

Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem

School routines and their relationship with learning difficulties

Danieli Winck Iijima
dani-ijima@hotmail.com

Maria Lidia Sica Szymanski
szymanski_@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa de mestrado que buscou refletir, no campo da didática, sobre as rotinas pedagógicas presentes no cotidiano escolar. Diferenciam-se os conceitos de atividade docente e rotina, entendendo-se como rotina aquelas atividades repetitivas e cotidianas. Com base em dados coletados em pesquisa de campo por meio de 96 horas/aula de observação, utilizando-se a Técnica do Registro Contínuo, dialoga-se no sentido de que, ao visar ao aspecto formativo na Educação, as rotinas podem constituir-se tanto em uma prática que contribua para que o aluno aproprie-se dos conhecimentos científicos por cujo processo a escola é responsável quanto ao contrário – podem caracterizar uma prática pedagógica enfadonha, caso não sejam planejadas e diversificadas, acarretando, neste sentido, possíveis dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: rotinas pedagógicas, processos de ensino e aprendizagem, dificuldades de aprendizagem.

Abstract: This article presents a Master Degree research which proposes a reflection over the teaching field, about pedagogical routines present in everyday life at school. We differentiate the concepts of teaching activity and routine, understanding routine as repetitive and daily activities. Based on data collected in a field research of 96 hours of observation in a classroom, using Continuous Register Technique, it is dialogued in the sense that, by targeting the formative aspect of education, the routines can dismember both an educational practice that contributes for the student to learn scientific concepts for which the school is responsible, or the contrary, it can characterize a boring pedagogic practice, when it is not planned and diversified, resulting in a dull teaching practice and carrying out learning difficulties.

Keywords: pedagogical routines, teaching and learning process, learning difficulties.

Introdução

A busca de referências sobre a temática *rotinas pedagógicas* nos últimos anos (Capes, 2012) revela que seu estudo, além de ser incipiente, vem-se restringindo exclusivamente ao campo da Educação Infantil. De forma sucinta, realizou-se um levantamento que abarcou as produções oriundas de dissertações de mestrado e teses de doutorado dos programas de pós-graduação do país, no período de 1987 a 2011, tendo como assunto “*rotinas*”; “*educação*”, com filtragem na *expressão exata* das palavras. A Figura 1 apresenta o resultado obtido, permitindo a visualização da quantidade de trabalhos detectados correspondente a cada ano.

Como se pode verificar, desenvolveu-se apenas uma pesquisa sobre essa temática na Educação a cada um dos seguintes anos: 1998, 2000, 2005, 2008, 2009 e 2010, sendo a maior incidência (3) no ano de 2009, alcançando um total de sete dissertações e uma tese. A quase ausência de pesquisas em torno do referido tema acentua-se quando a análise dessas

produções demonstra que somente três pesquisas em nível de mestrado e uma em nível de doutorado apresentaram a *rotina* como principal objeto de estudo. Esses dados revelam que não se possui uma tradição de estudos referentes a rotinas no campo da Educação no país.

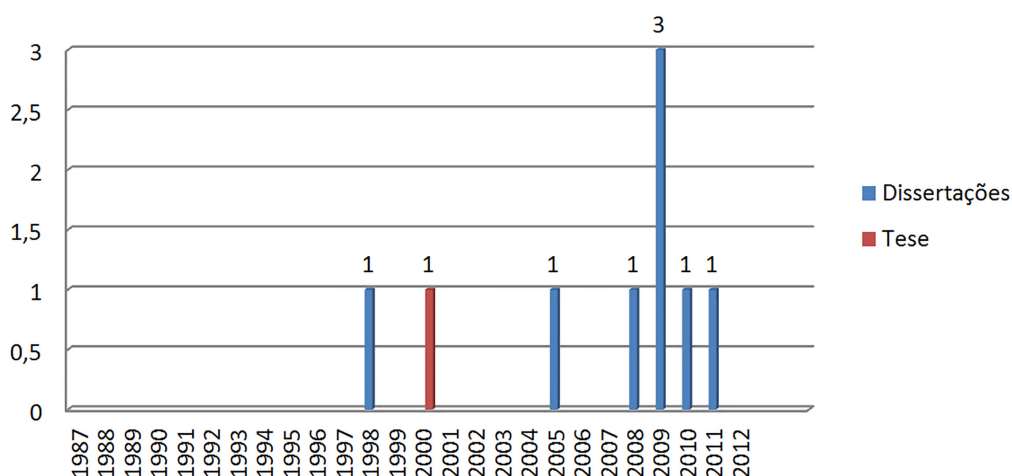
Contraditoriamente, em pesquisa anterior (Iijima e Szymanski, 2012) envolvendo a observação da atividade pedagógica em uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental, as *rotinas* constituíram-se na categoria mais frequente, ultrapassando em quase 100% o total de todas as demais atividades pedagógicas realizadas pelo professor no mesmo período (Figura 2).

Como a Figura 2 revela, 62% das atividades observadas em três diferentes aulas correspondeu a rotinas, número expressivo em relação ao conjunto de todas as outras ações pedagógicas (38%), intencionalmente planejadas pelo professor e explicitamente voltadas aos conteúdos escolares.

Face à discrepância entre o número exíguo de pesquisas desenvolvidas sobre esse tema e sua alta

frequência no cotidiano escolar, justifica-se o presente estudo, ao buscar contribuir para a compreensão dessa categoria pedagógica tão frequente em sala de aula, mas que poucos olhares atrai, no sentido de produzir novos conhecimentos a respeito de sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, no presente artigo, inicialmente apresenta-se o conceito de rotina no campo educativo, diferenciando-a das demais atividades pedagógicas. Dentro da categoria rotinas, distinguem-se rotinas reflexivas e rotinas mecanizadas. Reflete-se, então, sobre quais as possíveis contribuições das rotinas reflexivas para os processos de ensino e de aprendizagem. Em seguida, conceitua-se a rotina mecanizada, demarcada por atividades repetitivas e automatizadas, as quais, por serem não planejadas, no sentido de propiciarem a apropriação do conhecimento científico, possivelmente não contribuem de forma adequada para o processo formativo dos sujeitos, além de findarem por constituir o que se aborda neste estudo como uma prática pedagógica enfadonha.



