade para algumas brincadeiras e continuidade a certos mecanismos biológicos, sociais e culturais experienciados pelos seus usuários.

O trabalho de Kovalczuk e Rossi (2021), é centrado em abordar as prescrições legais federais concernentes à organização e utilização dos espaços externos das instituições de

Educação Infantil brasileiras, atinentes à faixa etária de 0 a 3 anos. Os autores compreendem que o pátio (defendido legalmente) é educativo, lugar de práticas desafiadoras, emancipatórias, interativas, democráticas, baseadas no aprendizado ativo e sensorial e, especificamente, na livre movimentação dos corpos e do contato com a natureza. O estudo mostrou que as prescrições legais buscam sensibilizar os docentes sobre a importância lúdico-pedagógica das áreas externas, assim como os documentos federais prescrevem modos de organização e práticas consideradas ideais.

Monteiro e Rodrigues (2015), o estudo parte de uma experiência de estágio na educação infantil. Esta análise parte dos espaços e as suas organização e possibilidades de experiências das crianças no espaço externo. Nesse sentido, compreende-se a importância de considerar os espaços externos nos planejamentos e práticas pedagógicas, ampliando o contato das crianças com os elementos da natureza, assim como as situações de brincadeira e movimento.

Os trabalhos ditos acima se aproximam e nos fazem refletir sobre a constituição dos espaços externos na educação infantil, compreendendo imprescindível os espaços como constituintes dos currículos infantis. Conforme (Horn e Barbosa, 2022, p. 89),

[...] podemos considerar que nos espaços externos acontecem não somente brincadeiras motoras e de amplos movimentos, como correr, saltar, subir em árvores ou andar de balanço ou de escorregador, mas também se pode sentar embaixo de uma árvore, esconder-se em um esconderijo da cerca, brincar de casinha, entre outras experiências que envolvem menos movimentação.

Dessa forma, é preciso oportunizar diversas experiências em distintos espaços, não apenas dentro da sala de referência, mas, na busca por despertar o interesse das crianças por explorar novos ambientes. Esses espaços devem ser articulados na busca de proporcionar espaços para que essas crianças possam brincar e ter múltiplas interações.

O segundo sub eixo refere-se aos **“Espaços específicos voltados à literatura e a brincadeira”**. Neste grupo, selecionamos 4 (quatro) trabalhos que corroboram essa temática, sendo eles:

Quadro 4: Trabalhos que fazem relação ao eixo “Espaços específicos voltados à literatura e a brincadeira”

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PERIÓDICO
A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes	Thamirys Frigo Furtado, Eliane Santana Dias Debus	2017	CAPES
OS CANTINHOS DA LITERATURA NA	Madalena da Silva Rodrigues	2021	CAPES

EDUCAÇÃO INFANTIL: espaços de aprendizagem			
A organização de espaços de brincadeiras no maternal II: uma experiência com caixas temáticas	Circe Mara Marques, Luciane Catarina Carneiro	2022	CAPES
Hora de brincar! Onde e como estão sendo utilizados os espaços lúdicos na educação infantil?	Paula Roberta Guezzo, Vivianny Bessão de Assis	2020	CAPES

Fonte: Construído pelas autoras.

Furtado e Debus (2017) apresentam discussões parciais realizadas em pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o objetivo de mapear os espaços e tempos coletivos de leitura literária nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Os dados constataram que a maior parte das unidades possuem diferentes tempos e espaços coletivos de leitura literária, organizados e planejados pelos próprios professores(as) e demais funcionários da instituição, considerando que não existe biblioteca em todas as instituições.

O artigo de Rodrigues (2021), apresenta uma análise sobre quais condições pedagógicas os “cantinhos de leitura”, na Educação Infantil, se potencializam como espaços de aprendizagem e quais dinâmicas didáticas podem ser mobilizadas para esses espaços. Os achados revelaram, a partir das vozes dos professores, a importância dos cantinhos de leitura, e que esses espaços, quando bem trabalhados, são agentes potencializadores da aprendizagem, desde que eles sejam pensados e organizados para/com as crianças.

Marques e Carneiro (2022), tratam sobre a organização de espaços de brincadeiras na educação infantil, objetivando criar espaços itinerantes de interações e de brincadeiras com as crianças de 3 anos de idade. O estudo resulta da construção de caixas temáticas, entendidas como modos de organização de espaços que potencializam a participação, as interações e as brincadeiras, promovendo aprendizagens interdisciplinares na educação infantil.

Guezzo e Assis (2020) aprofundam a discussão sobre os espaços e recursos lúdicos na educação infantil, em especial para crianças com idade entre dois e três anos, em duas instituições de ensino, uma pública e outra privada, no sul do estado de Mato Grosso Sul. Com os objetivos de verificar os materiais e espaços lúdicos disponíveis, compreender como as professoras se apropriam desses espaços e como realizam o trabalho pedagógico com crianças. Os resultados demonstram a inexistência de brinquedotecas nessas instituições e a ludicidade

calcada em um trabalho espontaneísta, embora compreendam a relação entre ludicidade e desenvolvimento infantil.

Estes artigos buscam criticar e ressignificar os currículos, visando a existência de práticas pedagógicas que visam as experiências das crianças com a literatura infantil e com brincadeiras. É a proximidade da criança com a leitura que a faz crescer como sujeito literário, o ato de ler para uma criança, pode a transformar, lhe faz imaginar e ser criativa. Conforme Craidy e Kaercher (2001, p. 82),

se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e a literatura, Portanto, quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento.

Nessa perspectiva, é fundamental que haja, no cotidiano escolar, momentos diários, voltados à interação das crianças com os livros. Além disso, a brincadeira também deve ser construída para/com as crianças, Horn (2004, p. 70) nos ensina que “o brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas. O ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica”. A brincadeira deve ser entendida como eixo estruturante dos currículos e práticas, e, portanto, das rotinas (Brasil, 2009). Para tanto, é necessária a plena convicção de um currículo que alega a importância de oportunizar tempos e espaços voltados ao brincar na rotina permanente das infâncias.

No que diz respeito ao terceiro e último sub eixo, intitulado “**Os espaços como precursor de aprendizagens**”, identificamos 3 (três) trabalhos que ratificam sobre os espaços como fonte para aprendizagem das crianças, conforme a tabela abaixo:

Quadro 5: Trabalhos que fazem relação ao eixo “Os espaços como precursor de aprendizagens”

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PERIÓDICO
O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural	Dayanne Vicentini, Marta Silene Ferreira Barros	2018	CAPES
Organização de espaços na educação infantil: reflexão a partir de formação continuada de professores	Ana Cláudia Bonachini Mendes, Elieuz Aparecida de Lima,	2015	CAPES

	Marilete Terezinha De Marco		
Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil	Kellen Fabiana Sitta, Maria Aparecida Mello	2013	CAPES

Fonte: Construído pelas autoras.

Vicentini e Barros (2018), objetivo discutir a organização dos espaços da escola infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena. A problemática consiste em responder: de que modo os professores contribuem para a organização dos espaços de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento da criança na educação infantil? As observações evidenciaram que a escola apresenta equívocos no que diz respeito a uma organização intencional capaz de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, o professor deve organizar os espaços para o desenvolvimento das aprendizagem das crianças.

Mendes, Lima e Marco (2015), traz em seu artigo a finalidade de discutir a importância do planejamento e da organização do espaço escolar no processo de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças. O trabalho trata de uma discussão acerca de pesquisa de intervenção realizada em uma escola pública de Educação Infantil do município de Araçatuba-SP. Como resultados, compreende-se a importância da organização dos espaços como um elemento potencialmente acolhedor e desafiador na medida em que promove experiências de convivência, exploração, construção de identidades coletivas e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Para isso, destacam a formação continuada em serviço como elemento essencial para que os profissionais da escola pudessem ressignificar concepções de infância e educação que norteiam suas práticas pedagógicas.

Sitta e Mello (2013), versam sobre o espaço físico das escolas de Educação Infantil como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantis, procurando discutir a organização dos espaços internos e externos de escolas de Educação Infantil; averiguar quais desses espaços são destinados às brincadeiras das crianças; identificar como são organizados e analisar as possibilidades de mediação desses espaços nas aprendizagens e brincadeiras das crianças. Em função disso, os resultados demonstram elementos positivos e negativos da organização e utilização dos espaços físicos nas escolas.

Os espaços, sejam eles internos ou externos, devem garantir e assegurar as experiências e vivências, pois, isso influencia significativamente na qualidade das aprendizagens dos desenvolvimentos das crianças. Conforme Horn (2004), “portanto, não basta a criança estar em

um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente”. Os professores devem imaginar e mediar situações em que as crianças possam explorar e trabalhar a partir dos ambientes disponíveis na instituição escolar, proporcionando aos sujeitos que experienciem as possibilidades desses espaços.

3 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo traremos de todo o percurso metodológico da pesquisa, desde a abordagem sócio histórica, com os nossos referenciais teóricos, como todo o caminho traçado ao longo da pesquisa qualitativa em busca de resultados para o presente trabalho. Iniciou-se pela Carta de anuência na referida instituição escola, após isso, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), para o aceite das professoras na participação da pesquisa; após isso, demos início a pesquisa de campo, com sessões de observação participante; aos questionários de caracterização; entrevistas individuais e coletivas. Nesse capítulo traremos também um pouco sobre a caracterização dos sujeitos, lócus da pesquisa e ambientes das turmas observadas.

3.1 Abordagem Metodológica

Ancoramos nosso trabalho na abordagem de pesquisa qualitativa na perspectiva sócio-histórica (Freitas, 2003). Desse modo, assumimos alguns princípios da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2005; 2007) e das proposições do dialogismo de Bakhtin (1995; 2003).

Consideramos, pois, a relação do sujeito com a sociedade à qual ele pertence. É preciso compreendê-lo como ser social, biológico e participante do processo histórico. Nessa compreensão, conforme Freitas (2002), o pesquisador, quando encontra-se diante de um sujeito, não pode apenas contemplá-lo, mas dialogar com o mesmo.

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante” (Freitas, 2002, p. 24).

Nessa perspectiva, nas pesquisas em Ciências Humanas, a realidade é analisada/investigada a partir de textos e discursos produzidos pelo pesquisador, que, por sua vez, elabora sentidos e significados nas interações sociais com outros textos. Segundo Bakhtin:

O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos [...] sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (Bakhtin, 2003, p. 308)

A partir de Vigotski (2007), compreendemos, em sua abordagem dialética, a influência da natureza sobre o homem, quando o indivíduo age sobre ela e constrói novas condições naturais para sua existência. Para Vigotski, existem três princípios que constituem o método de pesquisa:

em resumo, então, o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (Vigotski, 2007, p. 69).

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, pois, é compreendida numa perspectiva dialógica, histórica e cultural, onde há interação entre sujeito-objeto, integrando o indivíduo com o social (Freitas, 2002).

Desta forma, é preciso compreender que no trabalho de campo, o pesquisador passar a ser um investigador qualitativo, ele precisa aprender a desempenhar um papel como outro qualquer da sociedade (professor, pai, artista, aluno universitário). Segundo Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador não se prende a técnicas de como deve proceder, mas se deixa livre para se construir enquanto um pesquisador qualitativo e ativo.

3.2 Percurso e Procedimentos da Pesquisa

Conforme já anunciado, este trabalho iniciou em minha experiência como bolsista de iniciação científica. Sendo assim, a parte inicial e exploratória da pesquisa de campo foi realizada por um grupo de discentes e a professora orientadora. Definimos as instituições de Educação Infantil que iríamos iniciar a pesquisa, na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte. Para isso, organizamos e entregamos uma carta de anuência solicitando aceitação da escola.

Nessa perspectiva, após aceite, construímos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), e entregamos para algumas professoras dessas respectivas instituições, a fim de receber o aceite das mesmas na participação da pesquisa. Por fim, a pesquisa se desenvolveu em uma turma de creche I, com crianças de 2 a 3 anos, e uma turma de pré-escola II, com crianças de 5 a 6 anos. Após esclarecer os fins da pesquisa, adotamos como procedimentos, um questionário de caracterização, respondido pelas professoras participantes; observação participante (com registros fotográficos³ e anotações em diário de campo); entrevista semiestruturada individual; entrevista semiestruturada coletiva (todas gravadas); transcrições de todas as entrevistas realizadas.

Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa de campo, e para que essa se consolidasse de fato, foi preciso estudar e compreender a importância do trabalho de campo, principalmente ao chegar no lócus e iniciar a observação participante. Para Minayo (2009), a observação participante é considerada essencial no processo de uma pesquisa qualitativa, pois permite a compreensão da realidade do campo.

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2009, p.70).

Na pesquisa de campo, é indispensável que o pesquisador saiba se portar e compreender a importância do olhar sensível sobre a observação participante. Para Freire (1996, p.3) “o instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica”. O pesquisador deve observar ao seu redor e direcionar o olhar, não invadindo o espaço da criança, mas admirando e registrando aquelas narrações e acontecimentos, para assim, obter seus resultados e levantar seus questionamentos a partir da pesquisa de campo realizada.

3.2.1 Questionário

³ As imagens das crianças foram autorizadas por elas e pelos responsáveis. Já as imagens dos adultos, apesar do aceite e da assinatura do termo, decidimos preservar o anonimato.

Após os esclarecimentos do projeto e aceite da escola na participação da pesquisa, nós, bolsistas de IC, entramos em contato com as professoras dessas instituições, conversamos e explicamos a funcionalidade e intencionalidade do projeto, juntamente com o plano individual de cada discente. A partir disso, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, como formalidade e solicitando a assinatura das professoras que desejaram ou não participar da pesquisa.

Dessa maneira, totalizamos no primeiro ano de pesquisa, o aceite de 14 (quatorze) professoras para participarem. Sendo elas com turmas de Creche I (crianças de 2 a 3 anos), Creche II (crianças de 3 a 4 anos), Pré-I (crianças de 4 a 5 anos) e Pré-II (crianças de 5 a 6 anos) e, uma turma multisseriada, com crianças de creche e pré-escola.

Considerando a inserção dos pesquisadores em suas respectivas turmas, foi adotado como um dos procedimentos de pesquisa, a caracterização das professoras, construída a partir da disponibilização de um questionário físico que continha perguntas de cunho pessoal e profissional (ver apêndice A).

3.2.2 Sessões de Observação Participante

Neste dado passo da pesquisa, iniciam-se as sessões de observação participante, que aproximam o pesquisador da realidade dos sujeitos e possibilita utilização de recursos qualitativos na produção e análise dos dados, em interação direta com os processos observados, o campo e os sujeitos. Para Minayo (2009, p.70),

definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele. assim como é modificado pessoalmente.

