aurum
Revista Multidisciplinar

ISSN: 3085-7783

ENTRE A ORGANIZAÇÃO E A FLEXIBILIDADE: O PAPEL DA ROTINA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BETWEEN ORGANIZATION AND FLEXIBILITY: THE ROLE OF PEDAGOGICAL ROUTINE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

https://doi.org/10.63330/armv2n10-040

Submetido em: 10/11/2026 e Publicado em: 16/11/2026

ARM: e262623

Aline de Azevedo Fonseca
Graduanda em Pedagogia Universidade de Vassouras - Campus Universitário de Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: Alinedeazevedofonseca@gmail.com

Mayara Quintes Martins
Graduanda em Pedagogia Universidade de Vassouras - Campus Universitário de Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: mayaraquintes@gmail.com

Luciano Ramalho Rapagnã
Doutor em Biologia Marinha e Ambientes Costeiros
Universidade de Vassouras - Campus Universitário de Saquarema
E-mail: lucianorapagna@id.uff.br

Lisyanne de Xerez Ramalho
Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação
Universidade de Vassouras - Campus Universitário de Saquarema
E-mail: lisyanne.ramalho@univassouras.edu.br

Resumo

A rotina pedagógica organiza tempos, espaços, materiais e interações no cotidiano da Educação Infantil e pode tanto ampliar quanto restringir as experiências das crianças. Este artigo teve como objetivo analisar em que medida a rotina pedagógica contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, do tipo revisão narrativa, construída a partir de obras de referência, documentos oficiais e artigos localizados nas bases LILACS, SciELO, PubMed, ScienceDirect e SciSpace, submetidos a leitura analítica e interpretativa e organizados em categorias temáticas. Os resultados mostram que o marco legal brasileiro consolidou a indissociabilidade entre cuidar e educar e situou as interações e a brincadeira como eixos do cotidiano. Estudos empíricos nacionais e internacionais indicam que rotinas previsíveis, com transições planejadas e espaço para escolhas infantis, associam-se a maior autorregulação, engajamento e desempenho em linguagem, ao passo que rotinas rígidas, cronometradas e centradas no adulto tendem a desconsiderar

emoções, ritmos e o brincar livre. Conclui-se que a contribuição da rotina para a aprendizagem depende menos de sua existência do que de sua qualidade: uma rotina intencional, flexível e inclusiva, sustentada pela observação docente, atua como andaime para a autonomia e para aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil; Práticas pedagógicas; Rotina pedagógica.

Abstract

Pedagogical routine organizes time, space, materials and interactions in the daily life of early childhood education and may either broaden or restrict children's experiences. This article aimed to analyze to what extent pedagogical routine contributes to children's learning and development in early childhood education. It is a qualitative bibliographic study, designed as a narrative review, based on reference books, official documents and articles retrieved from LILACS, SciELO, PubMed, ScienceDirect and SciSpace, which were submitted to analytical and interpretive reading and organized into thematic categories. The results show that Brazilian legislation consolidated the inseparability of care and education and placed interactions and play at the core of daily practice. National and international empirical studies indicate that predictable routines, with planned transitions and room for children's choices, are associated with greater self-regulation, engagement and language performance, whereas rigid, clock-driven and adult-centered routines tend to disregard children's emotions, rhythms and free play. It is concluded that the contribution of routine to learning depends less on its existence than on its quality: an intentional, flexible and inclusive routine, supported by teacher observation, acts as a scaffold for autonomy and meaningful learning.

Keywords: Child development; Early childhood education; Learning; Pedagogical practices; Pedagogical routine.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa origina-se da observação do cotidiano escolar na Educação Infantil, especialmente da forma como o tempo e as atividades são organizados ao longo do dia. Nesse contexto, a rotina pedagógica apresenta-se como elemento estruturante das experiências educativas, capaz de oferecer às crianças segurança, previsibilidade e oportunidades de interação. Para Oliveira (2011), a rotina não deve ser compreendida como mera repetição de tarefas, mas como organização intencional do tempo que favorece o desenvolvimento integral da criança. Barbosa (2006), por sua vez, adverte que as rotinas não são neutras: elas expressam concepções de infância e de educação e podem tanto acolher as necessidades infantis quanto converter-se em mecanismo de controle e padronização.