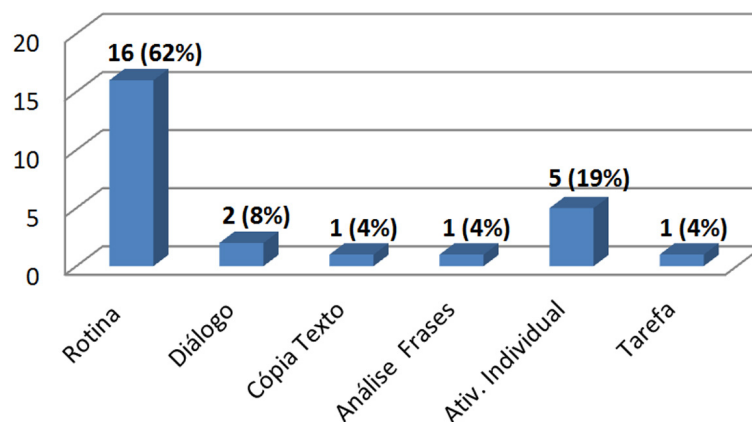


Figura 2. Atividades pedagógicas observadas no 1º ano do Ensino Fundamental.

Figure 2. Pedagogical activities observed in the first year of Elementary School.

Fonte: Iijima e Szymanski (2012).

A seguir, realiza-se uma discussão sobre as Dificuldades de Aprendizagem,

[...] cujas possíveis causas são inúmeras e muitas vezes não se manifestam isoladamente. [Assim como] por outro lado, uma ou mais dessas situações podem estar presentes, sem que a criança esteja apresentando dificuldades para aprender (Szymanski, 2012, p. 9).

Nesse sentido, entende-se que, para compreendê-las, é preciso refletir sobre essas diferentes causas “[...] a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/sociais e pedagógicos, percebido dentro das articulações sociais” (Scoz, 2011, p. 20). Contudo, neste trabalho, focalizam-se os fatores de ordem pedagógica como favorecedores dessas dificuldades, ressaltando a importância das rotinas nesse processo, como fator que pode ou não contribuir para o aprendizado dos alunos.

Por fim, destacam-se alguns exemplos de práticas pedagógicas observadas em pesquisa de campo, classificadas como rotina escolar, e

discutem-se suas possíveis relações com os processos de ensino e de aprendizagem.

Cumprir ressaltar que se considera a escola como a Instituição socialmente responsável pelo processo de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade àqueles que ela recebe (Saviani, 2003). Essa responsabilidade torna-se maior ainda, ao se constatar que esse processo possibilita ao homem constituir-se enquanto tal, isto é, humanizar-se, desenvolvendo as funções mentais superiores tipicamente humanas (Leontiev, 1978). Portanto, torna-se de suma importância refletir sobre aspectos que constituem o cotidiano escolar, buscando favorecer à escola o cumprimento dessa enorme responsabilidade, frente aos desafios colocados por uma sociedade na qual as oportunidades para aprender são tão desiguais.

Ressalta-se, portanto, que, considerando a diversidade de ações que integram o cotidiano escolar, a presente pesquisa voltou-se especificamente às rotinas pedagógicas e seu impacto, seja favorecendo ou dificultando a apropriação dos con-

têudos escolares. Cumprir esclarecer que, no presente estudo, a expressão “rotinas pedagógicas” (Barbosa, 2000, 2006) não se constitui em sinônimo de “atividades pedagógicas”. Rotinas pedagógicas seriam aquelas atividades pedagógicas cotidianas e repetitivas. Ou seja, toda rotina é uma atividade pedagógica, mas nem toda a atividade pedagógica pode ser considerada rotina. Dessa forma, esta pesquisa objetivou focar as próprias rotinas, em seu modo de organização e consecução no cotidiano docente.

As rotinas na prática pedagógica

A prática pedagógica possui o objetivo principal de transmissão dos conhecimentos, tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental como em outros níveis escolares, sendo demarcada por inúmeros fatores, envolvendo, entre outras ações educativas, leituras individuais e em grupo, escritas individuais e coletivas, ou jogos. Essa prática compreende, também, aquelas ações repetitivas e regulares que, como se constatou, ocupam o maior tempo

dos professores e alunos, às quais se refere neste artigo por rotinas escolares¹.

Compreendem-se como rotinas “[...] uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem à área” (Barbosa, 2000, p. 132), sendo caracterizadas pela tradição de realizar determinadas ações sempre do mesmo modo. Assim, considera-se, neste artigo, como rotinas escolares nas séries iniciais, por exemplo, o cabeçalho, a chamada, a formação de filas ou a leitura oral coletiva do abecedário exposto na parede da sala de aula.

Ainda que decorrendo da tradição escolar – e talvez justamente por isso, incorporadas a essa tradição –, as rotinas colaboram na ação educativa, uma vez que auxiliam o trabalho pedagógico do professor, pois apresentam o principal objetivo de “[...] ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição [...]” (Barbosa, 2000, p. 45), visando ao seu bom andamento. Mas seu questionamento e planejamento são imprescindíveis para que se constituam em elemento orientador, permitindo efetivar, de maneira organizada, o cotidiano educativo. Quanto a esse aspecto, a autora, referência na área, alerta:

É preciso que o educador esteja atento [...] e faça novas proposições para as atividades cotidianas, pois elas [as rotinas] – apesar de necessitarem de certa invariância – não podem ser vistas como imutáveis (Barbosa, 2000, p. 232).

Portanto, seu caráter invariável não pode constituir-se em justificativa para uma prática educativa repetitiva e monótona, ainda mais

por se compreender que rotinas que foram úteis no início do processo de apropriação da leitura e da escrita talvez não sejam necessárias posteriormente.