Na perspectiva Bakhtiniana, nas observações participantes o pesquisador se insere no contexto pesquisado, mas, ao mesmo tempo que há uma aproximação com a realidade, o seu olhar é constituído por um “excedente de visão” que considera seus conhecimentos e objetivos relativos ao tema de pesquisa - ocupa, pois um espaço que precisa distanciar-se do vivido -

“olhar exotópico”, para perceber e elaborar sentidos sobre a realidade que se diferenciam daqueles perceptíveis pelos sujeitos. (Bakhtin, 2003).

No primeiro ano de pesquisa, foram realizadas 10 sessões de observação participante em 2 (duas) turmas de Educação Infantil de uma instituição. Além disso, essas professoras participaram de entrevistas individuais e coletivas.

No segundo ano de pesquisa, dentre as turmas anteriores, escolhemos uma turma de creche I e uma turma de pré-escola II para dar continuidade à pesquisa. A partir disso, foram iniciadas as sessões de observação participante que aconteceram em duas semanas alternadas em uma turma de creche e uma turma de pré-escola, em uma única instituição, em turnos distintos. As observações foram registradas diariamente em um diário de campo, como também, foi utilizado como auxílio, os registros audiovisuais.

3.2.3 Entrevistas Individuais e Coletivas

O processo de entrevistas é de suma importância para o desenvolvimento investigativo da pesquisa qualitativa. Ademais, foi analisada e organizada no primeiro ano de pesquisa, a entrevista semiestruturada individual com aquelas professoras que aceitaram participar da pesquisa, o roteiro de entrevista continha questões iniciais sobre os planos de trabalhos das pesquisadoras. Foram realizadas 14 (quatorze) entrevistas individuais. A entrevista individual nada mais é que uma conversa intencional abordando seu objeto de estudo. Bogdan e Biklen (1994, p. 136) direcionam como um pesquisador deve direcionar uma boa entrevista:

As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (para uma discussão compreensiva, ver Biggs, 1986). As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas.

É importante ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas a partir da autorização dos sujeitos e transcritas à luz do que foi dito. Nessa perspectiva, foi organizado um momento para entrevista coletiva com as professoras participantes, a fim de sanar ainda algumas dúvidas oriundas das entrevistas individuais, bem como, proporcionar um momento dialógico onde esses sujeitos pudessem compartilhar percepções. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 138) uma boa alternativa para melhorar e encorajar os entrevistados a sentirem-se livres para falar é juntar

[...] professores, pais ou directores para falarem sobre o seu trabalho ou sobre os que trabalham com as suas crianças. Geralmente, revela-se uma boa forma de obter novas ideias sobre temas a discutir em entrevistas individuais. Ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde. As entrevistas de grupos podem também ser partilhadas por professores de línguas, directores ou auxiliares.

As entrevistas, geralmente, são compreendidas quando há interrogações dialógicas. A entrevista coletiva realizada não divergem disso, pois

a interação nas entrevistas coletivas constituiu uma importante experiência para pesquisadores e participantes; as gravações e as transcrições revelam a riqueza desse processo. Como estratégia metodológica, os objetivos das entrevistas coletivas são: identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. (Kramer, 2003, p. 66)

Nessa perspectiva, por fim, o observador e entrevistador participante deve saber se portar diante questões éticas e profissionais, para que assim, possa mediar e direcionar boas perguntas durante a entrevista. Dessa forma, como entrevistador, é importante sempre tentar entender as respostas e posicionamentos dos entrevistados, assim, o mesmo se sentirá confortável para continuar a entrevista e manter um bom relacionamento ético e profissional.

3.3 Lócus e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi idealizada e realizada em 4 (quatro) instituições de Educação Infantil do município de Angicos/RN, cidade situada no interior do Rio Grande do Norte/RN, organizados em dois turnos (matutino e vespertino). Entretanto, dessas, foi delimitada como campo deste trabalho, apenas uma instituição de ensino que atende a etapa da Educação Infantil, tendo como sujeitos crianças e professoras de 11 turmas. Entretanto, esse trabalho retrata observação participante em apenas 2 turmas, uma de creche I e uma de pré-escola.

O lócus da pesquisa, no que diz respeito a sua divisão, são totalizados 33 espaços, conforme o projeto político pedagógico - PPP, da escola, sendo eles: 09 salas referência; 01 sala de leitura; 01 brinquedoteca; 01 diretoria; 01 secretaria; 01 sala dos professores; 02 dispensas; 01 área de lanche; 01 depósito para merenda escolar; 02 áreas livres; 03 almoxarifados; 06 banheiros infantil e 04 banheiros adulto. Nessa apreensão, é de suma importância deixar claro que as áreas livres são os pátios, sendo um com cobertura, nele há as

mesas para o lanche das crianças, como também um espaço destinado ao parque, que contém um grande playground infantil, o outro pátio é campal, nele, consiste um parque de areia ao ar livre, com balanços e escorregador, cercado de plantas que rodeiam toda a escola.

Além dos espaços oferecidos na escola, temos também os funcionários da instituição escolar, que são fundamentais para o funcionamento da mesma. Na instituição, temos 01 diretora; 1 vice-diretora; 02 coordenadores pedagógicos; 02 coordenadoras administrativa; 01 secretária; 01 digitador; 03 merendeiras; 01 copeira; 02 auxiliares de merendeira; 03 serventes; 14 professores e 14 auxiliares.

No que diz respeito às 11 (onze) professoras participantes como sujeito da pesquisa no ano de 2023, elas variam entre 29 a 51 anos de idade, apenas uma não possui especialização e uma está no mestrado. Todas possuem ensino superior completo na graduação de Licenciatura em Pedagogia. O tempo de atuação docente delas é de 2 a 30 anos de experiência na educação infantil. Todas as professoras tinham auxiliares em suas turmas. Conforme a tabela abaixo:

Quadro 6: Caracterização das professoras do CMEI (sujeitos da pesquisa) - 2023

NOME	IDADE	TURMA	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EI
Maria	45 anos	Pré II	Ensino superior completo	Especialização (cursando)	2 anos e 3 meses
Marta	46 anos	Pré I	Ensino superior completo	Especialização	10 anos
Olívia	46 anos	Pré II	Ensino superior completo	Especialização e cursa mestrado	8 anos
Clara	51 anos	Pré II	Ensino superior completo	Especialização	30 anos
Josefa	46 anos	Creche II	Ensino superior completo	Especialização	26 anos
Helena	49 anos	Pré I	Ensino superior completo	Especialização	7 anos
Sofia	35 anos	Pré II	Ensino superior completo	(Não possui)	2 anos
Hêmily	29 anos	Creche I	Ensino superior completo	Especialização	4 anos
Laura	37 anos	Pré I	Ensino superior completo	Especialização (cursando)	2 anos
Júlia	47 anos	Creche I	Ensino superior completo	Especialização	16 anos
Isabela	30 anos	Creche I	Ensino superior completo	Especialização (cursando)	2 anos

Fonte: Construído pelas autoras.

O quadro acima é uma representação, a partir de nomes fictícios, de todas aquelas professoras que trabalham no CMEI que participaram da entrevista individual e coletiva. É válido ressaltar que as sessões de observação participante ocorreram na turma de Creche I, com a professora Isabela e na turma de Pré-escola II com a professor Olívia.

3.3.1 Turmas Observadas

Dentre todas as turmas que participaram da pesquisa, nos aprofundaremos apenas em duas, sendo elas as que realizei as observações participantes. A primeira turma é de Creche I, no período do turno matutino, composta por uma professora e uma auxiliar, a turma é composta por 18 crianças, sendo elas, 8 meninas e 10 meninos. No que diz respeito à caracterização da sala de referência, as mesas e carteiras são organizadas em duas “colmeias”, uma com 6 mesas e cadeiras e a outra com 7 mesas e cadeiras; 1 banheiro que fica dentro da sala; 1 armário embutido com prateleiras, com alguns materiais destinados às atividades do cotidiano, e também brinquedos; existe uma bancada (alta), onde ficam as mochilas das crianças; ao lado da bancada existe uma pia; 1 quadro de avisos (alto); 1 lousa (pequena e da altura das crianças); nas paredes há um calendário que fica fixo; existe um espaço ainda dentro da sala que a divisória é uma porta e uma grande vidraça, nesse espaço tem algumas carteiras guardadas, ficam alguns brinquedos; também existem pequenos armários (que ficam fechados) com materiais de uso diário; 1 ventilador (que não funciona); 1 ar condicionado.

Figura 1 - Mesas e cadeiras da sala de referência - Creche I



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

Figura 2 - Quadro de avisos - Creche I



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

Figura 3 - Armário embutido com os materiais organizados no alto das prateleiras - Creche I



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

Figura 4 - Calendário anexado na parede, utilizado como artefato pedagógico - Creche I

CALENDÁRIO						
ANO:	2024			MÊS:		
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

Figura 5 - Organização das mochilas das crianças em uma prateleira alta - Creche I



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

A segunda turma é de Pré-escola II, acontece no período da tarde, composta por uma professora e uma auxiliar, a turma é integrada por 17 crianças, sendo elas, 11 meninas e 6 meninos. Além disso, a sala de referência é organizada por duas fileiras com 16 mesas com cadeiras, uma de frente para a outra; um armário para guardar o material da sala (com repartimentos pequenos); tem uma plaquinha intitulado o “cantinho da leitura”; alfabeto (pequeno) na parede; números de 1 à 9 em fichas coladas na parede; calendário interativo; painel de numerário de 1 à 30; tem uma lousa (grande) no meio da sala; há uma pedra de mármore (grande e baixa) suspensa, onde ficam as mochilas e garrafas das crianças; 2 ventiladores; 1 ar condicionado.

Figura 6 - Mesas e cadeiras da sala de referência - Pré II



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

Figura 7 - Armário com os materiais organizados no alto sem acesso das crianças - Pré II



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

Figura 8 - Bancada para organização das mochilas das crianças com altura ideal para que elas tenham acesso - Pré II



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Figura 9 - Artefatos pedagógicos utilizados para mediação da professora na rotina diária - Pré

II



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

4. AS CRIANÇAS, AS ROTINAS E A ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*[...] Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.
(Loris Malaguzzi)⁴*

Neste capítulo, iremos compreender inicialmente a concepção de criança como detentora de direitos e sujeitos que produzem cultura, seres únicos e que devem ser compreendidos com autonomia. Ademais, iremos perceber as infâncias das crianças e a singularidade de cada uma, que advém de contexto social e histórico em que essas crianças estão inseridas. Por fim, veremos um breve percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, até a constituição de que a mesma segue sendo a primeira etapa da educação básica e é um direito de todo cidadão.

4.1 Infâncias, Crianças e Educação Infantil

Ao longo dos séculos, as compreensões de crianças e suas infâncias variam conforme vão sendo organizadas as sociedades. Nessa perspectiva, foi a partir do século XX com o advento da sociedade capitalista, urbano-industrial, que os papéis sociais foram mudando, inclusive, o das crianças, passando então, a ganhar um estatuto de sujeitos (Kramer, 2006). Assim, as crianças precisam e devem ter o mesmo reconhecimento e valor independentemente da sua cultura ou classe social, precisamos compreender a diversidade das infâncias.

Desse modo, enquanto diversas, as infâncias constituem-se para cada criança de modo singular e conforme suas realidades de vida, sua cultura, raça, religião, classe social, etc., as crianças são precursoras e protagonistas de suas infâncias, e devem ser entendidas como

⁴ EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

peças concretas, com direitos iguais aos adultos, com potencialidades e capazes de interagir, se desenvolver, aprender e de produzir cultura (Ubarana e Lopes, 2012). Para Kramer (2006, p. 15),

crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.

Nesse ínterim, ao se constituírem como seres culturais, as crianças são sujeitos históricos e contemporâneos, se estabelecem em múltiplos sentidos e aspectos. Conforme Dantas (2016, p. 77-78),

a criança compreendida como sujeito sócio histórico e cultural é uma e, ao mesmo tempo, múltipla, concebida de modo diferente em cada tempo, ou no mesmo tempo em espaços diversos. Produções de diferentes campos do conhecimento, principalmente das últimas décadas, têm contribuído para que possamos compreender que as significações – significados e sentidos – que envolvem concepções, conceitos, sentimentos e valorações acerca de criança e infância variam conforme aspectos de diferentes ordens: sociais, econômicos, culturais, de gênero, de etnia, de religião, etc. Por isso, estamos falando de crianças e infâncias, como construções múltiplas.

As crianças são sujeitos ativos, participativos, protagonistas e criadoras da sua própria personalidade. No que se refere à primeira etapa de ensino, é na Educação Infantil onde as crianças têm o direito e devem estar inseridas, para se relacionarem com o mundo e para serem precursoras de cultura, para interagirem umas com as outras.

A Educação Infantil no Brasil - assim como em outros países -, nem sempre foi uma realidade, sua existência inicial como um espaço escolar e formal, surge mediante a necessidade das mulheres estarem inseridas no mercado de trabalho. Séculos atrás o cuidado e a educação eram de extrema responsabilidade das mulheres, geralmente dada às mães de seus filhos, que logo após o desmame, a criança, ainda pequena, já era compreendida como um “pequeno adulto”, ajudando nas atividades cotidianas para sua integração no meio social (Oliveira, 2020).

De acordo com Oliveira (2020), foi na metade do século XIX, após o período da abolição da escravidão no Brasil, que foram criados os primeiros “Jardins de Infância”, inspirados nos jardins de infância desenvolvidos por Froebel na Europa. Como produto estrangeiro e considerando o período efervescente que vivia o país, estes espaços eram cuidados por entidades de cunho privado e destinados apenas para as crianças de classe sociais abastadas.

Somente ao decorrer dos anos, que se começou a idealizar jardins de infância públicos (Oliveira, 2020).

Conforme o contexto supracitado, no Brasil a Educação Infantil se institucionalizou mediante a promulgação da Constituição Federal de 1988, que declara a educação como um direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). Coadunando com a Lei Maior, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - LDB de nº 9394/96, com o intuito de estruturar o funcionamento da educação nacional. Em seu Art 2º ficam explícitos os princípios e fins:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, p. 8)

Desse modo, a Educação Infantil, é definida no Art. 29, como “a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996, p. 24). Para garantir o desenvolvimento pleno das crianças conforme sinaliza a LDB, é necessário pensar a educação infantil

[...] em um contexto de vida e de desenvolvimento das crianças que afeta seus modos de ser e viver a infância. Por sua natureza institucionalizada e pedagógica, implica intencionalidade na seleção de situações a serem vivenciadas e sistematicidade na organização e reiteração das práticas para sua apropriação, bem como regulação permanente por parte do sistema educacional mediante documentos orientadores ou normativos - leis, diretrizes, referenciais - produzidos e legitimados socialmente e, ainda, da comunidade onde se realiza (Lopes e Dantas, 2022, p. 29-30).