A compreensão contemporânea da Educação Infantil resulta de um longo processo histórico. Kuhlmann Jr. (2000) mostra que as primeiras instituições brasileiras para a pequena infância nasceram de iniciativas assistenciais e filantrópicas, com atendimento diferenciado conforme a classe social: creches de caráter assistencial para filhos de trabalhadores e jardins de infância de proposta educativa para os grupos favorecidos. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 e da legislação subsequente a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos e a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1988; 1996).

No plano teórico, o desenvolvimento infantil é entendido como processo construído nas interações sociais e mediado pela cultura (Vygotsky, 2007), e a aprendizagem, como resultado da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento (Piaget, 1976). A criança é, ainda, produtora de cultura e participante ativa da vida social (Kramer, 2006), e a brincadeira constitui sua forma privilegiada de expressão e aprendizagem (Kishimoto, 2010). Sob essas perspectivas, a organização do cotidiano institucional deixa de ser questão meramente administrativa e torna-se condição para que as interações e as brincadeiras ocorram com qualidade.

Apesar da relevância do tema, a produção brasileira sobre rotina na Educação Infantil é predominantemente reflexiva e de base bibliográfica (Lidoino; Santos; Pinto, 2020; Silva; Dantas, 2025) e raramente dialoga com estudos empíricos, nacionais e internacionais, que examinam como a estrutura do dia se relaciona com a autorregulação, o engajamento e a aprendizagem. Quando a rotina se torna rígida, repetitiva ou pouco significativa, pode limitar a participação e a descoberta; quando inexiste, pode gerar insegurança. Diante dessa tensão, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: até que ponto a rotina pedagógica, na Educação Infantil, pode contribuir efetivamente para a aprendizagem das crianças?

O objetivo geral deste estudo é analisar em que medida a rotina pedagógica contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: (a) compreender a Educação Infantil, sua trajetória histórica e seu funcionamento; (b) discutir em que consiste a rotina pedagógica e qual é sua função na organização das práticas educativas; e (c) examinar as evidências sobre a influência da rotina no desenvolvimento e na aprendizagem infantis.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, delineada como revisão narrativa da literatura. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A revisão narrativa foi escolhida por permitir descrever e discutir criticamente o estado do conhecimento sobre um tema sob ponto de vista teórico e contextual, sem a pretensão de esgotar as fontes nem de aplicar protocolo reprodutível de seleção e síntese, como ocorre nas revisões sistemáticas e integrativas (Rother, 2007).

O material de análise foi composto por três conjuntos de fontes: (a) obras de referência sobre infância, Educação Infantil, desenvolvimento e didática; (b) documentos legais e normativos brasileiros; e (c) artigos científicos, dissertações e teses localizados em bases de dados nacionais e internacionais. As buscas foram realizadas em outubro de 2026 nas bases LILACS (via Biblioteca Virtual em Saúde), SciELO, PubMed, ScienceDirect e SciSpace, complementadas pelo Google Acadêmico e pela consulta às listas de referências dos textos selecionados. A Tabela 1 apresenta as bases consultadas, as estratégias de busca empregadas e os estudos aproveitados em cada uma delas.

Tabela 1 – Bases de dados consultadas, estratégias de busca e estudos aproveitados na revisão narrativa

Base	Escopo	Exemplo de estratégia de busca	Estudos aproveitados
LILACS (BVS)	Ciências da saúde, América Latina e Caribe	rotina AND ("educação infantil" OR creche OR pré-escola)	Barros e Della Barba (2021)
SciELO	Multidisciplinar, Brasil e Ibero-América	rotina AND "educação infantil"	Richter e Vaz (2010); Chaves (2015); Monção (2017); Martins e Cruz (2020); Silva, Goulart e Neves (2023)
PubMed	Biomedicina, psicologia do desenvolvimento	(preschool OR "early childhood") AND (routine* OR schedule OR transitions)	Hamre e Pianta (2005); Howard et al. (2020); Morales-Murillo et al. (2021); Golubović et al. (2022)
ScienceDirect	Multidisciplinar (periódicos Elsevier)	"classroom routines" AND preschool	Cameron et al. (2008); Fuligni et al. (2012)
SciSpace	Busca semântica multidisciplinar	Perguntas em linguagem natural (p. ex., efeito de rotinas previsíveis na autorregulação de pré-escolares)	Taylor (2011); Bater e Jordan (2017); Zimmerman, Ledford e Barton (2017); Staccioli (2018); Simiano e Severino (2019); Sankalaite et al. (2021); Obee et al. (2024)
Google Acadêmico	Busca complementar	rotina "educação infantil" aprendizagem	Lidoino, Santos e Pinto (2020); Silva e Dantas (2025)

Fonte: elaborada pelas autoras (2026).