Quanto a essa adequação entre o trabalho pedagógico docente e o nível de desenvolvimento do aluno, Vigotski já ratificava a importância fundamental atribuída ao papel de mediador do professor, a fim de propiciar a apropriação discente dos conhecimentos escolares, ressaltando que o ‘bom aprendizado’ é aquele que se adianta ao desenvolvimento (Vigotski, 2001), ainda que seja importante estar alerta quanto ao fato de que esse *adiantar* não pode ultrapassar o limite estabelecido pelo que o aluno possa compreender.

Na verdade, essas ações pedagógicas repetitivas, recorrentemente presentes no dia a dia das práticas educativas dos professores, possuem um papel tão importante quanto às demais ações voltadas à aprendizagem do conteúdo, as quais, *aparentemente*, possuiriam uma seriedade mais significativa do que as rotinas propriamente ditas, no processo de apropriação do conhecimento científico.

Propõe-se o termo *rotina reflexiva*, contrapondo-o à expressão *rotina mecanizada*, para representar situações que, embora possuam o caráter de repetitivas, são planejadas com a intencionalidade de objetivar processos de ensino que favoreçam a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Por outro lado, entende-se como “rotinas mecanizadas as ações que operam em direção à padronização, em direção ao comum” (Barbosa, 2000, p. 212) que ocorrem sempre da mesma forma, e, por esse fato, muitas vezes tornam-se desinteressantes aos sujeitos alunos,

naturalizando, no espaço educativo, práticas pedagógicas consideradas enfadonhas.

O termo *naturalizando* merece reflexão. Entende-se as rotinas como produtos culturais, que tanto podem ser produzidas quanto reproduzidas (Barbosa, 2000) pelos homens. Enquanto produtos sociais, foram criadas pelos que as utilizaram ou utilizam, isto é, não se constituem em ação imutável, *naturalmente* presente nos diferentes contextos, concepção que está na base da afirmação de que *sempre foi dessa maneira* e em sua repetição mecânica.

A compreensão de que a prática pedagógica dos professores pode ser permeada por diferentes rotinas, e de que essas rotinas são produtos sociais, alerta para que se assuma a responsabilidade sobre sua consecução, uma vez que, se não planejadas, há grande possibilidade de que, com maior frequência, essas ações rotineiras restrinjam-se às rotinas mecanizadas.

É sabido que o cotidiano escolar e as exigências educativas do atual sistema socioeconômico muitas vezes levam à reprodução de práticas educativas aligeiradas, desprovidas de planejamento contínuo, demarcadas por processos mecanizados e repetitivos, que não contribuem ao aspecto formativo dos alunos, uma vez que não favorecem a apropriação do conhecimento científico, não respeitam o questionamento discente e nem mesmo envolvem o autoquestionamento por parte de quem as consolida. Esse tipo de rotina

[...] nasce quando as relações sociais não procuram ser compreendidas e explicadas, não havendo a necessidade de criação, de desenvolvimento, e o resultado do que se faz não é ne-

¹ Com base em Barbosa (2006), as rotinas na esfera educativa possuem autoria diversa, tanto dos professores quanto dos coordenadores, diretores e até mesmo dos próprios alunos, quando há espaço para flexibilidade, uma vez que são planejadas de acordo com o funcionamento da instituição ou pelo sistema de ensino.

cessariamente aquilo que se quer ou o que se pensa ter feito, mas aquilo que foi passado aos sujeitos (Barbosa, 2000, p. 45).

Essa rotina mecanizada em cuja consecução nem sempre o professor reflete sobre o que está ensinando, não permeada pela compreensão do raciocínio do outro, pode bloquear a criatividade e o desenvolvimento dos sujeitos nela envolvidos, promovendo relações sociais que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Constitui, portanto, um pseudoensino, sem intencionalidade, muito mais centrado na ação motora do aluno do que em sua aprendizagem, no qual o que professor pensa que está ensinando não é aquilo que o aluno está aprendendo.

Nesse caso, seu caráter repetitivo e mecânico permite associá-la aos rituais, pois,

[...] 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 (Barbosa, 2000, p. 53).

Na literatura, encontra-se o termo rotinas muitas vezes ligado ao de ritual, uma vez que ambos possuem certa familiaridade. De acordo com McLaren (1991), o ser humano é constituído pelos rituais:

Toda nossa estrutura social mantém uma dependência preventiva do ritual para transmissão dos códigos simbólicos [...]. Não é exagero afirmar, como a duração dos rituais atesta, que o ritual serve como pivô

do mundo social: a dobradiça da cultura, a chaveta da sociedade e o fundamento da vida institucional, tal qual é encontrada nas escolas (McLaren, 1991, p. 73).

O autor acentua que os rituais são considerados imprescindíveis à vida humana, pois “[...] eles molduram, pontuam e põem entre parênteses o fluxo da vida social, atribuindo assim um significado aos eventos”. E, embora envoltos no processo de ritualização, dificilmente toma-se consciência “de seus efeitos estruturantes em nossa percepção e comportamento” (McLaren, 1991, p. 75).

Barbosa (2000) também esclarece sobre esse conceito:

Os rituais são [...] compreendidos como atos, individuais ou grupais, que se mantêm fiéis a certas regras e hábitos sociais e que possuem um significado particular em cada cultura. São práticas que fixam regularidades apesar de manterem-se abertas a eventuais mudanças. A repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dão estabilidade e segurança aos sujeitos (Barbosa, 2000, p. 44).

Nessa perspectiva, compreendem-se as rotinas como práticas e atos que podem ocorrer de forma ritualizada. Essa afirmação não significa sobrepor um conceito sobre o outro simplesmente, mas compreender que, embora não podendo considerar os rituais como simples formas de rotinas², pode-se considerar as rotinas como sendo “[...] uma forma genuína de comportamento ritualizado” (McLaren, 1991, p. 77).

