

A ROTINA ESCOLAR SOB NOSSA ÓTICA

Maiara Ferreira de Souza¹

Ingrid Pereira Cerqueira²

Márcia Mariana dos Santos Oliveira³

Modalidade do trabalho: Relato de experiência
GT: Diálogos Abertos sobre a Educação Básica

Resumo

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre um recorte da pesquisa “Práticas de Leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental”⁴, realizada pelo Grupo de Pesquisa LEFoPI (Linguagem Educação, Formação de Professores e Infância) na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ao acompanharmos o cotidiano das crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora/MG, observamos atividades que não apresentam uma perspectiva de continuidade, ou seja, em alguns momentos as atividades não apresentam relação entre elas, assim sentimos a necessidade de refletirmos acerca da rotina escolar para contribuirmos objetivamente com esses sujeitos de aprendizagem que estão inseridos na escola. Para tanto, tomamos como base as reflexões de BARBOSA (2006) ao caracterizar a rotina pedagógica como um elemento fundamental na organização institucional e de normatização da subjetividade dos sujeitos (criança e adultos) que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação, imbricadas ao conceito de atividade-guia, cunhado no âmbito da psicologia histórico-cultural e desenvolvido por Vigotski e seus colaboradores. Ao trazer essas reflexões e indagações utilizamos como fundamentação as nossas observações e as análises das notas de campo produzidas a partir de nossa inserção na escola na qual realizamos observações ao longo de seis meses, durante as atividades realizadas pelas crianças. Dessa forma nosso objetivo é compreender a organização das rotinas e como elas contribuem para a formação dos sujeitos (professores e alunos) pesquisados, na produção das práticas desenvolvidas na rotina escolar, bem como as implicações dessas práticas no desenvolvimento desses sujeitos.

Palavras-chave: Rotina. Aprendizagem. Infância.

Introdução

A pesquisa “Práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental” surgiu a partir da pesquisa intitulada “Práticas de leitura na educação infantil e na passagem ao ensino fundamental”. Tal pesquisa teve seu início no ano de 2010, objetivando compreender as relações entre educação infantil e ensino fundamental frente à nova realidade advinda da lei

¹ Graduanda do curso de pedagogia e bolsista de iniciação científica da pesquisa “Práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental” orientada pela professora Dr. Hilda Micarello.

² Graduanda do curso de Pedagogia da UJFF bolsista do Programa PIBID, subprojeto Letramento sob orientação da professora Dr. Hilda Micarello.

³ Graduanda do curso de Pedagogia da UJFF bolsista do Programa PIBID, subprojeto Letramento sob orientação da professora Dr. Hilda Micarello.

⁴ Pesquisa financiada pela PROPESQ/UFJF

nº. 11.272/2006, especialmente no que concerne às práticas de leitura propostas e/ou exercidas pelas crianças, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. (MICARELLO et al., 2011, p. 02)

Ambas as pesquisas adotam um desenho longitudinal, no qual um mesmo grupo de crianças foi acompanhado na última etapa da educação infantil e, posteriormente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Os recursos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram a observação participante, numa perspectiva etnográfica, e entrevistas semi-estruturadas com os professores responsáveis pelas turmas.

O presente trabalho está pautado em uma abordagem qualitativa, visto que ao analisar as observações feitas em campo pretendemos compreender o contexto, para a partir de então entender as ações dos sujeitos (crianças e adultos) e assim tecer uma relação entre as observações do cotidiano escolar e a teoria, com vistas à compreensão deste contexto.

Com o intuito de esclarecer ao leitor sobre quem são os sujeitos da pesquisa e de que contexto eles partilham, destacamos a seguir alguns aspectos da instituição, bem como o perfil da turma. Assim, é importante destacar que o nosso foco, nesse trabalho, se concentrará na rotina observada no ano de 2013, em que as crianças, sujeitos da pesquisa, estão cursando o 3º ano do ensino fundamental e têm, aproximadamente, 8 anos de idade.

O campo de investigação das observações analisadas se refere a uma Escola da Rede Municipal de cidade da cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais, a qual caracteriza-se pelo funcionamento em tempo integral (8 horas diárias), apenas para os alunos.

A turma pesquisada é composta por 22 crianças, cada uma delas se encontra num estágio específico em termos da apropriação da leitura e da escrita. A professora regente trabalha na escola há nove anos e nos esclareceu que a instituição funciona como Bloco pedagógico⁵, dando continuidade aos ciclos de ensino. Devido à metodologia assumida pela escola, a professora teve a oportunidade de acompanhar a turma durante três anos consecutivos, do primeiro ano ao terceiro ano do ensino fundamental.

Ao falar sobre sua rotina de trabalho, a professora regente afirma, em entrevista, que suas práticas estão embasadas no interesse das crianças por brincar e sonhar com as palavras. Ao apresentar o tapete de contação de histórias, suporte utilizado por ela para a narrativa de contos de fadas, enfatizou como a linguagem oral e escrita perpassam o cotidiano escolar das crianças, de forma mágica e especial, através do uso de textos como poesias, lendas, parlendas, etc.