Foram utilizados descritores em português, inglês e espanhol (rotina, cotidiano, educação infantil, creche, pré-escola; *routine*, *daily schedule*, *transitions*, *preschool*, *early childhood education*, *self-regulation*, *engagement*), combinados por operadores booleanos. Na SciELO, a estratégia principal recuperou 34 registros; na LILACS, 208, em sua maioria da área da saúde e sem relação com o tema. A seleção, intencional, privilegiou textos que tratassem da rotina ou do cotidiano em contextos coletivos de educação de crianças de zero a seis anos, ou dos primeiros anos escolares quando o foco fosse a organização da rotina, com texto completo disponível e contribuição para os objetivos do estudo. Não se estabeleceu recorte temporal para as obras clássicas; os estudos empíricos selecionados foram publicados entre 2005 e 2024.

A análise seguiu as etapas de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa (Gil, 2002; Lima; Mioto, 2007). De cada estudo empírico registraram-se autoria, ano, país, contexto, participantes,

delineamento e principais achados (Tabela 2). O material foi organizado em três categorias temáticas correspondentes aos objetivos específicos, apresentadas na seção de Resultados e confrontadas na Discussão. Por empregar exclusivamente textos científicos e documentos de acesso público, o estudo dispensa apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa (Brasil, 2016).

3 RESULTADOS

O corpus final reuniu obras de referência, cinco documentos legais e normativos e 15 estudos empíricos (6 brasileiros e 9 internacionais), caracterizados na Tabela 2. A Figura 1 mostra a distribuição desses estudos segundo o eixo principal de resultados: as pesquisas brasileiras concentram-se em abordagens etnográficas sobre cuidado, corpo e vivência do tempo, enquanto as internacionais predominam nos eixos de autorregulação, comportamento e aprendizagem escolar.

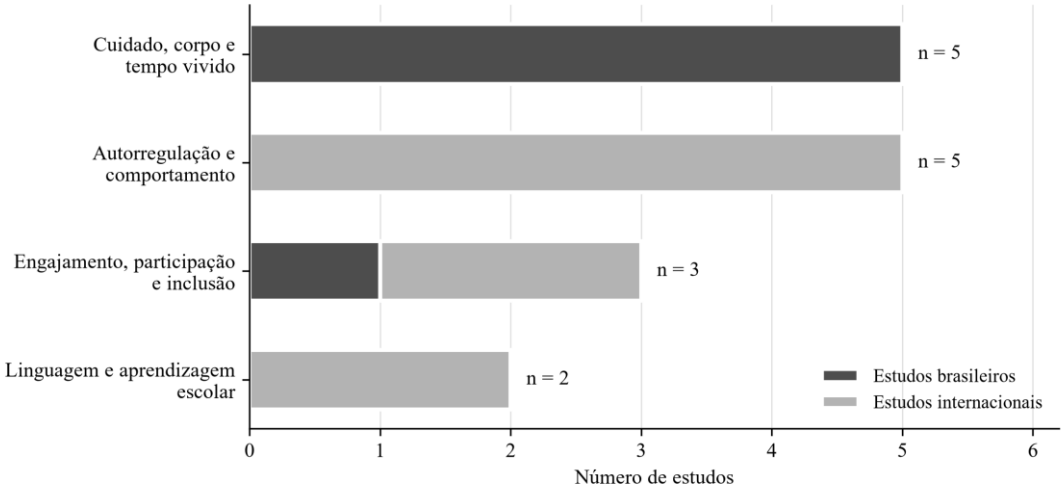
Tabela 2 – Características e principais achados dos estudos empíricos sobre rotina na Educação Infantil incluídos na revisão narrativa, por ordem cronológica