Nesse aspecto, Barbosa (2006) ratifica que:

[...] as rotinas utilizam-se de rituais – cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder – que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo (Barbosa, 2000, p. 219).

Ainda, McLaren (1991), ao relacionar os rituais presentes na esfera educativa, salienta:

[...] os rituais podem ser considerados ‘ruins’ se eles restringirem as subjetividades dos estudantes, colocando limites no discurso de oposição, no diálogo reflexivo e na crítica. E os rituais podem ser considerados ‘bons’ se criam uma alternativa à hegemonia (contra-hegemonia) que possibilitará aos participantes refletir criticamente sobre o modo pelo qual a realidade é percebida e compreendida (McLaren, 1991, p. 130).

Portanto, pode-se considerar que uma rotina pedagógica será reflexiva quando possibilitar aos alunos analisar criticamente a realidade, acolhendo colocações com caráter de oposição à visão de mundo disseminada que toma como natural o favorecimento de determinada classe social, respeitando a subjetividade discente. Enquanto que uma rotina caracterizada pelo comportamento ritualizado *ruim*, como acentua McLaren (1991), aqui considerada como *rotina mecanizada*, restringirá as possibilidades de participação reflexiva do aluno no processo pedagógico, tolhendo seus argumentos de oposição.

Portanto, é imprescindível que os professores reflitam sobre as práticas pedagógicas que efetivam, obser-

² De acordo com a literatura, compreender os rituais como ações repetitivas sem um sentido formativo, e ainda associá-los como sinônimo de rotinas é algo equivocado. “Essas percepções errôneas ou má compreensão de ritual originam-se, pelo menos em parte, de definições restritas, tanto de especialistas quanto de leigos, que têm superenfático sua natureza mesquinha e superficial (por exemplo, como sinônimo de um artefato sem significado ou uma rotina vazia)” (McLaren, 1991, p. 47).

vando como os alunos envolvem-se, e como eles aprendem por meio delas, para que não priorizem práticas pedagógicas enfadonhas.

Um processo pedagógico enfadonho, ao desenvolver-se repetida e mecanicamente, contribuindo para anular a subjetividade discente, gera o desinteresse dos alunos pelas atividades escolares, e consequentemente, muitas vezes, na tentativa de justificar a não aprendizagem, esses alunos podem ser tachados como tendo algum transtorno ou distúrbio que lhes impede ou dificulta o aprender. Contudo, o início do problema pode estar na maneira como o processo pedagógico organiza-se e desenvolve-se.

Com base no que foi apresentado, a seguir, exibe-se uma tirinha de Tonucci³ (2012), que destaca um dos momentos da escola, revelando não só as consequências de uma prática pedagógica enfadonha como a perplexidade docente nessa situação:

Observa-se, na fala da professora aos seus alunos, *Sentados em silêncio. Tranquilos e atentos e prestando atenção!*, uma sequência frequentemente citada em sala de aula, envolvendo os alunos, colocando-os no lugar de ouvintes passivos, priorizando a ordem, entendendo que a *ordem traria o progresso*. Em seguida, as palavras da docente, *Não entendo porque em algumas horas essas crianças estarão nervosas e irritadas...*, revelam que, apesar de saber as consequências de sua ação pedagógica, a qual é tão repetitiva que a leva a prever seu resultado, continua mantendo-a, caracterizando a si própria como sujeito assujeitado ao processo.

A Figura 3, ao denunciar as práticas pedagógicas enfadonhas, permite deduzir que as práticas demarcadas por rotinas ritualizadas



Figura 3. Exemplo da perplexidade docente diante das consequências de uma prática pedagógica enfadonha.

Figure 3. Teacher perplexity about the consequences of a dull teaching practice.

mecânicas não possibilitam aos alunos o gosto pela aprendizagem. A situação apresentada revela um descontentamento por parte do professor por não conseguir de forma satisfatória conduzir o andamento da aula, bem como um desconforto por parte dos alunos, que não conseguem permanecer quietos e sentados todo o tempo, comportamentos muitas vezes impostos pelo sistema de ensino. Além disso, essa imposição acarreta tanto desgaste que o processo de apropriação dos conceitos científicos finda em segundo plano, ou mesmo simplesmente finda, sem concretizar-se.

Dificuldades de aprendizagem

A análise desenvolvida permite supor que as rotinas pedagógicas, da maneira como efetivadas, podem

contribuir para o estabelecimento de dificuldades de aprendizagem no processo de apropriação dos conhecimentos na esfera educativa. Entende-se que as dificuldades de aprendizagem decorrem de inúmeros fatores, tanto internos quanto externos ao ambiente educacional. Contudo, este artigo, como já esclarecido, refere-se às dificuldades de aprendizagem que decorrem de aspectos de ordem pedagógica, mais especificamente àquelas relacionadas com as rotinas utilizadas pelo professor enquanto mediador do conhecimento historicamente acumulado.

As dificuldades de aprendizagem envolvem

[...] baixo rendimento e/ou fracasso escolar. [...] [E revelam-se pelas] discrepâncias encontradas entre a capacidade ou habilidade mental e

³ Psicólogo e cartunista italiano, também conhecido com o pseudônimo de "Frato".

o baixo desempenho, refletidos em resultados escolares insatisfatórios [que] caracterizam os sujeitos com dificuldades de aprendizagem [...] (Sisto e Martinelli, 2008, p. 20).

A escola, muitas vezes, ao diagnosticar um aluno com dificuldades de aprendizagem, fecha-se às questões de ordem pedagógica, e não as inclui entre suas possíveis causas, ainda que muitas vezes observe que esse aluno apresenta uma habilidade mental discrepante em relação ao seu desempenho escolar.

O cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, [...]. As crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos... (Collares e Moysés, 1992, p. 15).