Portanto, é nítido a longa e árdua trajetória que a Educação Infantil tem perpassado para elaboração das diretrizes legais e principalmente, para assegurar o direito a essa educação pública e de qualidade à todas as crianças.

4.2 Rotina - Organização do Cotidiano Pedagógico

A rotina é compreendida como categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil devem organizar para desenvolver as vivências do cotidiano educativo. Alguns elementos constitutivos da rotina são invariáveis, variam seus nomes e sua duração, mas sempre

estão presentes na rotina como atividades permanentes. Barbosa (2006), aborda 4 (quatro) elementos constitutivos da rotina, a saber: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades e; a seleção e a oferta de materiais. Nessa perspectiva, nesta sessão, abordaremos apenas a organização dos tempos e espaços na rotina da Educação Infantil.

4.2.1 A Organização de Tempos e Espaços

A rotina é o planejamento e organização cotidiana das práticas pedagógicas dos professores, pensando nas melhores vivências que devem ser oferecidas às crianças dentro das instituições de Educação infantil. Nessa perspectiva, na implementação da rotina, há a organização de tempos, que na educação das crianças pequenas ainda é predominantemente visto o uso excessivo do relógio como artefato pedagógico na organização do tempo cronológico previamente definido pelos adultos. No entanto, as rotinas variam a partir de suas construções sejam rotinas institucionais, rotinas semanais ou rotinas diárias, segundo Barbosa (2006, p. 144):

As rotinas podem variar sua duração no tempo, isto é, sua periodicidade. Existem rotinas das instituições educativas que são anuais, como as datas comemorativas, o período inicial da adaptação, os períodos de entrega de avaliações, as férias, etc. Além dessas atividades anuais, podem ser encontradas atividades que acontecem de acordo com as estações do ano, como o uso da piscina, os horários de uso do pátio, a aprendizagem de canções e os conteúdos sociais que variam durante o ano. Outras são mensais, como a comemoração coletiva dos aniversariantes do mês, e também se pode verificar rotinas semanais, como aquelas das instituições que têm professores especializados na educação infantil, como “segunda-feira é dia de música”, ou ainda o tão institucionalizado “dia de trazer o brinquedo de casa”.

Perante isso, percebe-se que há uma necessidade de empregar uma estimativa de tempo nas atividades, sem considerar as especificidades e individualidades de cada criança, sem compreender que cada uma tem um determinado tempo para finalizar uma tarefa e, que muitas vezes, o professor planeja um determinado tempo para realizar um momento de pintura, por exemplo, mas, a atividade está muito proveitosa e rendendo um bom diálogo e é necessário continuar aquele momento, mas, muitas vezes, o professor, bruscamente recolhe todo o material e finaliza aquele momento para continuar um outro dia, pois, o tempo destinado para aquela atividade finalizou. Sem perceber, o professor interrompe e frustra uma experiência única para a criança, e que na próxima aula, na continuidade desse momento, não será mais tão interessante e não contará com a participação intensa daquela criança.

Além das rotinas que variam, existe uma sequência temporal presente na educação infantil, ou seja, existem atividades previamente planejadas e estabelecidas nas rotinas diárias. Dessa forma, são esses momentos que fazem com que as crianças comecem a fazer relação aos horários, lembrando e organizando mentalmente o que irá acontecer antes e depois de determinada atividade. Esses momentos refletem para que as crianças consigam diferenciar o seu tempo interno do tempo exterior, construindo seus hábitos sociais individuais e coletivos e principalmente, que consigam diferenciar os momentos do dia (Barbosa, 2006).

Para uma educação de qualidade e emancipatória, que considere as potencialidades de cada criança, é imprescindível levar em consideração o uso dos tempos, de forma que, o professor, enquanto mediador, consiga interpor meios para que todos sintam-se contemplados e não o contrário, onde uma criança sintam-se atrasada por ter ritmos diferentes, uma vez que, cada uma possui tempos individuais específicos. É nítido que as crianças precisam de momentos fixos em suas rotinas para prezar e conseguir uma estabilidade, mas, não necessariamente esses momentos precisam ser rígidos, pelo contrário, eles devem existir, mas não precisam sempre estar em sequência e com o mesmo tempo de duração, uma vez que isso varia de acordo com o desempenho dos alunos e como está se dando a aula/didática daquele dia.

Assim como a rotina na organização dos tempos, também temos os espaços como elementos constitutivos da rotina, eles estão em perfeita sintonia com o uso dos tempos. Nesse ínterim, o espaço-tempo traz consigo a organização do ambiente onde os momentos de atividades voltadas a EI possam acontecer de formas lúdicas e principalmente fora das salas de referência, em espaços externos que deixem as crianças livres para explorarem sua criatividade e imaginário. Infelizmente as crianças da primeira infância estão acostumadas a uma rotina institucional, predestinada a uma didática que as limita a momentos apenas dentro da sala de referência, sem a possibilidade de fazê-las explorarem, investigarem e interagirem com o mundo exterior.

Para que se possa organizar o cotidiano das crianças pensando em uma rotina que assegure validar os seus contextos socioculturais e sua faixa etária “pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades” (Craidy e Kaercher, 2001, p. 67).

É necessário que o professor compreenda o seu papel enquanto mediador e possibilite tempos em ambientes distintos para as crianças, seja espaços internos ou externos, para que assim, elas possam criar e explorar diversas experiências em suas infâncias. Para que assim, se

possa desmistificar desde cedo que as crianças só aprendem dentro das salas de referência, mas, pelo contrário, em qualquer espaço da escola, seja no jardim ou até mesmo no refeitório.

4.2.2 Os Espaços Como Contextos Geradores de Aprendizagem

Para garantir e assegurar espaços geradores de aprendizagem na educação das crianças é preciso que o professor tenha um olhar sensível a realidade delas e a realidade de seus materiais e ambientes disponíveis. É no espaço físico que a criança demonstra relações entre o mundo e as pessoas, inserindo suas emoções, essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em ambiente (Horn, 2004).

Nessa perspectiva, ao analisar as práticas realizadas a partir da organização de uma rotina pensada a fim de proporcionar que as crianças exerçam sua criatividade e também sintam-se livres para opinarem, desaprovem e falem o que gostariam de aprender naquele momento, é preciso que o professor crie momentos que os possibilitem isso e pensem na organização espacial que favoreçam momentos de diálogo e interação com seus pares. Ainda para Horn (2004), independente do ambiente estar organizado de maneira com que desafie a criança, isso não é suficiente, é preciso que ela interaja intencionalmente com esse espaço, ocasionando na construção de suas vivências, influenciando também na qualidade pedagógica.

Os espaços devem ser pensados e construídos para as crianças visando possibilitar recursos de aprendizagens e processos de exploração desde as crianças bem pequenas até as pequenas. É crucial que o espaço deva ser planejado e tenha intencionalidade na organização de seus arranjos na sala de referência, para que as crianças possam sentir uma certa autonomia diária. Nessa perspectiva, alguns contextos geradores que colaboram para formação emancipatória das crianças, são, os cantinhos organizados nos espaços internos, especificamente na sala de referência. O uso desses espaços pode variar de acordo com a organização do professor e da conversa entre professor-aluno sobre quais atividades, cantinhos, combinados, desejam organizar dentro da sala, isso varia a partir das especificidades de cada turma. Como afirmam Craidy e Kaercher (2001, p. 76),

apesar de sugerirmos a organização da sala em cantos, é importante que os educadores tenham bom-senso para verificar a possibilidade concreta de organizar a sua sala em função do espaço real que possuem (cuidando para que o ambiente não fique superdividido) e sem lugar para as atividades coletivas nem espaço aberto para atividades de movimento amplo. Alguns espaços de uso coletivo da instituição podem ser usados como apoio às salas pequenas: casa de bonecas, casa de árvore e tendas. As paredes da sala podem ser espaços de comunicação com cartazes, avisos e outros. As janelas devem

servir de abertura ao mundo externo e, por este motivo, serem bastante exploradas.

Pensando ainda na organização desses cantinhos dentro da sala de referência visando a dialogicidade, imaginação e criticidade das crianças, podemos pensar na organização de espaços como o cantinho da literatura com livros em estantes da altura das crianças para que elas possam ter acesso facilmente, sem intermédio do professor, com tapetes, almofadas; podemos ter o cantinho do faz-de-conta, como muitas fantasias, pedaços de tecidos, máscaras, colares, para realmente instigar as crianças a explorarem o imaginário; há também a possibilidade de montar o cantinho da música, onde os instrumentos musicais podem ser confeccionados pelas próprias crianças a partir de materiais reutilizáveis e elementos da natureza; como também o cantinho da arte e brincar heurístico.

Sob essa ótica, além dos espaços internos na educação infantil, também existem outros espaços que devem constituir o cotidiano das crianças. Lamentavelmente, ainda se perpetuam professores com pensamentos tradicionais que não compreendem a importância de inserir a criança em contato com o mundo exterior e a priva apenas com o contato dentro da sala de referência, a limitando de ter experiência ao ar livre, no jardim, pátio e com a natureza. Para Horn e Barbosa (2022, p. 19),

a movimentação livre e contínua da criança a leva a compreender sua força, como equilibrar-se, o quão rápido é ou pode ser o seu corpo. As brincadeiras de crianças de variadas idades são estimuladas nos espaços. As materialidades naturais são vistas como muito educativas à sensorialidade das crianças: toquinhos de madeira, panos, pedras, conchas, pinhas, sementes, frutos, panelinhas de cerâmica...

Os espaços seguem a linha que conforme a BNCC (2017) deve assegurar 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI, sendo eles, conviver; brincar; participar; explorar; expressar e; conhecer-se. Assegurando que as crianças possam sentir-se capazes de vivenciar e resolver situações problemas, como também, construir contextos significativos para si, a partir dos variados espaços em que elas estão inseridas.

As mais novas abordagens acerca da organização curricular têm trazido à tona a valorização do protagonismo das crianças, apostando em um novo currículo, que, conseqüentemente, nos faz pensar em processo de aprendizagem, em valorização do ambiente como espaço de relações, em investimento na memória, no registro e na documentação para tornar visível a aprendizagem das crianças. (Horn; Barbosa, 2022, p. 69)

A organização da rotina deve ser construída levando em consideração o uso dos espaços disponíveis na escola, desde a rotina institucional já pré definida, como por exemplo os dias destinados à sala de leitura, a brinquedoteca, ou ao parque/playground, como a rotina semanal e/ou diária. Conforme Freire (2007, p. 19):

É importante desde logo salientar que, de maneira alguma, esta rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia. Muitas vezes as próprias crianças propõem a sua inversão, ou a professora, baseando-se na observação do grupo, propõe um outro tipo de encaminhamento para o dia, dentro ou não da rotina.

Dessa maneira, a rotina compreendida como instrumento de organização da jornada diária das crianças, deve ser, imprescindivelmente, pensada e organizada pelo professor com auxílio das crianças.

4.3 Rotina e Currículo - Abordagens de Referência

Para um currículo de qualidade, que garanta e assegure experiências oportunizadas na escola da primeira infância, temos como base algumas abordagens de referência mundial que inspiram a Educação Infantil brasileira. Essas, valorizam e percebem as crianças como sujeitos autônomos e o educador, enquanto mediador das aprendizagens, consiga compreender as singularidades e potencial das crianças no cotidiano escolar nos diferentes espaços da instituição, para que a interação e conhecimento sempre estejam presentes, é preciso levar em consideração a experiência educativa de Reggio Emilia, na Itália e a experiência de High Scope, nos Estados Unidos.

A abordagem de Reggio Emilia foi a primeira referência curricular a ser desenvolvida. Esta, teve início após a Segunda Guerra Mundial, no vilarejo de Villa Cella, próximo a cidade de Reggio Emilia, na Itália e tendo como idealizador Loris Malaguzzi em consonância do desejo incansável dos pais de construir uma escola de qualidade para crianças pequenas (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Podemos afirmar que a abordagem de Reggio Emilia se tornou referência mundial na Educação Infantil, uma vez que suas práticas influenciaram e continuam influenciando diretamente as construções dos currículos, e tiveram como principais influenciadores: Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Vygotsky, Erikson, Bronfenbrenner, Freinet, Dalton, Agazzi, Ferrière e Montessori, Formosinho, *et al* (1998). Para isso, é necessário compreender e levar

em consideração as ideias e questionamentos das crianças para planejar e conseguir colocar em prática um currículo construído por/para adulto-criança.

Rinaldi: Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias. A instituição educacional é, na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas, integrados no sistema social mais amplo. (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 109)

Edwards; Gandini; Forman (2016, p. 23), em Reggio Emilia, “As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de se expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e músicas”. Nessa perspectiva, encontramos nos sistemas educacionais de Reggio Emilia, os “projetos”, também conhecidos como “projetos investigativos” e/ou “projetos pedagógicos”, compreendido como aventura e pesquisa, que se dá a partir da curiosidade inesperada de uma criança ou até mesmo por meio da sugestão de um adulto, desde que as crianças demonstrarem interesse na temática proposta e iniciem uma série de atividades e momentos destinados a sistematização e socialização desse determinado assunto, levando em consideração a faixa etária das crianças. Como podemos observar, segundo Barbosa e Horn (2008, p. 78):

Um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala. O educador observa, anota dados relevantes - data criança, espaço, materiais, canais sensoriais, tipo de jogo - e, após um período inicial de observação, pode preparar um projeto. Vídeos e fotos das ações das crianças também auxiliam na coleta de informações sobre o grupo, pois nessa faixa etária o projeto escrito é muito mais uma necessidade do educador do que das crianças. E, mesmo após refletir sobre uma proposta de projeto e iniciar as atividades, é importante que o professor saiba que este será modificado de acordo com as situações, com as crianças e com o retorno das famílias.

A Pedagogia Reggiana em sua constituição preza por um modelo e uma organização da EI onde o ambiente escolar seja familiar e agradável, permitindo ouvir o que as crianças têm a nos dizer. Como também, deixar as crianças livres para questionar, tomar decisões e serem potencializadas a resolverem problemas, Formosinho, *et al* (1998). Além disso, a abordagem de Reggio Emilia se constrói a partir das múltiplas linguagens das crianças e dos espaços que acolhe e desafia as crianças a explorar, experienciar e interagir com diversos materiais e entre

si. Nessa perspectiva, encontram-se os espaços destinados ao *atelier*, possibilitando às crianças práticas pedagógicas com uma aproximação às artes, permitindo-as imaginar e tecer sua criatividade.