Autoria (ano), país	Contexto e participantes	Delineamento	Principais achados
Cameron et al. (2008), EUA	44 turmas de 1º ano; 108 crianças	Observacional longitudinal	Mais tempo explicando rotinas no início do ano, com redução gradual, previu melhor leitura de palavras
Richter e Vaz (2010), Brasil	Creche pública de Florianópolis	Etnografia	Momentos de parque tratados como pausa do “tempo de trabalho”, com pouca mediação adulta
Taylor (2011), EUA	21 crianças de 6 a 60 meses em creche	Observacional com vídeo, 6 meses	Atividades estruturadas e rotineiras concentraram mais comportamentos autorregulados
Fuligni et al. (2012), EUA	Crianças de 3-4 anos de baixa renda em diferentes programas	Amostragem de tempo	Perfil “estruturado-equilibrado” associou-se à linguagem; perfil de livre escolha ofereceu mais jogo motor e de faz de conta
Monção (2017), Brasil	CEI público de São Paulo; crianças de 0 a 4 anos	Estudo de caso etnográfico	Emoções nas refeições e no descanso amplamente desconsideradas; distância entre projeto e prática
Bater e Jordan (2017), EUA	146 cuidadoras de pré-escolares	Transversal, mediação	Rotinas e autorregulação mediaram a relação entre práticas parentais e problemas externalizantes
Zimmerman, Ledford e Barton (2017), EUA	3 crianças pré-escolares com comportamento desafiador	Caso único	Agenda visual de atividades aumentou o engajamento
Simiano e Severino (2019), Brasil	12 bebês e 4 adultas em creche pública (SC)	Etnografia	Tempo regido pelo relógio, fragmentado; bebês resistem e transgridem o tempo proposto
Martins e Cruz (2020), Brasil	Pré-escola pública de Fortaleza; 24 crianças	Estudo de caso	Professora valoriza brincadeira dirigida; brincar livre, preferido pelas crianças, visto como “bagunça”
Howard et al. (2020), Austrália	50 pré-escolas; 473 crianças de 3 a 5 anos	Ensaio randomizado por conglomerados	Práticas de autorregulação embutidas no cotidiano melhoraram funções executivas (efeito pequeno)
Morales-Murillo et al. (2021), Espanha	366 crianças de 36 a 70 meses; 22 professores	Psicométrico (Rasch)	Escala de funcionamento nas rotinas mostrou-se adequada para avaliação autêntica

Autoria (ano), país	Contexto e participantes	Delineamento	Principais achados
Barros e Della Barba (2021), Brasil	70 crianças de 3 anos; 9 educadores	Correlacional	Processamento sensorial correlacionou-se ao engajamento em música, parque, refeições e brincar livre
Golubović et al. (2022), Sérvia	150 crianças de 3 a 5 anos (101 com deficiência)	Transversal	Crianças com deficiência apresentaram menor engajamento social e independência nas rotinas
Silva, Goulart e Neves (2023), Brasil	13 bebês de 10 a 14 meses em berçário de Belo Horizonte	Etnografia	Diversidade de atividades da rotina e relação com as professoras sustentaram interações entre bebês
Obee et al. (2024), EUA	40 crianças de pré-escola com problemas externalizantes	Experimental cruzado	Transições com monitoramento positivo e engajamento reduziram violações de regras

Fonte: elaborada pelas autoras com base nos estudos citados (2026). CEI: Centro de Educação Infantil.

Figura 1 – Distribuição dos 15 estudos empíricos analisados segundo o eixo principal de resultados e a origem (brasileira ou internacional)



Fonte: elaborada pelas autoras com base nos estudos da Tabela 2 (2026).

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E FUNCIONAMENTO

A trajetória da Educação Infantil no Brasil revela a passagem de uma perspectiva assistencial, centrada na guarda e na proteção, para uma concepção que reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos (Kuhlmann Jr., 2000). A Tabela 3 sintetiza os marcos legais que sustentam essa mudança e suas implicações diretas para a organização da rotina.

Tabela 3 – Marcos legais e normativos da Educação Infantil brasileira e suas implicações para a organização da rotina pedagógica

Documento	Contribuição principal	Implicação para a rotina
Constituição Federal (Brasil, 1988)	Educação como direito de todos; dever do Estado com creche e pré-escola (art. 208)	A rotina passa a integrar um serviço educacional público, e não apenas assistencial
Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990)	Proteção integral e prioridade absoluta da criança	Organização do cotidiano orientada pelo bem-estar e pelos direitos da criança
LDB, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996)	Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; avaliação por acompanhamento e registro, sem fins de promoção	Cuidar e educar como dimensões indissociáveis; observação e registro como base do replanejamento
DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009)	Criança como sujeito histórico e de direitos; interações e brincadeira como eixos do currículo	Rotina deve articular cuidado, brincadeira e experiências, respeitando ritmos e singularidades
BNCC (Brasil, 2018)	Seis direitos de aprendizagem e cinco campos de experiências	Distribuir o dia de modo que as crianças convivam, brinquem, participem, explorem, expressem-se e conheçam-se

Fonte: elaborada pelas autoras com base em Brasil (1988; 1990; 1996; 2009; 2018).