Desse modo, a escola apresenta-se como vítima dos alunos, vistos como aqueles que não aprendem, que são retidos por vários anos, que apresentam comportamentos indisciplinados: “A escola entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sócio-político concreto – apresenta-se como *vítima de uma clientela inadequada*” (Collares e Moysés, 1992, p. 16, grifos no original). Nesse sentido, desloca as causas do fracasso escolar, atribuindo-as unicamente a fatores relativos aos alunos e às suas famílias, o que justifica sua passividade frente a outras possíveis causas, não compreendendo e, conseqüentemente, não assumindo sua reponsabilidade pedagógica nesse processo.

Para praticamente todos os segmentos que compõem a sociedade brasileira, problemas de saúde constituem

uma barreira para a aprendizagem e, logicamente, uma das principais causas de fracasso escolar. Inclusive para os profissionais da Educação... (Collares e Moysés, 1992, p. 20).

Nesse viés, as possíveis causas do fracasso escolar não são articuladas com a atuação do professor, isto é, com os elementos que constituem a ordem pedagógica, que acaba por constituir-se no último componente a ser olhado com maior atenção. No entanto, a verdade é que

centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e a longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (Collares e Moysés, 1992, p. 24).

Portanto, o processo pedagógico, um dos elementos a ser repensado na busca dos aspectos que não favorecem a aprendizagem discente, acaba, nas palavras das autoras, *mascarado e escamoteado* pelas incessantes justificativas atribuídas pela escola a outros elementos alheios a ela.

Talvez algumas dessas crianças estigmatizadas, intituladas como alunos que não aprendem, desinteressados, e até mesmo que apresentam atitudes indisciplinadas, podem simplesmente estar manifestando alguma forma de resistência, ao se recusarem a executar as atividades rotineiras que lhes causam fadiga ou desinteresse por serem maçantes e cansativas, pois não lhes fazem sentido e, muitas vezes, lhes são impostas pelas relações de poder, sobre as quais a escola se estrutura.

Atrelada a esses condicionantes, entende-se que “[...] a metodologia de ensino precisa, urgente e criticamente, evitar métodos que

fazem da ação didática uma rotina pedagógica sem sentido formativo” (Rays, 2004, p. 102), prejudicando tanto o processo de apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos quanto o processo de mediação de conhecimentos, responsabilidade docente.

Há ainda, a questão do tempo escolar. A escola indaga: *se uns conseguem aprender por que todos não aprendem no mesmo ritmo e enquadramento?* No entanto, essa questão não será efetivamente respondida enquanto o processo pedagógico estiver em segundo plano, na análise das possíveis explicações. Aliás, por que todas as crianças devem aprender da mesma forma e ao mesmo tempo?

O mais prejudicial na atuação da escola frente ao fracasso que dela pode derivar está na “[...] estigmatização de crianças inicialmente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes [...]”. Compromete-se sua autoestima [...]” (Collares e Moysés, 1992, p. 25), assim como suas possibilidades de continuar aprendendo.

Rotulada, a criança resiste, luta contra o preconceito, até que o incorpora. Resiste e incorpora em sua vida inteira, não em fragmentos de vida. Não é apenas na escola que se torna a criança que não sabe; a incapacidade adere a ela, infiltra-se em todas as facetas, todos os espaços da vida (Moysés, 2001, p. 46).

A estigmatização que é impressa nessas crianças deixa-lhes marcas irreversíveis, uma vez que “[...] passam a receber um tratamento diferente do que é dirigido aos *normais*, como se isso fosse absolutamente *natural*. Uma diferença em relação ao padrão [...] que transforma totalmente as relações” (Moysés, 2001, p. 249), as quais passam a se basear principalmente na discriminação desses alunos que não aprendem,

prejudicando ainda mais o processo de aprendizagem. Novamente, aqui, destaca-se a oposição entre o natural: é assim, e o social: *algo contribui para que esteja sendo assim*.

Desse modo, as crianças que sempre ouviram que não aprendem acabam incorporando esse rótulo para a vida, assumindo-o como *naturalmente* delas. Vivem com o sentimento de incapacidade por não terem tido o *devido progresso* que tanto se exige na escola, a qual, contraditoriamente, deixa de exigir de si própria a busca de soluções para que efetivamente seus alunos aprendam.

[...] parece que ser professor e ser aluno extrapola a relação de ensinar e aprender os conteúdos de ensino. [...] envolve uma absorção de aprendizagens valorativas muito intensa. O importante é que haja consciência desse processo para que os protagonistas do processo pedagógico não sejam manipulados por ideias que nem sempre gostariam de servir. O professor e o aluno não podem ser engolidos pelo ritual escolar. Precisam ser sujeitos conscientes, protagonistas desse ritual (Cunha, 2004, p. 155).

Portanto, é importante que o professor conscientize-se da importância de sua atuação na constituição da subjetividade de seu aluno, refletindo constantemente sobre esse processo, a fim de que ele possa alterar a dinâmica de suas relações pedagógicas sempre que necessário. Pois, embora as relações interpessoais sejam recíprocas, cabe ao professor o fio condutor dos processos de ensino e aprendizagem.

Mediante o conhecimento de que as vivências na esfera educativa, bem como as rotinas pedagógicas consolidadas historicamente, extrapolam as relações cognitivas do ensinar e do aprender, espera-se que os sujeitos envolvidos na prática educativa consolidem cada vez mais,

nesse cotidiano, atos permeados pelo prazer de aprender, de conhecer, de viver cada instante de modo que se queira mais e mais: um aprendizado enriquecedor e comprometido, que possibilite a apropriação pelo aluno dos conhecimentos científicos construídos pela humanidade.

Investigando as rotinas: a pesquisa de campo

Coleta de dados

A presente pesquisa, de caráter etnográfico, objetivou analisar como as rotinas se organizam no cotidiano docente e se contribuem para possíveis causas de dificuldades de aprendizagem. Sendo esse o foco, optou-se por não se analisar outras atividades letivas – como cópias de textos, análise de frases ou tarefas – ou mesmo procedimentos pedagógicos, como a elaboração do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Aula Docente, ou esses documentos em si. Ainda, optou-se por não entrevistar os professores, solicitando que falassem sobre sua prática, pois se considerou que a melhor forma de captar o objeto deste estudo – as rotinas – seria observando-as diretamente e, a partir dos dados coletados por meio dessa observação, estabelecer as categorias de análise.