Vecchi: O atelier serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila - todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade cognitiva, de expressiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O atelier tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas. (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 124)

Um dos aspectos que chamam atenção no modelo curricular da abordagem de Reggio Emilia é a organização estética dos espaços e ambientes de aprendizagens que cercam essa experiência educativa que acontece na Itália. Os educadores compreendem que os espaços externos são extensões das salas de referências e neles, devem também, possibilitar interações sociais, explorações e aprendizagens diárias (Edwards; Gandini e Forman, 2016).

Ainda no que diz respeito a abordagem Reggiana e a organização dos espaços disponíveis nas escolas da primeira infância, todos os ambientes das escolas de Reggio Emilia são planejados por pedagogos, artistas plásticos arquitetos e pais, pensando na construção de uma escola que una e vise a aprendizagem das crianças por meio da interação delas com o meio.

Deste modo, em cada escola existe um espaço comum a piazzaà volta do qual estão dispostas as três salas de actividades. Junto de cada uma destas salas existe um *miniatelier* para apoio aos projectos que vão surgindo. Ainda comum a toda a escola existe um *atelier*, uma biblioteca com computadores, um arquivo, uma sala para guardar materiais, uma cozinha, um refeitório e diversas casas de banho. A existência de espaços comuns permite, a todas as crianças e adultos que trabalham numa mesma escola, estabelecer interacções, envolver-se em actividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais (Formosinho, *et al* (1998, p. 107).

Durante a rotina estabelecida no cotidiano das crianças, a organização do tempo é um elemento presente para realização das atividades diárias, oportunizando às crianças diferentes momentos de interações, tanto sozinha, quanto em pequenos ou grandes grupos. Para uma rotina que leve em consideração a participação e os posicionamentos das crianças, é necessários que o educador deixe as crianças selecionarem os materiais que irão utilizar naquele determinado tempo destinado aquela atividade, levando em consideração a organização de um

material adequado que esteja disponível e no alcance das crianças, pois, isso, lhes dá plena autonomia.

A abordagem High Scope foi originalmente pensada por David P. Weikart, na década de 1960, inicialmente na cidade de Ypsilanti, nos Estados Unidos. Weikart, se ancorou nos trabalhos de Dewey e Jean Piaget, compreendendo que a criança constrói conhecimentos a partir das interações dela com o meio e com outras pessoas. O sistema educativo de ensino de High Scope é constituído por princípios básicos na construção do seu currículo para o trabalho diário com/para as crianças, sendo eles: aprendizagem pela ação; interação adulto-criança; contexto de aprendizagem; rotina diária e avaliação (Hohmann e Weikart, 2007).

Para a construção ativa e eficaz de um currículo que garanta as aprendizagens ativas das crianças, que as compreendam como sujeitos autônomos, capazes, que investigam, tem curiosidades e questionamentos, é preciso planejar e organizar os contextos de aprendizagens voltados aos espaços e ambientes de aprendizagem compreendendo que o “currículo de High/Scope coloca uma grande ênfase no planejamento da estrutura da pré-escola - ou do centro educativo - e na selecção dos materiais apropriados” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 7).

É na rotina diária que a organização do ambiente e das atividades cotidianas são planejadas, é durante o processo de *planejar-fazer-rever*, (elemento central da rotina diária) onde cada criança é protagonista e consegue se expressar, refletir sobre suas ações e resolver problemas. Além disso, a rotina, enquanto organização do tempo, é um aliado, pois, ajuda na organização mental das crianças, criando uma sequência lógica das atividades que serão desenvolvidas no dia. A rotina de High Scope foi pensada para seguir os interesses e curiosidades das crianças, dando pleno espaço para que elas possam manifestar seus questionamentos e intenções,

No currículo da High/Scope uma rotina consistente é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de actividades. A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas. Em seguida descreveremos algumas das formas através das quais a rotina diária da High/Scope apoia as crianças (Hohmann; Weikart, 2007, p. 224).

Para além disso, os espaços e ambientes de aprendizagens em High Scope tem um significativo espaço e importância nessa abordagem, compreendida por uma “*aprendizagem pela acção*”. Esta aprendizagem se dá a partir das interações entre adulto e criança e das possibilidades que o adulto, enquanto educador, permite que as crianças tenham, como:

atividades realizadas a partir do interesse da criança; escolha dos materiais e como utilizar eles; relações através da experiência com os objetos; as crianças transformam e combinam os materiais; utilização de instrumentos adequados para sua idade e; as crianças utilizarem seu corpo (Hohmann e Weikart, 2007).

Em suma, os ambientes devem estar organizados de maneiras que proporcionem às crianças diversas experiências educativas, lúdicas e literárias. Esses materiais devem ser organizados de maneiras com que as crianças tenham livre acesso, em “[...] prateleiras baixas, caixas transparentes e rótulos com desenhos e símbolos que as crianças possam “ler”, de forma que todas as crianças possam encontrar, utilizar e arrumar, sozinhas, os itens de que necessitam” (Hohmann; Weikart, 2007, p. 8).

Nesse panorama, o uso dos tempos são imprescindíveis na rotina diária das crianças, uma vez que ele ajuda na organização das atividades em pequenos e/ou grandes grupos, conforme Hohmann e Weikart (2007, p. 370):

Em resumo, os tempos de grupo nos ambientes High/Scope não são do tipo de rotinas rígidas, jogos complicados ou lições dadas pelos educadores. Em vez disso, as atividades de grupo incluem os ingredientes da aprendizagem ativa (materiais, manipulação, linguagem expressa pelas crianças, apoio do adulto, flexibilidade e abertura aos indícios das crianças, aos seus interesses, iniciativas e ideias).

O currículo High Scope não acredita em uma rotina com atividades pré-definidas e rígidas, mas leva em consideração as especificidades, interesses e ritmos das crianças e, no decorrer dessas atividades diárias, a criança começa a criar sua apropriação do tempo e da sequência e ordem dos momentos que acontecem no seu cotidiano.

4.4 Rotinas e Currículos - Diretrizes Oficiais

No que se refere à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo constituídos com base em situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. (Oliveira, 2020, p. 44)⁵

Pensando na rotina e nos ambientes de aprendizagem construídos a partir de um currículo que vise o protagonismo e emancipação das crianças, tem-se alguns documentos

⁵ OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

oficiais que norteiam e regem essa categoria pedagógica na Educação Infantil. Com isso, foram construídos os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, com o objetivo de orientar padrões para organização e funcionamento das escolas de EI (Brasil, 2018).

O RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, assim como os demais documentos abordados neste capítulo, servem para administrar e pensar o cotidiano educacional das crianças e suas aprendizagens na/da educação infantil. Dessa maneira, o RCNEI, é um grande auxiliar dos professores para planejar as rotinas em conformidade com os tempos e espaços que lhes serão ofertados para interações e experiências que englobam a realidade e o contexto social e econômico dessas crianças. Para que isso realmente aconteça e seja garantido, o documento foi criado com a intenção de dar visibilidade à pluralidade das infâncias.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (Brasil, 1998, p. 7)

Este documento tem como objetivo facilitar e auxiliar no desempenho do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. Dessa maneira, o arquivo foi pensando e dividido da seguinte maneira,

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (Brasil, 1998, p. 7)

Ademais, outro documento que norteia o planejamento rotineiro das crianças nas instituições de primeira infância é as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil - DCNEI, esse documento, como a BNCC, tende elaborar um currículo com práticas pedagógicas em suas rotinas que prezam as experiências e vivências das crianças, para tanto, é preciso compreender a concepção de currículo como,

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Sabemos que os tempos e espaços são elementos constitutivos da rotina, e estão presentes diariamente no cotidiano das crianças. O artigo 8º das DCNEI em seu parágrafo primeiro, define que a organização de materiais, espaços e tempos deve assegurar:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
 - II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; [...]
 - V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
 - VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
 - VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; [...]
- (Brasil, 2009, p. 02-03)

Para um currículo que garanta e oriente as aprendizagens essenciais de cada etapa da educação básica, incluindo a educação infantil, é imprescindível que os professores se guiem em documentos que possam orientar as competências, direitos e habilidades a partir de práticas pedagógicas. Para isso, foi criada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Brasil (2017), que rege e orienta a Educação Básica. Além disso, a BNCC garante 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento que aqui, detalharemos melhor, assegurando que a partir disso, as crianças possam ter um desenvolvimento integral em seu cotidiano.

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2017, p. 36)

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tem-se plena compreensão que Educação Infantil tem como eixos estruturantes a brincadeira e as interações. Nessa ótica, a organização curricular da BNCC está dividida em campos de experiências. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (Brasil, 2017, p. 38). Para sanar quaisquer dúvidas, deixamos aqui os intitulados campos de experiência que orientam os professores na organização do cotidiano e dos ambientes para suas práticas diárias: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Dentre as áreas nas quais o documento foi organizado, tem-se um segmento destinado aos “espaços, materiais e mobiliário”, visando a qualidade da EI nas turmas creche e pré-escola. Nessa perspectiva, nota-se a importância dada aos espaços e ambientes de aprendizagem destinados às crianças durante a rotina e o cotidiano escolar. Compreendendo que no currículo é fundamental garantir vivências que oportunizem diversos espaços de aprendizagem, (Brasil, 2018, p. 61), retrata que, “[...] os direitos das crianças são garantidos quando elas convivem, expressam-se, participam, interagem e brincam em ambientes que respeitam e nutrem sua curiosidade natural, valorizam as interações e capacitam suas crescentes habilidades para tomar suas próprias decisões”.

No que diz respeito aos princípios que regem a área temática discutida acima, temos o “Princípio 7.1: Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento”, dentre uma lista de orientações a serem seguidas, chamam atenção, algumas delas, sendo essas,

[...]7.1.2. os espaços físicos garantem a segurança das crianças e, ao mesmo tempo, proporcionam sua autonomia, logo, os ambientes e o mobiliário precisam ser adaptados à sua estatura, sendo acessíveis e permitindo à criança interagir com o ambiente;

7.1.3. a área externa é um espaço importante e precisa ser planejada incluindo brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem múltiplos usos e atividades. [...] (Brasil, 2018, p. 62)

Para a construção de um currículo que vise ainda mais a construção de políticas públicas destinadas a Educação Infantil, temos as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI), onde criam-se as condições necessárias para a melhoria da qualidade e a garantia de acesso equitativo a creches e pré-escolas, para todos os bebês e crianças pequenas das diferentes regiões do Brasil, (Brasil, 2024, p. 9).

Para uma rotina de qualidade que preza a equidade de direitos e de experiências oportunizadas às crianças, as DONQEEI, na dimensão 5 de seu documento, retratam a importância dos aspectos de infraestrutura, edificações e materiais nos espaços nas escolas de EI.

As condições concretas de infraestrutura e de organização dos espaços e materiais nas creches e pré-escolas constituem um fator fundamental para a garantia de uma Educação Infantil de qualidade. As instalações e ambientes devem promover segurança, acolhimento, bem-estar e condições de saúde para bebês, crianças pequenas e adultos. Ao mesmo tempo, é necessário que favoreçam as práticas educativas pautadas nas interações e na brincadeira, eixos estruturantes do currículo nessa etapa educacional.(Brasil, 2024, p. 42)

Portanto, consideramos as diretrizes oficiais, documentos indispensáveis que regem e norteiam a Educação Infantil no Brasil, em especial o planejamento das práticas pedagógicas e a organização do uso dos tempos e espaços de aprendizagens durante a rotina no cotidiano escolar das crianças.

5. A ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS NA INSTITUIÇÃO

Neste capítulo propomos uma análise a fim de resgatar a concepção de rotinas, tempos-espacos e analisar os discursos produzidos pelas professoras nas entrevistas em relação aos nossos registros de diário de campo nas observações cotidianas que ocorreram no decorrer da pesquisa.

5.1 A Rotina e o Usos dos Tempos

*Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
(Caetano Veloso, 1979)⁶*

No decorrer desse trabalho já compreendemos a rotina como categoria pedagógica que é construída a partir de eixos que a estruturam. Um deles, é o tempo e seus usos que devem variar a partir dos ritmos e especificidades das crianças. Sob essa ótica, nesta seção, vamos abordar a organização das atividades e dos tempos destinados aos momentos da/na rotina diária e semanal das crianças.

5.1.1 Os Tempos Institucionais e as Rotinas das Turmas Pesquisadas

Existem diferentes formas de rotinas na pedagogia, a rotina diária, semanal, anual, sazonal, entre outras (Barbosa, 2006). Desse modo, a “rotina institucional”, que diz respeito a uma rotina semanal, previamente planejada pela coordenação e gestão, é distribuída para os professores com intenção de organizar os momentos propostos fora da sala de referência. A escola pesquisa, detém uma rotina institucional previamente estabelecida para a utilização dos espaços externos à sala de referência que abrange todas as turmas em horários diferentes. Conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 10 - Cronograma de Atividades dos Espaços de Aprendizagens do Turno Matutino

⁶ VELOSO, Caetano. **Oração ao Tempo**. Cinema Transcendental, Philips/PolyGram, 1979.

Gestão:
Coordenação Pedagógica:
CRONOGRAMA DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS
TURNO MATUTINO

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
SALA DE LETURA 1ª hora 2ª hora	SALA DE LETURA 1ª hora 2ª hora	SALA DE LETURA 1ª hora 2ª hora	SALA DE LETURA 1ª hora 2ª hora	SALA DE LETURA 1ª hora 2ª hora
PARQUE 1ª hora 2ª hora	PARQUE 1ª hora 2ª hora	PARQUE 1ª hora 2ª hora	PARQUE 1ª hora 2ª hora	PARQUE 1ª hora 2ª hora
BRINQUEDOTECA 1ª hora 2ª hora	BRINQUEDOTECA 1ª hora 2ª hora	BRINQUEDOTECA 1ª hora 2ª hora	BRINQUEDOTECA 1ª hora 2ª hora	BRINQUEDOTECA 1ª hora 2ª hora
TV 1ª hora 2ª hora	TV 1ª hora 2ª hora	TV 1ª hora 2ª hora	TV 1ª hora 2ª hora	TV 1ª hora 2ª hora

Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Nesse viés, conforme o cronograma, as turmas utilizam os espaços e ambientes de aprendizagem em dias e horários alternados. Esta distribuição, pode ocasionar - muitas das vezes - a limitação nas práticas pedagógicas aos espaços e momentos, restringindo-os apenas ao uso da sala de leitura e do parque, sem haver a exploração dos demais ambientes. Entretanto, é necessário destacar que, muitas vezes, na turma de creche I, mesmo sendo o dia para o uso do parque coberto (playground), a professora Isabela raramente levava as crianças para esse espaço externo, bem como ao parque de areia (as crianças frequentaram um dia durante o período das observações). Por meio das seções de observação, foi possível identificar que isso ocorria pela professora ter receio das crianças caírem e se machucarem. Esse medo, muitas vezes, pode limitar as crianças aos espaços fora da sala de referência. Segundo Horn (2017, p. 85):

as crianças hoje, em sua grande maioria, veem-se privadas de desfrutar do espaço ao ar livre e de conviver com a natureza. Muitas são as razões que corroboram tal evidência: uma sociedade que impõe uma infância que se distancia cada vez mais do brincar com a terra, com a água e com o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre; a violência dos centros urbanos; o pouco espaço deixado pelas construções; a identidade da escola infantil com um modelo tradicional que, para ser concebida como local que "ensina", deve ter prioritariamente mesas, berços, cadeiras e crianças que "aprendem passivamente".