⁵ A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora denomina Bloco Pedagógico aos três primeiros anos do ensino fundamental.

Em suma, essa escola se localiza num bairro de periferia, onde crianças pequenas vivem a dimensão do lúdico e da fantasia e, ao mesmo tempo, vivem a experiência de apropriação da linguagem escrita na alfabetização.

A partir das nossas observações, constatamos que mesmo a professora regente trazendo em sua fala a prática de atividades lúdicas – como o brincar e o faz de conta – nessa escola, e especificamente na turma observada, essas atividades, em muitos momentos, são substituídas por práticas mecânicas de codificação e decodificação, ou seja, uma exposição de conteúdos a serem memorizados e que, muitas vezes, não apresentam objetivos e desdobramentos na aprendizagem das crianças. Nesta especificidade da rotina escolar que iremos concentrar nossas reflexões, pois acreditamos que a rotina, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, deve ser pensada de forma que as crianças consigam atribuir significado ao que estão fazendo e, conseqüentemente, o aprendizado acontecerá de forma significativa.

O desafio dessa análise reside considerar essas duas etapas do ensino fundamental como instâncias de formação cultural, uma vez que é a experiência com a cultura que as une e as tornam inseparáveis e, ainda, em considerar as crianças como sujeitos sociais. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, o objetivo deve ser atuar com liberdade e espontaneidade, para assegurar a apropriação e construção efetiva e compartilhada do conhecimento. Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis e a transição entre as etapas se concretiza à medida que as próprias crianças são respeitadas em suas singularidades e especificidades, à medida que o trabalho pedagógico deixa de ser meramente institucional e passa a ser valorizado em sua dimensão cultural (Kramer, 2007).

O nosso olhar sobre a rotina escolar

A rotina é a parte planejada do cotidiano dos sujeitos. Portanto, se difere do cotidiano, já que este inclui o novo, o imprevisto. O que permite constatar que as rotinas se constituem a partir de uma sequência de atividades repetidas. De acordo com as reflexões de Barbosa (2006) a rotina pedagógica é um elemento fundamental na organização institucional e na normatização da subjetividade dos sujeitos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação.

Ao mergulharmos nessas considerações, compartilhamos com a referida autora a ideia de que as atividades planejadas pelos educadores devem considerar o ritmo do aluno, a liberdade, a imaginação e as diversas formas que os sujeitos apresentam de se socializar com

o que está a sua volta, pois do contrário pode causar a alienação daqueles que estão no processo de aprendizagem.

É nesse sentido que defendemos que o brincar e o faz-de-conta devem permanecer no planejamento das atividades das crianças que cursam o ensino fundamental, e não serem substituídos por atividades mecânicas que envolvem a escrita e a leitura.

A esse respeito, Prestes (2010), ao refletir sobre a tradução das obras de Vigotski nas quais o psicólogo russo aborda a especificidade da atividade de brincar como atividade-guia para a formação da psique e da consciência da criança, nos contempla dizendo que “a brincadeira surge na história da sociedade de uma necessidade do contato social, pois se não houvesse separação entre o mundo das crianças e o dos adultos não haveria necessidade da brincadeira, principalmente da de faz-de-conta.” (Idem, p.157)

Para Vigotski o faz-de-conta está além de uma simples satisfação, pois é por meio dessa brincadeira que a criança expõe o que internalizou das regras de comportamento do meio que a cerca e expressa suas impressões do que viveu. Ao fazer isso a criança combina elementos da realidade com elementos criados a partir de suas experiências. Constatamos então que é à luz da brincadeira que a imaginação da criança ganha força e transcende a realidade. Baseada na teoria da psicologia sócio-histórica, Schapper (2010) explica a imaginação da criança da seguinte forma:

Numa equação simples, diríamos que a cena da imaginação se estrutura com a combinação de dois elementos que, resultando num terceiro, constitui-se como algo totalmente novo. O primeiro elemento seria configurado por estilhaços e fragmentos da memória, de vivências e experiências sociais, que se materializam na imitação; o segundo seria a vivência do sujeito no momento que decide reconstruir essa imagem, e o somatório desses dois elementos seria uma nova imagem criada pelo humano. (SCHAPPER, 2010, p.9)

A psicologia sócio histórica caracteriza a cultura como o conjunto de produções humanas e pelas interações sociais estabelecidas entre os sujeitos, que em contrapartida ao que é oferecido pela natureza, é o fruto da criação e da imaginação do homem. Dessa forma, quando a criança está em interação com outros sujeitos, brincando, imaginando, criando e atribuindo significados e sentidos às suas experiências, está também produzindo cultura e consequentemente se constituindo como sujeito humanizado.