Para verificar as rotinas pedagógicas, inicialmente optou-se por observar, diretamente em sala de aula, como essas rotinas se desenvolvem.

As observações ocorreram entre o segundo semestre do ano de 2012 e o final do primeiro semestre de 2013, em duas escolas municipais, nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em duas fases distintas: a Fase I, com 48 horas-aula de observação, abarcou duas turmas diferentes, cada uma observada durante 24 horas-aula. Com o objetivo de captar melhor as particularidades

do objeto de estudo, planejou-se uma segunda fase, dessa vez em uma única sala de aula (1º ano), com a mesma duração total de observação da Fase I: 48 horas.

Para anotações dos dados, foi empregada a técnica de registro cursivo em Caderno de Bordo, uma vez que a direção das duas instituições de ensino nas quais a observação ocorreu não permitiu registros por meio de gravações de vídeo ou áudio.

Resultados

A Tabela 1 traz uma descrição sucinta das rotinas observadas em cada uma das três turmas.

Verificou-se ser recorrente, em todas as turmas observadas, a organização dos alunos em filas, a partir de um comando do professor, que as dirigia para locomoção de um espaço ao outro no ambiente escolar. A leitura oral coletiva do alfabeto, em cantilena: letras, sílabas, números, etc., apresentou-se constantemente, principalmente nas turmas em que havia o predomínio do processo de alfabetização, como se pôde observar nas turmas de 1º ano. A arrumação do calendário e o registro do cabeçalho geralmente são ações rotineiras subsequentes uma à outra e evidenciaram-se em todas as turmas pesquisadas. Ações como efetuar chamada, orar, contar os alunos e distribuir crachás, ainda que não fossem observadas em todas as turmas, também foram consideradas como rotinas, por enquadrarem-se nos requisitos estabelecidos para essa categoria, isto é, ocorrerem diariamente e seguirem um mesmo padrão.

Salienta-se que as rotinas constituíram cerca de 60% a 70% das ações pedagógicas registradas também nessas coletas de dados, revelando uma realidade recorrente nas escolas brasileiras.

A classificação das rotinas ritualizadas em reflexivas ou mecanizadas

Tabela 1. Classificação das rotinas.

Table 1. Classification of routines.

Rotinas			
Categorias	Fase I		Fase II
	1º ano	2º ano	1º ano
	Subcategorias		
Organização de filas	<ul style="list-style-type: none"> · Entrada · Refeitório · Banheiros · Sala de aula · Recreio · Informática · Biblioteca · Final de aula 	<ul style="list-style-type: none"> · Entrada · Refeitório · Banheiros · Sala de aula · Recreio · Informática · Biblioteca · Final aula · Lavatórios 	<ul style="list-style-type: none"> · Entrada · Refeitório · Banheiros · Sala de aula · Recreio · Informática · Biblioteca · Final aula · Flúor
Leituras	<ul style="list-style-type: none"> · Conjunta das letras do alfabeto · Conjunta dos sons das letras do alfabeto · Conjunta das sílabas · Conjunta das palavras · Individual das letras do alfabeto · Individual dos sons das letras do alfabeto · Individual das palavras 		<ul style="list-style-type: none"> · Conjunta das letras do alfabeto · Conjunta das letras do alfabeto aleatoriamente · Individual aleatoriamente · Conjunta das letras e palavras do alfabeto II · Conjunta dos sons das letras do alfabeto II · Conjunta das vogais · Conjunta das vogais e palavras · Silabário · Regras de boas maneiras · Números fixados no quadro · Números fixados na parede · Nome das formas geométricas
Arrumação do calendário	<ul style="list-style-type: none"> · Na parede 	<ul style="list-style-type: none"> · Na parede 	<ul style="list-style-type: none"> · Na parede · No caderno
Registro do cabeçalho	<ul style="list-style-type: none"> · No caderno 	<ul style="list-style-type: none"> · No caderno 	<ul style="list-style-type: none"> · No livro · No caderno · Na atividade
Chamada	<ul style="list-style-type: none"> · Realizada pela professora 		<ul style="list-style-type: none"> · Realizada pela professora
Oração		<ul style="list-style-type: none"> · Todos 	
Contagem dos alunos em sala			<ul style="list-style-type: none"> · Quantidade de meninas · Quantidade de meninos · Total dos alunos · Total dos alunos ausentes
Distribuição de crachás			<ul style="list-style-type: none"> · Distribuídos pela professora · Identificados pelos alunos

facilita a reflexão sobre o processo pedagógico. Entretanto, as observações desenvolvidas na Pesquisa de Campo revelam que há contradições no desempenho docente. Torna-se necessário destacar que, em determinada turma/sala de aula,

as rotinas alteram-se e modificam-se de acordo com a prática pedagógica do professor e com a concepção teórico-metodológica que o orienta.

Constatou-se que predomina um ou outro tipo de rotina na atuação de cada docente, porém, o objetivo

deste artigo não é classificá-lo ou classificá-las quantitativamente, mas levantar uma questão cuja reflexão possa contribuir para a melhor qualidade na relação entre os processos de ensino e de aprendizagem vivenciados no dia a dia escolar.

Dessa forma, a seguir, apresentam-se alguns exemplos das rotinas observadas, refletindo sobre suas possíveis contribuições ao mediar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Exemplo 1. Contagem dos alunos.

[...] A professora dirige-se à frente da turma e os pergunta:

- Pessoal o que falta ainda hoje?

E alguns alunos respondem:

- Contar os alunos...

Então a professora aponta para cada aluno e todos iniciam a contagem. No entanto a professora os interrompe, mencionando:

- Ixi tá muito fraco... Cadê a alegria, a energia... Só não pode gritar!