Assim, entendemos que as práticas dessa educadora muitas vezes aconteciam apenas dentro da sala de referência. De modo que não havia a compreensão dos espaços externos na rotina diária das crianças como potencializadores e promotores da brincadeira e das interações livres, uma vez que é direito da criança explorar novos contextos.

Na turma de pré II, diante dos sentidos da professora, podemos acompanhar o cronograma institucional disponibilizado para as turmas do turno divergente, como também, o trecho das considerações de Olívia acerca de sua rotina semanal:

Figura 11 - Cronograma de Atividades dos Espaços de Aprendizagens do Turno Vespertino

Gestão: Coordenação Pedagógica:				
CRONOGRAMA DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS TURNO VESPERTINO				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
SALA DE LEITURA 1ª hora	SALA DE LEITURA 1ª hora	SALA DE LEITURA 1ª hora	SALA DE LEITURA 1ª hora	SALA DE LEITURA Confecção de Material
2ª hora	2ª hora	2ª hora	2ª hora	
PARQUE 1ª hora	PARQUE 1ª hora	PARQUE 1ª hora	PARQUE 1ª hora	PARQUE 1ª hora INTEGRAL
2ª hora	2ª hora	2ª hora	2ª hora	2ª hora
ESPAÇO EXTERNO 1ª hora	ESPAÇO EXTERNO 1ª hora	ESPAÇO EXTERNO 1ª hora	ESPAÇO EXTERNO 1ª hora	ESPAÇO EXTERNO 1ª hora
2ª hora	2ª hora	2ª hora	2ª hora	2ª hora
TV 1ª hora	TV 1ª hora	TV 1ª hora INTEGRAL	TV 1ª hora	TV 1ª hora
2ª hora	2ª hora	2ª hora	2ª hora	2ª hora

Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Eu planejo, a gente... a coordenadora entrega a rotina coletiva, ‘né’? Quais salas nós vamos estar e eu planejo a partir daí. [...] eu planejo a partir disso, a partir das necessidades das crianças e a partir das rotinas.

(Professora Olívia / Pré II / Entrevista Individual)

Conforme a fala da professora Olívia, percebemos que ela se remete à uma rotina institucional que é disponibilizada previamente a todos os professores. Dessa forma, essa “rotina coletiva”, como foi intitulada por Olívia, ajuda diretamente na construção da rotina semanal e diária de sua turma. Nessa perspectiva, a rotina institucional é uma rotina semanal, regida por uma série de espaços/ambientes em que cada turma tem direito de estar em cada ambiente uma vez durante a semana.

Nesse sentido, ao analisar o cronograma de Atividades dos espaços de aprendizagens disponibilizado também na turma de Pré II, percebemos como está organizada a rotina das atividades semanais, como por exemplo, a professora pode e frequenta a sala de leitura apenas

na segunda-feira, durante o primeiro horário. Na terça-feira, é o dia dedicado ao “espaço externo” onde as crianças se dirigem ao parque de areia para brincar.

[...] Após voltarem do momento do lanche, que acontece no pátio da escola, onde tem o parque coberto (playground), as crianças beberam água e foram ao banheiro, ao voltar para a sala de referência, a professora explicou que hoje é dia do espaço externo e pediu para que eles fizessem uma fila e fossem para o parque de areia. Foi percebido que a professora seguiu a rotina institucional e no dia e horário definido, levou as crianças para brincarem no ambiente externo.

(Registro do diário de campo, SILVA, 2024).

Figura 12 - Registro de um dos dias em que a professora levou as crianças para o espaço externo



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Dessa forma, a professora segue o cronograma institucional, mas, momentos em ambientes fora da sala de referência não são oportunizados às crianças em outros dias da semana. Durante as observações participantes, percebemos que não era em todas as terças-feiras que esse momento era destinado às crianças, algumas vezes -raramente- ele não acontecia fora da sala de referência e eram disponibilizados alguns brinquedos para as crianças. Ademais, na quarta-feira a professora tem um horário destinado para ir ao parque no pátio da escola, onde fica o playground -seguiam essa rotina-, e na sexta-feira é disponibilizado a TV no primeiro horário, mas foi percebido que ela é um recurso pouco usado pela professora.

Percebemos que a organização da rotina da professora Olívia é de cunho estruturante, uma vez que segue o padrão da rotina institucional organizada pela coordenação pedagógica da escola. Além disso, segue uma organização mecânica, adotando, quase sempre, tempos destinados à realização das atividades, muitas vezes engessados. Contudo, a professora dispõe também de uma prática pedagógica dialógica em alguns momentos de sua rotina diária, para com as crianças, deixando-as livres para se expressarem e questionarem sobre seus desejos e

sentimentos com as atividades/momentos realizados, principalmente na sala de referência, em momentos como a roda de conversa e leitura deleite.

5.1.2 O Planejamento da Rotina Diária

Nesta seção discutiremos os sentidos construídos pelas professoras entrevistadas e as práticas pedagógicas relativas ao planejamento e a organização da rotina diária das crianças nas turmas observadas.

Sobre o planejamento da rotina das crianças, destacamos logo abaixo alguns trechos de falas para nossa análise:

Tudo eu faço em casa. Pra quando chegar aqui já está tudo pronto, porque como são pequenos aí não pode ficar só, lá é... se sair pra fazer alguma coisa, aí a outra já não pode ficar só, então, tem que ser feito tudo em casa, quando chegar aqui só colocar em prática.

(Professora Josefa / Creche II / Entrevista Individual)

Geralmente eu planejo semanalmente, mas com flexibilidade, 'né'? Porquê? Porque digamos que eu planejei uma aula, eu imaginei que aconteceria, fiz o meu planejamento pensando em algo que eu queria que acontecesse só que 'daí' então quando você chega na sala de aula, você se depara com outros momentos que as crianças trazem. Então, a sua aula, ela se transforma, você acaba se voltando para aquilo que você ouviu ou aconteceu e a sua aula deixa quieta lá, em outro momento você tenta realizar ou você faz a junção, une o que você trouxe com aquilo que surgiu de momento.

(Professora Clara / Pré II / Entrevista Individual)

Identificamos nos seguintes trechos, a compreensão e explicação das professoras acerca de como estruturam as atividades em sua rotina durante a carga horária escolar. Nessa apreensão, percebemos nitidamente na fala da professora Josefa, que os materiais e recursos que são necessários para as atividades durante a rotina diária em sua turma são organizados sem o auxílio e interação das crianças, uma vez que ela os produz sozinha, em sua casa, colocando as crianças como sujeitos sem autonomia e participação ativa e construtiva de suas aprendizagens.

Seguindo a análise discutida acima, sobre a organização das rotinas e suas experiências diárias, a partir das vozes das professoras com base na entrevista coletiva, observemos os trechos a seguir:

Semana passada aconteceu uma coisa bem interessante na minha sala, chegou a mãe de um aluno meu, que ela é bem presente, ela sempre vem deixar ele, das poucas que são presente. E, eu achei muito bacana, que a gente vê que muitas coisas funcionam, e ela me contou a rotina da minha sala, porque Janilson contou a rotina para ela e aquilo me deixou muito feliz porque a gente acha que não tá dando, não tá dando, mas ‘aí’ você vê uma luz, você vê que deu certo, ele contou a rotina a ela bem direitinho e ela já sabe qual é a rotina: depois do recreio a gente vai para o parquinho, tem o lanche, depois do lanche a gente volta pra sala, organiza o material e vai pra casa. Mas, ele contou a rotina para ela desde o início “mãe, primeiro tem a acolhida a tia dá um abraço e recebe a gente com uma música, depois é uma brincadeira, um atividade e depois da atividade vem o primeiro lanche. Então, ele descreveu toda a nossa rotina para a mãe dele e foi bem interessante. Não foi todos que pegaram a rotina, mas alguns já sabem.

(Professora Laura / Pré I / Entrevista Coletiva)

Como os meus, tipo, o brinquedo, tem que guardar no lugar porque se não, se deixar lá perto, eles não...e já são de 5/6 anos, que é o pré II, então eu vou e digo: “tá na hora do brinquedo? Aqui na rotina, a gente tá em qual momento?”. Eu acho que deu uma ajuda nessa parte.

(Professora Sofia / Pré II / Entrevista Coletiva)

Foi possível identificar no primeiro trecho, a importância da rotina, a professora Laura expõe com alegria os retornos que trazem trabalhar a rotina com clareza diariamente para/com as crianças. O relato acima, mostra o quanto o seu aluno já tem uma noção temporal e sequencial das atividades que são realizadas na sua turma, pois, esse é um momento que se constrói a partir das vivências rotineiras dos alunos, onde a partir de suas vivências cotidianas, acabam memorizando e aprendendo questões de ordem temporal. Para ratificar esse pensamento, Barbosa (2006, p. 45) nos diz que

[...] o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação

teórica para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para a reflexão.

No segundo recorte exposto acima, durante as práticas de estruturação dos momentos cotidianos da professora Sofia, percebemos que sua rotina é engessada, ou seja, as atividades só acontecem no dia e tempo determinado a elas, ou seja, não há uma alternância e flexibilidade de horários. Algumas rotinas previamente planejadas têm seus tempos cronometrados, impondo limites às crianças, ao educador e as atividades desenvolvidas, algumas se detêm de flexibilidade, já outras afetam diretamente no processo de desenvolvimento do trabalho com as crianças (Barbosa, 2006, p.147).

Nesta seção, a compreensão de rotina também se dá a partir das vozes de uma professora de creche I e uma professora de pré II, como elas relatam suas experiências e planejamento de suas rotinas a partir de entrevistas semiestruturadas individuais. Desse modo, as observações participantes realizadas nessas turmas de Educação Infantil, ajudarão a compreender se as falas das professoras são verídicas e ratificam as práticas realizadas e ditas pelas mesmas.

Para isso, é de suma importância ter conhecimento que a rotina deve ser percebida e perpassa como um elemento que integra o cotidiano na instituição escolar, onde os responsáveis pela Educação Infantil devem organizar para/com as crianças, a rotina. Para Barbosa (2006, p. 37),

as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver se todos os dias fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Portanto, é dessa forma que compreendemos a rotina como categoria pedagógica e nela, existem diversos elementos que a constituem, no cotidiano é preciso organizar atividades que visem potencializar os encontros e favorecer a participação das crianças nas atividades durante suas interações.

Sobre a organização da rotina diária e as atividades estruturantes, as professoras descrevem:

É...Ao chegar na escola, a gente faz o acolhimento com brinquedo, massa de modelar, tem o primeiro desjejum, depois a gente faz a rodinha de conversa com musicalidade e uma atividade, que pode ser uma atividade de coordenação motora ou uma atividade que esteja dentro da programação e que seja do interesse da criança.

(Professora Júlia / Creche I / Entrevista Individual)

Bem, a gente ao chegar, ‘né’, a gente primeiro tem o desjejum, ‘aí’ em seguida nós faz a roda de conversa, ‘aí’ tem o momento da leitura deleite, ‘aí’ a gente dá um tempo pra eles ficarem brincando, brincar livre e depois a gente realiza uma atividade com eles, ‘aí’ tem o lanche de 9h30, ‘aí’ ao término eles ficam brincando livre.

(Professora Isabela / Creche I / Entrevista Individual)

No trecho acima, a professora Isabela relata como é organizada a rotina diária de sua turma. Durante a observação participante, de fato, esses momentos aconteciam como ditos acima, exceto a leitura deleite -que não aconteceu em nenhum dos dias em que teve observação-. Dessa maneira, outro fato muito importante é quando a professora Isabela diz “[...] e depois a gente realiza uma atividade com eles”, ou seja, a professora não considera os demais momentos da rotina como atividades de aprendizagens significativas para as crianças e sempre precisa haver uma “atividade” de teor pedagógico a mais em sua rotina.

A rotina planejada e colocada em prática pela professora é uma rotina mecânica e engessada, principalmente pelo fato da compreensão de concepção de rotina e estruturação da mesma, como por exemplo, não considerar os demais momentos que acontecem diariamente, como atividades que englobam a rotina e também são essenciais para as aprendizagens das crianças.

Em nossas observações da turma da Creche I, identificamos que a rotina diária geralmente é organizada sempre da mesma forma, acolhida com a chegada das crianças e encaminhando elas para que brinquem em sala; desjejum; rodinha, com todos sentados no chão formando um círculo e realizam a chamadinha, geralmente com a música “quem é que veio hoje?”, após isso, na maioria das vezes são cantadas músicas, como: boi da cara preta; pintinho amarelinho; borboletinha; cabeça, ombro, joelho e pé; as minhas mãos podem virar o que eu quiser, etc; “atividade”; lanche; brincadeira em sala; troca de fraldas e saída. Vejamos alguns dos momentos diários dessa turma:

Figura 13 - Momento da acolhida, assim que as crianças chegam e podem brincar com os materiais disponibilizados na sala de referência



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 14 - Momento da acolhida, crianças brincando com brinquedos não estruturados



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 15 - Momento da roda de conversa



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 16 - Momento da “atividade” que foi carimbar as mãos das crianças em uma folha A4



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Os momentos expostos acima representam fragmentos da rotina diária da turma de Creche I, com base nas figuras e nas observações de campo, compreendemos que não há alternância nos momentos conduzidos durante os dias no cotidiano das crianças.