É através da mediação que ocorre entre crianças e entre crianças e adultos que as primeiras vão construindo seus conceitos, apropriando-se da cultura e se integrando às

práticas sociais. Vigotski, ao entender que o desenvolvimento humano passa pelo outro, afirma que:

É por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos e esta regra se aplica não só ao indivíduo como um todo, mas também à história de cada função (psíquica) separadamente. Isso também constitui a essência do processo do desenvolvimento cultural traduzido numa forma puramente lógica. O indivíduo torna-se para si o que ele é em si pelo que ele manifesta aos outros. (VIGOTSKI, 1997, p.105 apud PINO, 2005, p. 66)

É preciso entender a importâncias das relações sociais para o processo de criação e imaginação, principalmente na infância. Estas capacidades só são desenvolvidas porque os sujeitos se relacionam com os aspectos culturais já existentes e a partir deles conseguem criar e imaginar algo novo.

No entanto, na busca em inserir a criança na cultura letrada percebemos que algumas vezes, na estruturação das rotinas da escola observada, os momentos lúdicos foram substituídos por atividades às quais a criança não atribui sentido. Para exemplificar essa rotina procuramos estabelecer um quadro⁶ comparativo, entre três dias, das atividades desenvolvidas durante o início do ano de 2013.

21/03/2013			04/04/2013			11/04/2013		
H.I. ⁷	Atividade	Duração	H.I.	Atividade	Duração	H.I.	Atividade	Duração
8:00	Merenda	30 min.	8:00	Merenda	40 min.	8:00	Merenda	15 min.
8:30	Leitura e escrita no caderno	50 min.	8:40	Aula na Biblioteca	40 min.	8:15	Aula na Biblioteca	45 min.
9:20	Desenhos em grupos	50 min.	9:20	Exercício escrita - carta	25 min.	9:00	Correção dever de casa	30 min.
10:10	Aula de Recreação	30 min.	9:45	Leitura, diálogo, desenho	45 min.	9:30	Desenhos em grupo	1h. e 10 min.

⁶ Esse quadro é um recorte dos dados da pesquisa “Práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental”.

⁷ H.I. = Hora Inicial das Atividades

10:40	Aula de Música	20 min.	10:30	Aula de Música	40 min.	10:40	Aula de Música	20 min.
11:00	Almoço	1 hora	11:10	Almoço	1 hora	11:00	Almoço	1 hora

Ao analisarmos o quadro e as notas de campo constatamos que há pouco tempo reservado às brincadeiras na rotina apresentada, bem como uma sucessão de atividades em espaços curtos de tempo, o que não favorecem uma verdadeira experiência das crianças com as situações propostas. Fato que se relaciona com a organização do tempo institucional, que muitas vezes se contrapõe à experiência dos sujeitos nesse tempo.

A partir das reflexões supracitadas, percebe-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas na turma observada, buscam assegurar acesso pelas crianças às diferentes manifestações culturais de seu grupo, dentre elas, a inserção na cultura letrada, que se configura como condição de acesso à cidadania plena. Porém, acreditamos que essas práticas nem sempre proporcionam aprendizagem, visto que não apresentam uma perspectiva de continuidade entre as propostas de atividades realizadas com as crianças.

Considerações Finais

Diante do exposto, cabe ressaltar que não pretendemos classificar ou julgar o trabalho dessas professoras, pois como já disse Kramer (1994) “... cada vez que se procura neles [os professores] o típico e o classificável, minimiza-se sua heterogeneidade e, portanto, sua humanidade.” (p.110). Desta forma, cada prática é marcada pela subjetividade de cada professora, pela sua forma de ver e lidar com o mundo em sua volta.

Caminhando para uma conclusão podemos dizer que não há uma prática certa ou errada, pois cada prática irá depender dos sujeitos que as integram. Assim as práticas observadas são reflexo direto das vivências e experiências de cada educadora, bem como da forma como cada uma concebe a criança, a linguagem, as infâncias e as práticas pedagógicas.

Essa experiência nos possibilitou ver como as práticas cotidianas do espaço escolar se dão e como essas professoras compreendem o brincar e a alfabetização, sendo estas atividades distintas. A partir disso, constatamos que o planejamento coletivo, que dialoga o lúdico e as atividades que focam a alfabetização, é essencial para a organização da rotina escolar.

Referencias

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. Ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

MICARELLO, H. A. L. S.; SOUZA, M. F.; LEITE, A. R. G; CAMPOS, V. R.; SANTOS, T. T. M. Leitura, literatura e prática pedagógica na educação infantil. In: **IX jogo do livro e III fórum ibero-americano de letramentos e aprendizagens**, 2011, Belo Horizonte-MG. Anais do IX jogo do livro e III fórum ibero-americano de letramentos e aprendizagens, 2011, Belo Horizonte-MG.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortes, 2005.

SMOLKA, A.L.B.; VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Ensaio de L.S. Vigotski com apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Criação e imaginação**. In: VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.