Os alunos contam juntos com mais energia a quantidade de alunos presentes em sala de aula. Desse modo, no momento em que a contagem é realizada, a professora questiona os alunos como é o número “13” e o registra de forma grande no quadro. Em seguida, a professora desenha um rosto de menina no quadro, somente a cabeça e os cabelos e questiona aos alunos que o falta. Os alunos respondem:

- Olhos, boca, nariz...

A professora termina o desenho e desafia somente os meninos a contarem a quantidade de meninas na turma.

- Vamos ver se os meninos têm força para contar as meninas?!

Os meninos iniciam contando as meninas que a professora aponta com a mão. No entanto, a professora interrompe os meninos afirmando:

- Ixi... Está fraco... Vamos lá!

Os meninos com mais entusiasmo realizam a contagem. Ao terminarem, a professora registra no quadro a quantidade de meninas presentes em sala.

O mesmo desafio é lançado para as meninas. A professora também afirma:

- Vamos ver se as meninas têm força para contar os meninos?!

As meninas iniciam e também são

interrompidas pela professora que afirma:

- Ixi... Cadê as meninas contando...

As meninas contam com mais entusiasmo. Ao terminarem, a professora registra no quadro a quantidade de meninos.

Em seguida, a professora questiona a turma:

- Nossa sala tem mais meninos ou meninas?

Os alunos respondem. Então a professora novamente questiona:

- Nossa sala possui 18 alunos no total, hoje vieram somente 13 alunos. Quantos faltaram hoje na aula?

Neste momento, a professora auxilia os alunos a realizarem a operação. Após, a professora registra no quadro a quantidade de alunos ausentes (Caderno do bordo⁴, 2013).

Exemplo 2. Registro da data.

[A professora] solicita que os alunos registrem a data e se direciona ao quadro, indagando-os:

- O que a gente precisa para escrever a data... Colocar o nome da...

Os alunos:

- Cidade...

A professora:

- E qual é o nome da nossa cidade?

Os alunos demoram em responder, e a professora os auxilia:

- Casca...

E os alunos:

- vel...

- Então agora cada um de vocês vai falar uma letra pra eu poder escrever o nome da cidade!

Desse modo, cada aluno menciona uma letra para compor o nome da cidade no quadro. Nesse momento, os alunos se auxiliam entre si.

Em seguida, a professora continua:

- Que dia a prof.^a falou que era hoje?

Um aluno responde:

- O 2 e o 0...

- Isso e o 2 e o 0 formam o dia 20.

De que mês?

Os alunos respondem:

- Março...

A professora complementa:

- Isso, do mês de Março, que é o

terceiro mês, porque passou Janeiro, Fevereiro e agora Março, que representa o terceiro mês...

Ao mesmo tempo em que a professora explica aos alunos, registra no quadro. E continua:

- Do ano de Dois mil e?

Os alunos:

- Treze...

Ao encerrarem, a professora solicita que os alunos registrem no caderno a data, para receberem a atividade. Nesse momento, a professora aguarda os alunos registrarem. Posteriormente, entrega-lhes uma atividade impressa (Caderno de bordo, 2013).

Nos exemplos destacados, o trabalho com números e o registro da data, também conhecido como *registro do cabeçalho*, fazem parte constante da rotina escolar. No Exemplo 1, que apresenta a rotina demarcada pela contagem dos alunos em sala, pode-se perceber que a professora observada sempre buscava a participação e o envolvimento de todos na atividade.

Do mesmo modo, no Exemplo 2, visualiza-se uma rotina efetivada pela professora de modo diferenciado, uma vez que não se constituía em uma simples cópia pelos alunos da data no caderno ou na folha que propunha a tarefa. Ao contrário, além de priorizar a participação dos alunos no registro, percebe-se que a professora também buscava o aprendizado discente.

A seguir, apresentam-se mais dois exemplos, extraídos das observações realizadas, que podem, em alguns aspectos, demonstrar a outra faceta da rotina:

Exemplo 3. Arrumação do calendário.

Ao encerrar as leituras do dia, a professora se aproxima do calendário colado na parede da sala de aula e, apontando para os dias, indaga aos

⁴ Instrumento para coleta de dados, no qual, empregou-se a técnica de registro contínuo cursivo, no momento das observações.

alunos qual dia é hoje, qual dia havia sido ontem e qual seria o dia de amanhã. Os alunos todos juntos respondem (Caderno do bordo, 2012).

Exemplo 4. Registro da data.

A professora entrega aos alunos o caderno e solicita que registrem rapidamente o cabeçalho, enquanto escreve no quadro.

- Copiem o “cascavel” bem rápido...

Os alunos iniciam o registro. Minutos depois a professora os apressa:

- Ligeiro... Ligeiro... Que eu quero começar a ditar as palavras! (Atividade de ditado) (Caderno de bordo, 2012).

O Exemplo 3, arrumação do calendário, e o Exemplo 4, demarcado pelo registro da data, demonstram uma rotina realizada de forma rápida, mecânica e fragmentada, como se fosse realizada simplesmente para comprimento do programa escolar e para que se pudesse prosseguir com as outras ações pedagógicas diárias.

Ressalta-se que os conteúdos ora apresentados não o são na perspectiva de estudar o currículo, ou sua abordagem em geral, mas eles são destacados na medida em que revelam como as rotinas pedagógicas ocorriam.

Ainda que possam ser observados eventualmente os dois tipos de rotinas na atuação de um só professor, de acordo com seu envolvimento e seu objetivo, predomina um deles. Porém, como já esclarecido, o intuito com a apresentação dessas rotinas foi demonstrar que é possível verificar um trabalho diferenciado envolvendo-as. Nesse sentido, entende-se que é necessário evitar que as rotinas mecanizadas, derivadas de ações sem planejamento, expandam-se nas práticas pedagógicas e constituam-se em práticas educativas enfadonhas e desinteressantes tanto para os professores quanto para os alunos, com consequências negativas para a aprendizagem.