Além de pensar as atividades da educação infantil dos modos relacionados, penso que elas podem ser refletidas também pelo tipo de organização dos participantes: as atividades individuais, em pequenos e grandes grupos, isto é, como os participantes das atividades interagem entre si. E outro modo de pensá-las é pelo tipo de gerenciamento, isto é, se são dirigidas pelos adultos ou se são de livre escolha. A priorização de um tipo de atividade em relação às demais depende das possibilidades concretas do grupo - número de crianças, materiais disponíveis - e também da formação do educador e da sua proposta pedagógica. (Barbosa, 2006, p. 174)

Nessa visão, as práticas pedagógicas realizadas com a turma são fixas, mas, elas precisam ser planejadas para propiciar dinamismo em sua realização, bem como, diversidade de experiências possibilitadas às crianças. Além disso, não conseguimos observar uma variação nos materiais disponibilizados para as crianças no contexto das atividades, em especial nos espaços externos. Conforme Barbosa (2006, p. 156),

o segundo caminho para tratar a questão dos materiais e as suas relações com as rotinas é a possibilidade concreta que os materiais podem oferecer para influenciar os diversos modos de organização das rotinas. Como vimos anteriormente, a idéia de que as salas de educação infantil necessitam de diversos tipos de jogos e de materiais foi uma das grandes contribuições dos autores clássicos da educação infantil, como Froebel e Montessori.

Compreendemos que a educação nessa faixa etária ocorre a partir das experiências que são destinadas às crianças, pelos materiais disponibilizados (estruturados ou não) e principalmente sua intencionalidade a partir de uma atividade livre e dirigida pelo professor,

pela interação entre crianças e adultos e pelos diversos espaços/ambientes disponíveis às crianças (Barbosa, 2006).

No que diz respeito à organização da rotina diária e semanal da turma de Pré II, a partir das observações participantes, conseguimos identificar que a rotina diária da turma é elaborada das seguintes atividades permanentes. Inicialmente, as crianças chegam e ficam livres para brincar entre elas e ou usar seu material para desenhar e pintar; primeiro lanche; rodinha, observem abaixo os momentos que acontecem na rodinha, geralmente em círculo, no chão da sala:

Inicialmente, de pé, a professora pediu para que as crianças se exercitem, então, elas alongaram um pouco os braços e as pernas a partir dos comandos da professora, em seguida iniciou-se os momentos da rodinha, todos fizeram uma oração (pai nosso) e cantaram a música “Jesus cristo está passando por aqui” e cantaram as demais músicas em seguida: “Ninguém conhece ninguém” e “pão na casa do João”. Obs: A professora pede que as crianças cantem e batam palma mais baixo, pois, incomoda Josué (criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA). Logo depois, a professora inicia uma conversa com os alunos com as seguintes perguntas: Como está o tempo hoje?; o que há no céu?Qual a cor do céu?. Além disso, conversaram sobre que dia é hoje, o mês e ano, como também, revisaram os dias da semana, sempre com o auxílio do calendário que fica colado na parede da sala depois, cantaram a música “7 dias a semana tem”; contaram a quantidade de crianças, de meninos e meninas na sala; conversam sobre as letras do alfabeto e, olhando para o alfabeto colado na parede, cada criança apontou para a primeira letra do seu nome, individualmente e finalizaram cantando a música “A letra K é uma letra do ABC, quem aqui começa com a letra K?” e, assim, as crianças respondiam quem começava com aquela letra.

(Registro do diário de campo, SILVA, 2024).

Além disso, a professora utiliza artefatos pedagógicos no momento da rodinha, como: as letras do alfabeto; os numerais e o calendário, que ficavam colados nas paredes da sala de referência. Ademais, continuando os momentos da rotina, após a rodinha, se tinha a leitura deleite; “atividade”; lanche; parque (playground) e saída. Por fim, como na rotina institucional da Creche I, o Pré II, também contém um cronograma de atividades semanais, como a sala de leitura, TV, espaço externo, parque etc., e a professora Olívia sempre seguia essa rotina

semanal, adaptando-a com a rotina diária organizada para sua turma, levando em consideração a realidade da mesma. Segue abaixo alguns momentos da rotina diária das crianças:

Figura 17 - Momento da acolhida, assim que as crianças chegam e podem desenhar e pintar



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 18 - Momento da roda de conversa



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 19 - Momento da leitura deleite



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 20 - Momento da “atividade” que foi xerocopiada

ESCOLA _____

PROFESSORA (O) _____

ALUNO(A) _____

VAMOS NOS CONHECER MELHOR...

PREENCHA SUA FICHA

MEU PRIMEIRO NOME É: _____

EU TENHO _____ ANOS.

O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO É: _____

QUEM ESCOLHEU MEU NOME? _____

QUAL O SIGNIFICADO DO MEU NOME? _____

Ensinar- Aprender

Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Com base na análise dos momentos que compõem a rotina diária da turma de Pré II, percebemos que há uma rotina com atividades permanentes enriquecedoras, como o momento da acolhida, onde as crianças ficam livres aguardando o início da aula e a leitura deleite, mostrada na figura acima. Além disso, a roda de conversa é uma prática fixa na rotina, que segue um compilado de momentos que variaram durante as observações de campo acerca da estruturação da rotina diária, como: oração, chamadinha, calendário, escrita da rotina, observação do tempo e músicas variadas.

Nessa perspectiva, o momento da “atividade”, não é livre dirigida pela professora, mas sim, em alguns casos, tem um teor estereotipado, muitas vezes com atividades xerocopiadas, como o exemplo da figura acima.

Um modo diferente de subdividir as atividades de rotina é diferenciando-as de entre as de cuidados e as de educação. A ênfase em um ou outro pólo se dá principalmente, pela faixa etária, pela origem social das crianças e pelo tipo de organização institucional, ou seja, pela formação dos educadores, pelas propostas curriculares, etc. (Barbosa, 2006, p. 168)

Dessa maneira, os modelos de atividades e os modos como a organizamos para serem realizados considerando o desenvolvimento das crianças, devem ser centrados nas interações e brincadeiras, dialogando com os direitos que devem perpassar a EI, sendo eles, conviver; brincar; participar; explorar e conhecer-se (Brasil, 2017). É preciso proporcionar e assegurar vivências que o imaginar seja explorado, conforme Vigotski (2007, p. 109):

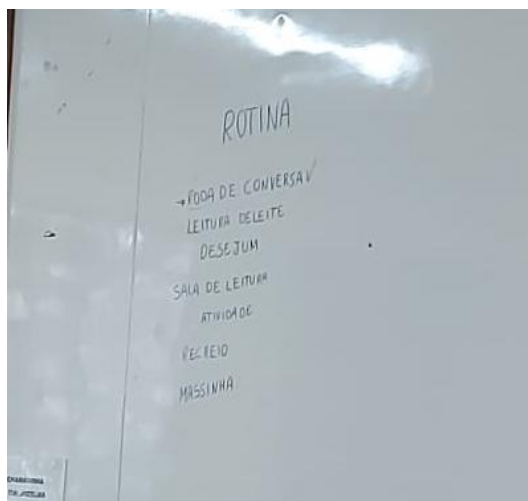
Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma ideia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo.

Um ótimo ponto das atividades rotineiras é quando elas permitem flexibilidade e variabilidade nas propostas pedagógicas, mas, isso só acontece quando há uma percepção de que as crianças são singulares e que elas possuem tempos e ritmos diferentes para realizar suas atividades.

As rotinas impõem às atividades um ritmo, um tipo de inter-relacionamento, um tempo de duração, modos de diversas atividades conectarem-se umas às outras, modos de fazer transições de uma situação a outra. Também as possibilidades dos ambientes, o tempo dispensado para realizar as atividades e os materiais oferecidos são decisivos para haver maior ou menor grau de variabilidade na proposição de atividades. (Barbosa, 2006, p. 174-175)

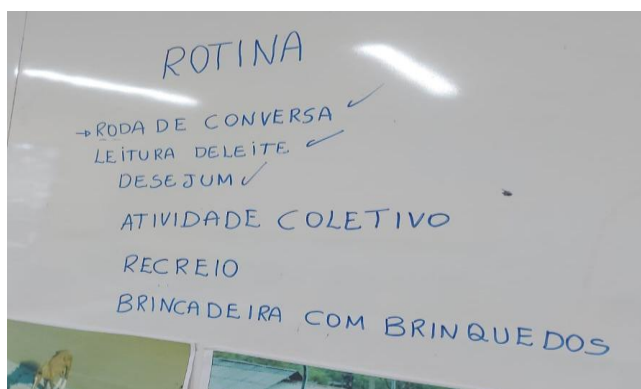
Nesse contexto, é válido ressaltar que durante o período de observação participante em duas turmas (Creche I e Pré II), esta foi a professora que chegou a construir e escrever -únicos três dias consecutivos de uma semana-, coletivamente com as crianças, na lousa, a rotina diária.

Figura 21 - Imagem da construção da rotina diária da turma de Pré II do dia 20/05/2024



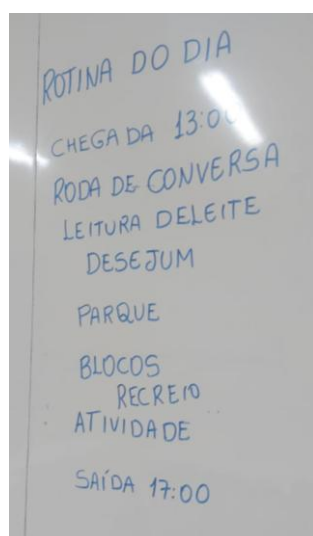
Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 22 - Imagem da construção da rotina diária da turma de Pré II do dia 21/05/2024



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 23 - Imagem da construção da rotina diária da turma de Pré II do dia 22/05/2024



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Este, é, de fato, um avanço e precisa ser um momento que deve ser inserido na rotina diária da turma, desde a Creche I, para que as crianças, desde bem pequenas, consigam criar uma noção de atividades e ordem de acontecimentos que irão realizar durante o dia.

Os exemplos de rotinas e as formas de representação das mesmas têm como objetivo permitir que as crianças possam compreender o tempo, tomando consciência da ordem das atividades do dia, da semana ou do mês, e saibam que podem organizar esse tempo para usufruí-lo naquilo que lhes parece o mais interessante. Servem também para criar consciência sobre o que acontecerá depois, convertendo-se em um participante ativo da sua vida pessoal e grupal. Assim, a apropriação das rotinas pelas crianças e pelas educadoras pode levar a um novo tipo de organização do cotidiano (Barbosa, 2006, p. 156)

Na construção coletiva (professor e aluno) das rotinas, deve-se levar em essência, a realidade e as especificidades das crianças daquela turma, para que as rotinas sejam melhor

associadas e compreendidas pelas crianças. Ademais, é preciso que elas tenham um contato visual com essa rotina exposta, é preciso que ela seja escrita, na lousa, em um cartaz, etc. para que as crianças possam sentir-se incluídas e instigadas a participarem ativamente da construção desse momento e construam suas próprias noções temporais (Barbosa, 2006).

5.2.1 As Atividades Permanentes

Neste contexto de discussão trazemos, com base nas observações participantes e nas entrevistas individuais, as atividades que de fato são permanentes institucionalizadas, ou seja, que acontecem na rotina diária das crianças no contexto escolar e que geralmente são organizadas a partir da coordenação pedagógica e direção da escola. Observem o trecho abaixo para melhor compreensão dessas atividades permanentes:

Então, todos os dias nós desenvolvemos na atividade nós fazemos a acolhida, ‘aí’ fazemos a contação de história, a roda de conversa, certo, ‘aí’ tem o desjejum também é uma atividade diária todos os dias tem, e o lanche né? Porque as outras atividades nós seguimos um cronograma então todo dia muda alguma coisa, pronto.

(Professora Hêmily / Creche I / Entrevista Individual)

Como conseguimos observar no trecho acima, alguns dos momentos permanentes que acontecem diariamente na turma da professora Hêmily são: leitura de livro, roda de conversa e alimentação. Na instituição pesquisada, generalizando as rotinas institucionais de todas as turmas, as atividades permanentes são os seguintes momentos: alimentação, parque, TV e sala de leitura.

No que diz respeito à análise das turmas de creche I, com a professora Isabela e a turma de pré II, com a professora Olívia, percebemos que na constituição da rotina há uma alternância nas atividades diárias. A roda de conversa é um exemplo de atividade permanente que acontece na rotina diária de ambas as turmas, mesmo que de formas distintas.

A roda de conversa é uma técnica desenvolvida por Freinet e realizada diariamente com a turma. É um momento em que todo o grupo - crianças e professor/a - conversam sobre o dia que vão viver juntos: contam novidades, planejam o que farão no dia, negociam situações, resolvem problemas, discutem assuntos diversificados sobre o que vivem, sobre o que veem, sobre o que sentem, comentam sobre o que estão aprendendo nos estudos e

pesquisas, contam curiosidades, planejam, avaliam e organizam o trabalho do dia. Por essas razões a roda confere a todos os participantes do grupo, e especialmente às crianças, o direito de falarem e de serem ouvidas por todo o coletivo, dando a palavra a cada um dos membros. Essa técnica que acontece em dois momentos do dia – no início e no final - corresponde a uma forma de estabelecer uma relação de respeito entre as pessoas do grupo e cria o desejo de expressão nas crianças. (Costa e Mello, 2010, p. 146)

Observem um pequeno fragmento do diário de campo da pesquisadora para compreender melhor o momento de roda de conversa da turma de Creche I:

No momento da roda de conversa, a professora e a auxiliar organizaram as crianças no chão formando um círculo e fizeram a chamadinha com a música “quem é que veio hoje?”, depois, perguntaram às crianças quais as músicas que elas queriam cantar, e foram as seguintes: boi da cara preta; pintinho amarelinho; borboletinha; cabeça, ombro, joelho e pé; vira, vira das mãos; lagarta comilona.

(Registro do diário de campo, SILVA, 2024).

Figura 24 - Fotografia do momento da roda de conversa na turma de Creche I



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024)

Vejam também, um recorte dos momentos que acontecem na roda de conversa da turma de Pré II:

No momento da roda conversa, a professora pediu que as crianças permanecessem sentadas nas cadeiras, ela e a auxiliar também juntaram-se às crianças para iniciar o momento. Após isso, iniciaram com uma oração guiada pela professora e cantaram a música “Jesus cristo está passando por aqui”, logo a professora perguntou: “Como está o tempo hoje?” Conversaram se estava quente, nublado, ensolarado,etc. e iniciaram uma discussão com auxílio do calendário que fica colado na parede, como recurso pedagógico, perguntando: “Qual o dia da

semana?”, e cantaram a música “7 dias a semana tem”; foram observar no calendário o dia, o mês e ano que estamos; e foi iniciado a chamadinha, contaram quantos alunos foram, quantos meninos e quantas meninas. obs: eles contam fluentemente até o 30. Por fim, iniciou a leitura deleite do livro “Leo e a baleia”, após a leitura, eles conversaram um pouco sobre o que compreenderam (a professora fazia perguntas e as crianças respondiam).