Esses documentos afirmam que a finalidade da Educação Infantil não se limita a preparar para o Ensino Fundamental, mas consiste em garantir à criança o direito de viver plenamente a infância. Na BNCC, os campos de experiências (“O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”) não funcionam como disciplinas, mas como possibilidades de organização curricular a partir das experiências concretas das crianças (Brasil, 2018). O funcionamento institucional depende, ainda, do planejamento, da organização dos espaços (Horn, 2004), da avaliação mediadora (Hoffmann, 2012), da parceria com as famílias e da formação docente (Oliveira, 2011).

3.2 A ROTINA PEDAGÓGICA: CONCEITO E FUNÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A literatura distingue cotidiano, entendido como o espaço-tempo amplo da vida na instituição, e rotina, entendida como a categoria pedagógica que organiza esse cotidiano em sequências recorrentes de atividades (Barbosa, 2006). Acolhida, roda de conversa, alimentação, higiene, brincadeiras, propostas orientadas e descanso compõem a rotina e, quando planejados com intencionalidade, constituem experiências educativas que integram cuidado e educação (Oliveira, 2011; Brasil, 2009). Staccioli (2018) sintetiza essa ambivalência ao afirmar que as rotinas podem ser vividas como “hábitos estéreis” ou como “ações férteis”, a depender do modo como são conduzidas.

Três funções da rotina sobressaem nos textos analisados. A primeira é organizativa: a rotina materializa o planejamento docente, articulando objetivos, conteúdos, métodos e avaliação (Libâneo, 2013). A segunda é afetiva: a previsibilidade permite que a criança antecipe acontecimentos, reconheça a sequência

do dia e se sinta segura no ambiente coletivo (Lidoino; Santos; Pinto, 2020). A terceira é formativa: tempos, espaços, materiais e interações organizados com intencionalidade criam contextos de exploração, investigação e participação dentro e fora da sala (Silva; Dantas, 2025). Sob a perspectiva histórico-cultural, essas funções convergem na ideia de que a organização intencional das atividades é condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Chaves, 2015; Vygotsky, 2007).

3.3 INFLUÊNCIA DA ROTINA NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

No eixo da autorregulação e do comportamento, Taylor (2011) observou, em creche de orientação construtivista, maior frequência de comportamentos autorregulados durante atividades com alto grau de estrutura e rotina; Bater e Jordan (2017) identificaram as rotinas infantis e a autorregulação como mediadores entre práticas parentais e problemas externalizantes; e Howard et al. (2020), em ensaio randomizado por conglomerados com 50 pré-escolas, verificaram ganhos pequenos, porém significativos, nas funções executivas quando práticas de autorregulação foram incorporadas às atividades cotidianas. Transições planejadas e engajadoras reduziram violações de regras (Obee et al., 2024), e agendas visuais aumentaram o engajamento de crianças com comportamento desafiador (Zimmerman; Ledford; Barton, 2017).