Considerações finais

Ao considerar a escola como a instituição responsável por garantir às novas gerações a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, buscou-se refletir, neste artigo, sobre as rotinas pedagógicas inseridas nesse contexto, uma vez que se constatou serem elas muito mais frequentes do que qualquer outra atividade pedagógica em sala de aula.

Ressalta-se que o objetivo não foi o de excluir a rotina dos processos de ensino e de aprendizagem, muito menos ignorar seu particular cunho educativo, defendendo uma instituição escolar sem rotinas. Trata-se de entendê-la como uma categoria pedagógica, evidenciando qual é o objetivo de seu estabelecimento nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que seu emprego constitui-se em uma forma de organização do cotidiano escolar. Trata-se de dar a ela a importância que ela merece, tendo em vista constituírem-se em atividades pedagógicas quase 100% mais frequentes do que o conjunto das demais atividades que compõem o processo de ensino.

Com base nas considerações tecidas neste artigo, verificaram-se dois tipos de rotinas que podem compor o cotidiano escolar, enfatizando-se que a rotina não planejada e mecanizada, que não envolve ativamente a participação dos alunos, pode acarretar um número maior de alunos desmotivados para aprender. Ao contrário, um processo educativo que busca explorar pedagogicamente as situações de rotina, de forma a torná-las envolventes e diferenciadas, possibilitando um espaço para a reflexão crítica, pode contribuir de maneira significativa para a aprendizagem discente, tendo em vista a alta incidência de rotinas no cotidiano escolar e sua relevância na organização do processo pedagógico.

Afirma-se, portanto, que as rotinas pedagógicas não se constituem em uma prática neutra no processo escolar –elas estão interferindo, positiva ou negativamente. O fato de se materializarem de forma mecânica e monótona não lhes tira importância, considerando o tempo tão grande por elas mobilizado na organização do processo pedagógico. Porém, na maioria desses casos, essa contribuição ocorre no sentido inverso àquele buscado pela escola: afastando os alunos, aumentando bloqueios e resistências ao processo de aprendizagem, que, se sabe, pode ser doloroso.

Muitas vezes, essas rotinas enfadonhas podem estar em sua origem, lá nas séries iniciais, acarretando as primeiras dificuldades de aprendizagem, as quais tendem a não serem superadas ou se agravarem, enquanto a escola considera-se vítima dos alunos que não aprendem, deixando de buscar novas alternativas pedagógicas, prejudicando o avanço do processo educativo.

Destaca-se, neste sentido, a necessidade de se reconhecer a importância da reflexão e do planejamento das rotinas, com intencionalidade, voltando-as à consecução dos objetivos da escola, uma vez que, devido à sua alta frequência, elas muitas vezes contribuem para a essência dos processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando uma memorização necessária, principalmente quando se referem ao processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enfim, para compreender esse elemento pedagógico presente no dia a dia dos educadores, torna-se fundamental entender que “[...] os elementos constituintes das rotinas têm como foco possibilitar aos educadores pensar quais são os conteúdos transmitidos através delas, quais as práticas decorrentes de sua execução que são assimiladas por

seus praticantes” (Barbosa, 2000, p. 134), possibilitando, nesse sentido, um processo de ensino articulado ao processo de aprendizagem, de forma a efetivar a função educativa a que se propõe cada instituição de ensino.

Nesse sentido, uma possibilidade de continuação deste estudo poderia ser uma análise de quais conteúdos poderiam ser trabalhados e de que maneira, valorizando as rotinas pedagógicas. Essa nova perspectiva poderia envolver entrevistas com professores – será que eles reconhecem as rotinas que utilizam, como rotinas? –, analisando planejamentos – como as rotinas são planejadas, ou mesmo as rotinas são planejadas? –, não para restringir sua utilização, mas como forma de aperfeiçoar sua utilização como estratégia pedagógica.

Referências

- BARBOSA, M.C.S. 2000. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 283 p.
- BARBOSA, M.C.S. 2006. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre, Artmed, 240 p.
- CAPES. 2012. Serviços: Banco de Teses. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses. Acesso em: 02/07/2012.
- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. 1992. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*, 11(53):13-18. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/790/709>. Acesso em: 16/04/2013.
- CUNHA, M.I. da. 2004. A relação professor-aluno. In: I.P.A. VEIGA (coord.), *Repensando a didática*. Campinas, Papirus, p. 149-159.
- IIJIMA, D.W.; SZYMANSKI, M.L.S. 2012. Uma análise das rotinas no processo de ensino e aprendizagem: a manifestação de uma forma de violência. In: Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação, 11, Maringá, 2012. *Anais...* Maringá, p. 1-13. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_02/039.pdf. Acesso em: 02/02/2014.
- LEONTIEV, A. 1978. *Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, Moraes, 356 p.
- MOYSÉS, M.A.A. 2001. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas, Mercado de Letras, 256 p.
- MCLAREN, P. 1991. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, Vozes, 397 p.
- SAVIANI, D. 2003. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed., Campinas, Autores Associados, 153 p.
- SISTO, F.F.; MARTINELLI, S. de C. 2008. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In: F.F. SISTO; S. de C. MARTINELLI (org.), *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo, Vetor, p. 13-30.
- RAYS, O.A. 2004. Metodologia do Ensino: cultura do caminho contextualizado. In: I.P.A. VEIGA (coord.), *Repensando a didática*. Campinas, Papirus, p. 93-108.
- SCOZ, B. 2011. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. 17ª ed., Petrópolis, Vozes, 174 p.
- SZYMANSKI, M.L.S. 2012. Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? *Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional*, 38(3):4-16.
- TONUCCI, F. 2012. Una reflexión sobre la escuela y el aprendizaje, 43 p. Disponível em: <http://saladehistoria.com/Biblioteca/2012/02/19/francesco-tonucci/>. Acesso em: 30/11/2012.
- VIGOTSKI, L.S. 2001. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 496 p.

Submetido: 28/07/2014
Aceito: 27/04/2015