(Registro do diário de campo, SILVA, 2024).

Figura 25 - Fotografia do momento da roda de conversa na turma de Pré II



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Nessa seção, achamos necessário visualizar primeiro as falas das professoras no que diz respeito às atividades permanentes constitutivas de suas rotinas diárias e/ou semanais, para assim, conseguir compreender o tipo de rotina instaurado em cada turma e se as experiências e práticas a partir das falas das professoras condizem com as observações participantes realizadas pela pesquisadora.

É necessário ter conhecimento de que existem diversos tipos de rotina e que elas variam a partir da sua duração de tempo e periodicidade adotada e seguida no cotidiano educativo, (Barbosa, 2006). Dessa forma, observe abaixo, recortes das falas da professora Isabela sobre quais atividades são desenvolvidas de forma permanente durante a rotina de sua turma e um fragmento do diário de campo acerca do momento de alimentação das crianças:

É, assim, a gente tem o horário, o lanche, todo dia tem o lanche, a hora do desjejum, ‘aí’ a gente tira o dia da sala de leitura... (Professora Isabela / Creche I / Entrevista Individual)

Tem, todo dia eles brincam, assim que a gente chega já coloca os brinquedos já ficam brincando, então, permanente. (Professora Isabela / Creche I / Entrevista Individual)

Sala de leitura, ‘aí’ tem a TV nas sextas, ‘aí’ tem o dia que a gente traz eles para o espaço externo, que tem o dia deles.

(Professora Isabela / Creche I / Entrevista Individual)

Iniciou-se agora, como de costume, às 9h30, o momento do segundo lanche, que sempre acontece dentro da sala de referência (diferente das turmas de Pré, que se deslocam até o refeitório, no pátio coberto). Antes de servirem os pratos as crianças, as professoras sentam todas nas cadeiras e depois distribuem as comidas. As crianças começam a se alimentar sozinhas, mas as professoras iniciam dando a comida aqueles que têm mais dificuldade ou que comem mais devagar, até todos estarem alimentados.

(Registro do diário de campo, SILVA, 2024).

Levando em consideração o momento de alimentação, compreendemos que na creche os momentos como o lanche e a higiene aparecem com maior frequência, por serem necessidades naturais dos indivíduos, mas, é preciso criar propostas em que as crianças sintam-se livres neste espaço para criarem seus traços de autonomia e socialização, em especial na sua experiência e contato com os alimentos.

A partir dos sentidos da professora, percebemos, de fato, que existem atividades permanentes em sua rotina, como, os momentos destinados ao lanche e o momento da acolhida, onde, quando chegam em sala, eles tem um tempo destinado ao brincar. Além disso, dentro da rotina institucional, há atividades permanentes semanais, como ditas nas falas da professora, sala de leitura, TV e espaço externo (que são apenas em um único dia da semana).

Além das atividades permanentes citadas acima, temos a leitura deleite que é fundamental na rotina diária das crianças, para despertar fruição e imaginação, pois, só conseguiremos formar crianças que tenham contato com a literatura e gostem de ler, se desde pequenos, instigarmos a um contato frequente com os livros e com o ato de ouvir histórias (Craidy e Kaercher, 2001). Na realidade da turma de Creche I, da professora Isabela, a leitura deleite, não existia com frequência, pelo menos não nos momentos em que aconteceram as observações participantes durante a pesquisa. Ademais, o único momento que as crianças

tinham contato com o fantasiar e o ouvir histórias, era na rotina institucional, apenas uma vez durante a semana, na sala de leitura.

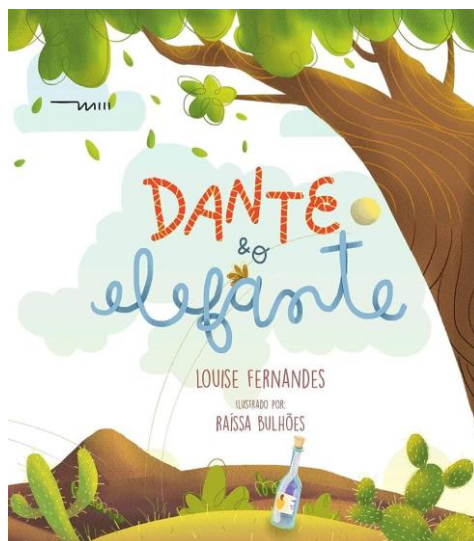
Contrapondo a realidade da turma descrita acima, na sala de Pré - II, com a professora Olívia, além do momento na sala de leitura, todos os dias havia a leitura deleite na rotina diária da sua turma. A professora fazia questão de levar livros físicos e contar as histórias para as crianças para finalizar o momento da roda de conversa, como mostra a figura abaixo:

Figura 26 - Fotografia do momento da leitura deleite na turma de Pré II



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 27 - Livro “Dante e o elefante” da autora Louise Fernandes, contado na leitura deleite na turma de Pré II



Fonte: Google Imagens (2024).

Durante a discussão acima, percebemos, mesmo que minuciosamente, que brincadeira é um dos momentos constitutivos na rotina das turmas de Creche I e Pré II, Analisaremos abaixo as figuras a seguir:

Figura 28 - Momento da brincadeira na turma de Creche I



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

Figura 29 - Momento da brincadeira na turma de Pré II



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Conforme observamos na figura que remete a turma de Creche I e nas observações realizadas, a professora, em sua rotina diária, sempre destinava dois momentos voltados para a brincadeira, na acolhida e após o segundo lanche e sempre aconteciam dentro da sala de referência. Nesses momentos, as crianças brincavam com os brinquedos disponibilizados pela

professora, em sua maioria, esses materiais eram estruturados, como: escorregador, cavalinhos, bonecas e carros e esses, já possibilitaram uma função prévia de brincadeira, mas, a criança ressignificavam o seu brincar a partir de suas imaginações. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (Vigotsky, 2007, p. 113).

A realidade da turma de Pré II não se dissocia da citada acima, percebendo que é no brinquedo que as crianças criam situações imaginárias. Em sua rotina diária, as crianças podem desfrutar da brincadeira no momento da acolhida, no intervalo do parque, após o lanche e no horário destinado ao espaço externo, onde a professora leva as crianças para o parque de areia. A divergência das duas turmas é que a professora do Pré II possibilita a brincadeira em espaços externos, como também, em momentos destinados ao “brincar” que se constitui a partir da construção da rotina organizada professora, geralmente, são esses momentos acontecem dentro da sala de referência, utilizando de brinquedos estruturados e não estruturados, como também legos, conforme a figura acima.

5.3 A Rotina e a Organização dos Espaços

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas. (Horn, 2004, p. 35)⁷

Nessa seção, as rotinas darão enfoque aos espaços e ambientes como norteadores de aprendizagens ativas, sejam eles nas salas de referências ou nos espaços externos da instituição no cotidiano educativo das crianças. Para isso, levamos em consideração as falas e compreensões das professoras de Creche I e Pré II durante as entrevistas, como também, nossa presença durante o período de observação participante como pesquisador.

5.3.1 Espaços Internos

- Sala de Referência

⁷ HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

A sala de referência, em sua organização, deve contemplar diferentes escolhas e propostas de brincadeiras, como também, a continuidade dos objetos, e o fácil acesso aos materiais para as crianças, para que elas tenham a possibilidade de mover e os substituir, de acordo com os interesses que forem surgindo nas relações estabelecidas para/com as crianças (Wolff, 2020). No que diz respeito a organização do espaço da sala de referência da turma de Creche I, observe mais um trecho do diário de campo da pesquisadora acerca da observação no que diz respeito à caracterização da sala de referência da turma:

Duas colmeias, uma com 6 mesas e cadeiras e a outra com 7 mesas e cadeiras; 1 banheiro que fica dentro da sala; 1 armário embutido com prateleiras, com alguns materiais destinados às atividades do cotidiano e também brinquedos; existe uma bancada (alta), onde ficam as mochilas e garrafas das crianças; ao lado da bancada existe uma pia; 1 quadro de avisos (alto); 1 lousa (pequena e da altura das crianças); nas paredes há um calendário que fica fixo; existe um espaço ainda dentro da sala que a divisória é uma porta e uma grande vidraça, nesse espaço tem algumas carteiras guardadas, ficam alguns brinquedos; também existem pequenos armários (que ficam fechados) com materiais de uso diário; 1 ventilador (que não funciona); 1 ar condicionado.

(Registro do diário de campo, SILVA, 2024).

No trecho acima percebemos como o ambiente da sala está organizado, para melhor entendimento, na seção 3.3 deste referido trabalho, foram anexadas as imagens referentes a esses espaços.

A estrutura dos espaços dentro da sala de referência na turma de Pré II, diverge um pouco da que vimos acima. Para isso, observamos a seguir um fragmento do diário de campo da turma no que diz respeito a essa organização:

Duas fileiras com 16 mesas com cadeiras, uma de frente para a outra; um armário para guardar o material da sala (com repartimentos pequenos); tem uma plaquinha intitulando o “cantinho da leitura”; alfabeto (pequeno) na parede; números de 1 à 9 em fichas coladas na parede; calendário interativo; painel de numerário de 1 à 30; tem uma lousa (grande) no meio da

sala; há uma pedra de mármore (grande e baixa) suspensa, onde ficam as mochilas e garrafas das crianças; 2 ventiladores; 1 ar condicionado.

(Registro do diário de campo, SILVA, 2024).

Diferente da turma anterior, nesta, podemos ver que as mochilas e garrafas ficam na altura das crianças, trazendo autonomia para elas. Além disso, dispõe de alguns artefatos pedagógicos como os numerais e o alfabetos expostos na parede da sala, que não devem ter função de alfabetizar, mas sim de familiarizar as crianças com as letras e com os numerais, como também, o calendário onde sempre estava no momento da rodinha, na rotina, que tinha função indireta para que as crianças tivessem noção de tempo diariamente. Não obstante, tinha-se apenas um cantinho, organizado dentro da sala de referência, que era o “cantinho da leitura”, mas as crianças nunca utilizavam dele em si, mesmo sempre havendo a leitura deleite após a rodinha, com todos em um círculo, sentados sobre o chão, o livro escolhido (pela professora) para esse momento já era levado para a sala no início da aula.

- Sala de Leitura

Compreendemos notoriamente que a sala de referência é um espaço interno, mas, precisamos entender que na instituição escolar existem outros ambientes internos que também devem ser ocupados e experienciados pelas crianças.

Por fim, como já afirmei, o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser "lido" em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura "das paredes e das organizações dos espaços" das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem (Horn, 2004, p. 37).

Levando em consideração a instituição de Educação Infantil pesquisada, um CMEI, o único ambiente interno, onde as crianças tinham acesso para interagir, exceto a sala de referência, era no momento destinado a sala de leitura, que de acordo com o cronograma de horários, era apenas uma vez na semana igualmente para todas as turmas da escola. Observemos abaixo como era organizado esse espaço e quais obras eram lidas para as crianças:

Figura 30 - Fotografia da sala de leitura como espaço interno



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 31- Livros lidos na sala de leitura



Fonte: Google imagens (2024).

5.3.2 Espaços Externos: Parques

Haveria de existir um tempo muito generoso de convivência de todos, nesse espaço externo, para que se sentissem seguros a habitar juntos, aprendendo com a natureza a importância da diversidade, do imprevisto, da transformação, da

*autonomia, da coletividade, da interdependência...
Das relações sustentáveis (Oliveira, 2021, p. 68)⁸*

Organizar o cotidiano das crianças significa organizar também, os momentos destinados aos diferentes espaços distintos à sala de referência, como é o caso dos espaços externos, como os parques e os jardins das escolas de Educação Infantil, onde as crianças precisam ter acesso em sua rotina diária. Os espaços externos têm uma grande potência no desenvolvimento ativo das crianças, uma vez que surgem situações onde elas precisam superar desafios que os interligam à vida real e exploram e investigam suas criatividade.

Os pátios, jardins e quintais são laboratórios abertos, ao ar livre, para as crianças intercambiarem com a natureza. Esses espaços desafiam os adultos, pois eles têm necessidade de estabelecer uma relação de controle, de "garantia" de segurança, de proteção, muitas vezes excessiva, que não dá espaço para a aprendizagem livre das crianças. No entanto, é importante lembrar que espaços externos, como praças, ruas, teatros, oferecem apoio para as crianças nas suas experiências desafiadoras, incitam a uma atitude de coragem ante o desconhecido, de cuidado e atenção, sugerem enfrentamento de situações novas com espírito de aventura, oferecendo referências de responsabilidade e cuidado do outro. As crianças precisam de um território de pertencimento, pois este lhes oferece elementos identitários tanto sociais como pessoais [...] (Horn e Barbosa, 2022, p. 54)

Nessa ótica, com base nos sentidos das professoras, iremos analisar o entendimento das mesmas acerca dos espaços externos, quais são esses ambientes que estão disponíveis e que elas oportunizam para as crianças em suas práticas rotineiras. Conforme o trecho abaixo observe a professora de Creche I:

É, temos aqui, os espaços externos, a frente aqui da creche, tem a piscina de areia que foi montada agora, 'aí' tem o parquinho, aqui fora, no parque.

(Professora Isabela / Creche I / Entrevista Individual)

Podemos perceber que a professora cita, de fato, os espaços externos existentes no CMEI, onde ela quis se referir ao parque (playground), e na parte da frente da escola tem um parque de areia arborizado, e nele, tem uma piscina que colocam areia dentro (por isso a intitulação). Mesmo Isabela tendo a compreensão desses espaços, a professora não seguia

⁸ OLIVEIRA, Rayssa. **Espaços afetivos: habitar a escola**. São Paulo: Ed. do autor, 2021.

frequentemente em todas as semanas, a rotina institucional, percebemos que, na rotina diária de levar as crianças pouco frequentavam os espaços externos. Por serem crianças com faixa etária de 2 à 3 anos, havia receio delas se machucarem, portanto, de certa forma, era privado das crianças o direito a exercer os primeiros passos da autonomia fora da sala de referência, como também, as diversas experiências de brincar, expressar e interagir, que elas poderiam ter tido em um ambiente divergente aos espaços internos.

Por conseguinte, continuaremos a discussão a partir da compreensão dos ambientes disponíveis nos espaços externos para as crianças a partir das respostas da professora Olívia da turma de Pré II. Observem o trecho a seguir:

Nós hoje, nós temos só a “sala de leitura”, nós temos a “sala de brinquedos” e nós temos o “parque” e o “parquinho” aqui, que eu sou louca que mude essa areia, porque eu sou louca pra usar essa areia, mas porque ninguém deixa, é o que nós temos.

(Professora Olívia / Pré II / Entrevista Individual)

Neste caso, percebemos que a professora não compreende plenamente a concepção situada quando ela inclui “sala de leitura” e “sala de brinquedos” em suas respostas referidas aos espaços externos, pois, estes, compõem os espaços internos. Ademais, não existe (pelo menos não foi visto no período de observação) essa sala de brinquedos disponibilizada para as crianças na escola, os únicos brinquedos que as crianças tinham acesso eram os que ficavam na sala de referência e no parque. Logo mais, Olívia resgata o “parque” que é o playground e o “parquinho” que é o parque onde tem brinquedos de plásticos, como casinhas e cavalinhos, estes, ficam sobre a areia, compreendidos como espaços externos, mas, logo ressalta uma complicação ao uso desses ambientes, uma vez que havia um embate ao frequentar o parque de areia, certamente porque não havia uma limpeza frequente no local e surgia um receio da areia está com algum tipo de sujeira contaminada, como as fezes de alguns animais, por ser um espaço aberto e o muro da escola ser baixo.

Figura 32 - Fotografia do parque (playground)



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 33 - Fotografia da turma de Creche I no parque de areia



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 34 -Fotografia da turma de Pré II no parque de areia



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Conforme o que foi discutido, é preciso oferecer às crianças diversos ambientes para que se possam ter vivências significativas em seu processo de aprendizagem, pois, é na diversidade dos ambientes que surgem as capacidades de instigar, acolher e provocar o senso crítico das crianças. É necessário que o espaço da EI consiga oferecer, suscitar e acolher as relações e interesses e construção de atividades e de resolução de problemas (Ceduc, 2020).

Podemos pensar em espaços para repouso/movimento, para segurança/aventura, para imitação/criação, para ficção/realidade e locais para privacidade e socialização, bem como áreas com diferentes materiais naturais para serem manuseados pelas crianças. Além disso, é igualmente importante

pensar em espaços com uma variedade de pisos/chão, locais de sombra e sol. Essa diversidade de opções propicia, tal como nos espaços internos, a construção da autonomia moral e intelectual das crianças (Horn; Barbosa, 2022, p. 89).

Precisamos construir um currículo que vise o protagonismo das crianças em diferentes espaços e relações com o meio e com seus pares. É fundamental que se planeje e propicie um espaço para brincar com objetos que possibilitem a criação, imaginação e construção das crianças, como contextos significativos para as mesmas (Horn, 2004).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a rotina é compreender as relações que ocorrem na escola da pequena infância no que se refere à organização do espaço, gestão do tempo, interação adulto e criança, à criança e seus pares, à criança e o conhecimento, à criança e suas experiências (Costa e Mello, 2017, p. 141)⁹

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e nela já é preciso consolidar a importância do planejamento e a organização das rotinas, que devem ser estruturadas para/com as crianças visando os momentos significativos e diversos no cotidiano das infâncias. A rotina está intrinsecamente relacionada aos espaços e aos tempos e são nesses elementos constitutivos, que esses espaços precisam ser variados -internos e externos- e esses tempos precisam condizer com a realidade das necessidades e ritmos das crianças, para conseguir-se um currículo escolar que preze uma rotina que estabelece os direitos e especificidades das crianças que vivem o cotidiano escolar.

Nessa compreensão, para abarcar o que foi discutido, o presente trabalho tem como objetivos, entender como as rotinas são constituídas na EI; como são planejados os tempos no cotidiano educativo; quais ambientes de aprendizagens estão disponíveis para as crianças; como esses espaços estão organizados e quais interações eles possibilitam.

Conforme os dados construídos ao longo da pesquisa realizada, os resultados aqui apresentados, são separados em dois eixos principais, rotinas e espaços. Nessa perspectiva, no decorrer das entrevistas individuais e das observações de campo, percebemos que há a execução da rotina institucional, pré definida em todas as turmas do CMEI, que organiza semanalmente um tempo determinado para cada atividade na instituição, como os momentos nos parques, na TV e na sala de leitura. Mesmo quando as rotinas institucionais são alienadoras e fechadas, os educadores podem ressignificar suas práticas, modificando os hábitos repetitivos e engessados na rotina das crianças (Barbosa, 2006).

A rotina imposta, gradativamente, não apenas para as crianças de cada grupo, mas para toda a instituição, implica em um controle das crianças que não condiz com sua condição de sujeito de direitos, de pessoa com interesses e necessidades e capacidades singulares. Reconhecemos que também as singularidades das crianças não são dadas, mas que se encontram-se em

⁹ COSTA, Sinara Almeida da Costa; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

formação, justamente mediante as condições que lhes são possibilitadas. (Moura, 2012, p. 125-126)

Sobre os sentidos das professoras a partir das entrevistas realizadas, conseguimos perceber como é organizado o planejamento e como se constitui a rotina diária das turmas dessas educadoras. Além disso, percebemos que, dentre as turmas observadas - Creche I e Pré II, há uma rotina diária específica que varia de acordo com as práticas das professoras. Essas especificidades acontecem em ocasiões como os momentos no horário da roda de conversa; a leitura deleite diária que está presente apenas na turma de Pré II; o momento do lanche, onde apenas as turmas de Pré-escola se dirigem ao refeitório, enquanto as turmas de Creche se alimentam dentro da sala de referência e; o momento diário da brincadeira nos espaços externos (parques) que apenas turma de Pré II faz jus a esse tempo.

Em nossas análises, percebemos que de fato existem tipos de rotinas presentes no cotidiano dessas professoras e crianças, mas, elas se encontram fixas a um cronograma institucional ou a momentos já rotineiros que não presenciam alternância, seja os tipos de atividades quanto nos tempos de execução em suas composições diárias. Além disso, para os resultados aqui apresentados nos permitem perceber a partir de Barbosa (2006), a importância da rotina na organização temporal das crianças, para que elas dissociem o tempo interno do tempo externo, construindo seus hábitos sociais e coletivos, como também, a criarem a noção e diferenciação dos tempos e momentos do dia.

Portanto, compreendemos que a rotina é apenas um elemento que integra o cotidiano educativo das crianças nas instituições de EI e que nele, deve haver um currículo que intenciona a construção de momentos que variam suas práticas diárias. Desse modo, este trabalho pode ajudar a promover e impulsionar a escrita de outros trabalhos que se correlacionem com a temática que aborda o planejamento e organização das rotinas na Educação Infantil com o objetivo de promover práticas e interações significativas para as infâncias das crianças.

7. REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Indira Aparecida Santana. **A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ALICERCE PARA O TRABALHO DOCENTE DE QUALIDADE.** Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, v. 19, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos.** Porto Alegre: Penso, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. **Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil.** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003.

BATISTA, Maira Adriane da Silva. **O professor e o seu papel quanto às ações pedagógicas e organização da rotina.** Eventos Pedagógicos, v. 8, n. 2, p. 863-878, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB. CONSED. UNDIME. 2017.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/SEB, 2009.

BRASIL. MEC. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; - Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB: 2018.

COSTA, Sinara Almeida da Costa; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento: sentidos em discussão**. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DIAS, Elizete Poleti de Oliveira; PASUCH, Jaqueline. **Rotinas na creche: reflexões a respeito do cotidiano vivido pelas crianças de 0 a 3 anos de idade de uma instituição de educação infantil de Sinop-MT**. Eventos Pedagógicos, v. 2, n. 2, p. 66–75, 2011.

DITZEL, Paula Roberta Guezzo; DE ASSIS, Vivianny Bessão. **Hora de brincar! Onde e como estão sendo utilizados os espaços lúdicos na educação infantil?**. Educação Online, v. 15, n. 33, p. 92-113, 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FEITOSA, Soraya de Araújo; BARROS, Laura Juliana Neris Machado; FEITOZA, Sâmella Kalyne Araújo. **Uma experiência sobre rotina escolar e planejamento didático na Educação Infantil na Amazônia**. Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540, v. 7, n. 14, p. 123-136, 2019.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; SPODEK, Bernard; BROWN, Patricia Clark; LINO, Dalila; NIZA, Sérgio. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Porto editora, LDA, 1998.

FRABBONI, Franco. **A Pedagogia: A infância e sua escola**. In: Zabalza, Miguel (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. Espaço Pedagógico, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Abordagem Sócio-Histórica Como Orientadora Da Pesquisa Qualitativa**. Juiz de Fora: Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

FURTADO, Thamirys Frigo; DEBUS, Eliane Santana Dias. **A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes?**. Zero-a-seis, v. 19, n. 35, p. 133-149, 2017.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: penso, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOVALCZUK, Simoniely Lilian; ROSSI, Ednéia Regina. **O lugar dos espaços externos nas diretrizes nacionais para a educação infantil de 0 a 3 anos (1996–2018)**. Devir Educação, v. 5, n. 2, p. 171-191, 2021.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, Sonia. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In.: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia. (Orgs). Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhael Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003a. – (Coleção questões da nossa época; v. 107).

MARQUES, Circe Mara; CARNEIRO, Luciane Catarina. **A organização de espaços de brincadeiras no maternal II: uma experiência com caixas temáticas**. Olhar de Professor, v. 25, p. 1-17, 2022.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini et al. **ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO A PARTIR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**. Educação em Revista, v. 16, n. 2. 2015.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini. **Organização das rotinas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de professores**. Devir Educação, v. 5, n. 2, p. 67-85, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In: DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz.

GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. – 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – Coleção Temas Sociais

MONTEIRO, Janaína de Aguiar; RODRIGUES, Jessica. **Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil**. Zero-a-Seis, v. 17, n. 32, p. 264-278, 2015.

MOURA, Marianne da Cruz. **A rotina de crianças de zero a dois anos na educação infantil e nas especificidades infantis**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

NUNES, Natália de Borba; CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva. **Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 27, 2022.

OLIVEIRA, Rayssa. **Espaços afetivos: habitar a escola**. São Paulo: Ed. do autor, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Projeto Político Pedagógico: “Uma construção coletiva”**. Angicos/RN, 2020.

RAYMUNDO, Luana dos Santos; KUHNEN, Arianne; SOARES, Lia Brioschi. **O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se.** Psicologia em Revista, v. 16, n. 2, p. 251-270, 2010.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia: escutando, pesquisando e aprendendo.** Porto Alegre: Penso, 2024.

RODRIGUES, Dulce Helena Brum; DA CUNHA DUTRA, Jorge. **EDUCAÇÃO INFANTIL E ROTINA: DOIS ELOS QUE DEVEM PERMANECER UNIDOS.** In: Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207. 2016. p. 60-68.

RODRIGUES, Madalena da Silva. **Os cantinhos da literatura na educação infantil: espaços de aprendizagem.** Eventos Pedagógicos, v. 12, n. 2, p. 399-408, 2021.

SANTOS, Andreia Mendes dos ; EBERT, SÍntia Lúcia Faé. **Organização curricular na educação infantil: o cotidiano e a rotina como experiências pedagógicas.** Anais do III COLBEDUCA-Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, 2017, Brasil., 2017.

SILVA, Franciele da. **EDUCAÇÃO INFANTIL: do cuidar às práticas pedagógicas.** Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 141-151, nov./dez. 2015

SITTA, Kellen Fabiana; MELLO, Maria Aparecida. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil.** Educação: teoria e prática, v. 23, n. 43, p. 108-128, 2013.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil.** In: UFRN/NEI. Curso de Aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil. Texto Didático do Módulo II. 2012 (no prelo)

UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A prática educativa na educação infantil: organização do tempo/espaço.** Revista Espaço Pedagógico, v. 14, n. 1, 2007.

VELOSO, Caetano. **Oração ao Tempo.** Cinema Transcendental, Philips/PolyGram, 1979.

VICENTINI, Dayanne; BARROS, Marta Silene Ferreira. **O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural.** Revista Cocar, v. 12, n. 23, p. 195-214, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

WOLFF, Danielle. Lugar de existência, lugar de aprendizagem: **A importância do ambiente na Educação Infantil**. CEDUC, 2020.

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES**

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Função (cargo em que ocupa):
 - () Professor(a)
 - () Diretor(a)
 - () Coordenador(a)
 - () Professor(a) auxiliar
5. Formação inicial:
 - () Ensino superior completo
 - () Ensino superior incompleto
 - () Magistério
6. Ano de conclusão de formação inicial:
7. Tipo de instituição onde cursou a formação inicial:
 - () Pública () Privada () Outros
8. Nome da instituição da formação inicial:
9. Qual a modalidade do seu curso de formação?
 - () Presencial
 - () Semipresencial
 - () EAD
10. Possui pós - graduação?
 - () Sim () Não () Cursando
11. Se sim, quais?
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado
12. Ano de conclusão da pós - graduação?
13. Instituição de conclusão da pós - graduação?
14. Tempo de atuação como professora na educação infantil?

15. Experiência profissional (principais atividades e turmas)?

16. Participou de alguma atividade de formação continuada? Se sim, quais?

17. Você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?

() Sim () Não

18. Há quantos anos você trabalha nesta escola?

19. Quantas crianças estão matriculadas em sua turma?

20. Você possui professor auxiliar?

() Sim () Não

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL - PROFESSORES**

- 1.** O que você compreende por espaços/ambientes de aprendizagem na/da Educação Infantil?
- 2.** Quais os ambientes de aprendizagem estão disponíveis para as crianças na sala de referência? Como estão organizados? Quais interações possibilitam?
- 3.** Quais os ambientes de aprendizagem estão disponíveis para as crianças nos espaços externos? Como estão organizados? Quais interações possibilitam?
- 4.** Como você planeja e organiza as rotinas/jornadas das crianças na instituição?
- 5.** Quais atividades são desenvolvidas de forma permanente? Com qual frequência?

APÊNDICE C**ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA - PROFESSORES**

- 1.** O que vocês entendem por rotina/jornada das crianças na instituição?
- 2.** Quais os ambientes de aprendizagem estão disponíveis para as crianças na sala de referência?

APÊNDICE D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG
 Campus Angicos/RN

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Lívia Hadija Cruz e Silva e Elaine Luciana Sobral Dantas do projeto de pesquisa intitulado **"EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN"** a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Angicos/RN, ____ de _____ de 2024

 Assinatura do participante da pesquisa



 Assinatura do(a) pesquisador(a)

IMPRESSÃO
 DATILOSCÓPICA

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Livia Hadija Cruz e Silva (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN – Cidade – RN. Tel.: (84) 9 98863-6448, E-mail: livia.silva43402@alunos.ufersa.edu.br

Profa Dra Elaine Luciana Sobral Dantas (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. Telefones: (84) 3317 8520 - Ramal: 2073 / (WhatsApp) / (84) 9 96218588, E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel.: (84) 3312-7032.