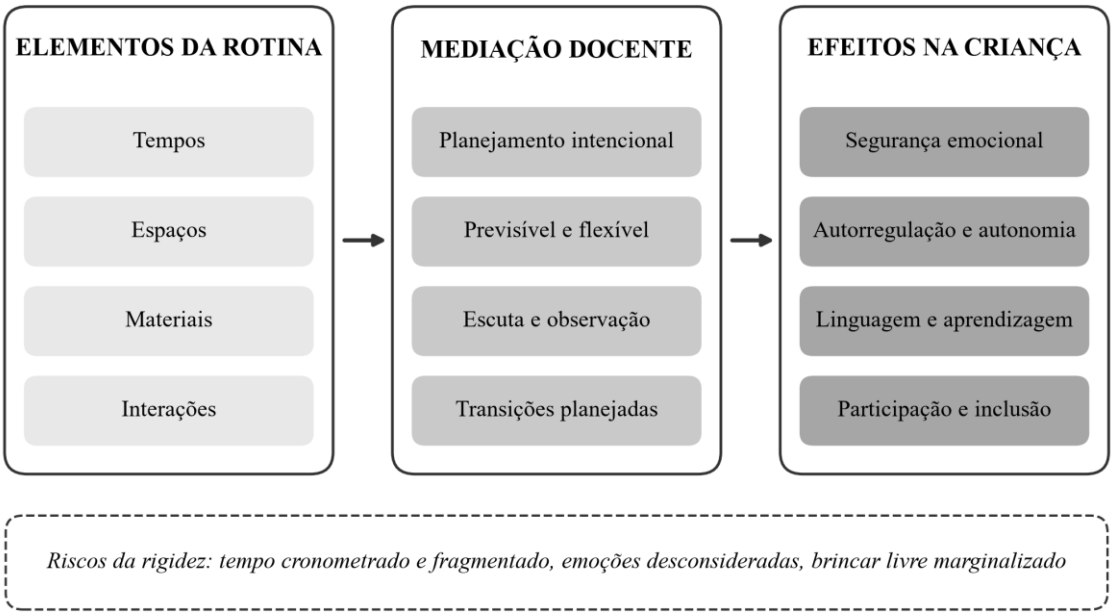
No eixo da linguagem e da aprendizagem escolar, Cameron et al. (2008) constataram que turmas em que o professor dedicava mais tempo a explicar procedimentos e rotinas no início do ano, reduzindo-o progressivamente, apresentaram melhor desempenho em leitura de palavras. Fuligni et al. (2012) identificaram que rotinas “estruturadas-equilibradas”, que alternam escolha livre e atividades dirigidas, associaram-se a melhores escores de linguagem, ao passo que rotinas de livre escolha ofereceram mais oportunidades de jogo motor e de faz de conta. No eixo do engajamento e da inclusão, os estudos mostram que o funcionamento das crianças varia entre momentos da rotina e segundo características individuais, como deficiência e processamento sensorial (Barros; Della Barba, 2021; Golubović et al., 2022), e que esse funcionamento pode ser avaliado de forma autêntica no próprio cotidiano (Morales-Murillo et al., 2021).

Os estudos brasileiros, por fim, revelam o outro lado da questão: rotinas cronometradas e fragmentadas, que desconsideram as emoções das crianças nas refeições e no descanso (Monção, 2017), reduzem o parque a intervalo sem mediação (Richter; Vaz, 2010), impõem aos bebês o tempo do relógio (Simiano; Severino, 2019) e marginalizam o brincar livre (Martins; Cruz, 2020). Quando, ao contrário, a rotina oferece diversidade de atividades e relações estáveis com os adultos, os bebês constroem interações entre si desde o berçário (Silva; Goulart; Neves, 2023).

4 DISCUSSÃO

Os resultados permitem responder ao problema de pesquisa de forma matizada: a rotina contribui para a aprendizagem das crianças, mas essa contribuição não decorre de sua mera existência, e sim da qualidade com que tempos, espaços, materiais e interações são organizados e mediados. A Figura 2 sintetiza essa interpretação em um modelo que relaciona os elementos da rotina, a mediação docente e os efeitos sobre a criança, sinalizando os riscos associados à rigidez.

Figura 2 – Modelo síntese das relações entre os elementos da rotina, a mediação docente e os efeitos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantis, com os riscos associados à rigidez



Fonte: elaborada pelas autoras com base em Barbosa (2006), Oliveira (2011) e nos estudos da Tabela 2 (2026).

Os achados sobre autorregulação podem ser interpretados à luz do conceito vygotskiano de mediação (Vygotsky, 2007). A estrutura previsível da rotina funciona como apoio externo que, progressivamente internalizado, permite à criança regular o próprio comportamento: ela sabe o que vem a seguir, o que se espera dela e como participar. O padrão encontrado por Cameron et al. (2008), de investimento inicial na explicação das rotinas seguido de redução gradual, ilustra bem essa transferência de controle do adulto para a criança, que é também o caminho para a autonomia descrito por Piaget (1976). Do mesmo modo, os ganhos obtidos por Howard et al. (2020) com práticas incorporadas ao cotidiano, e não com programas paralelos, sugerem que os momentos rotineiros são oportunidades privilegiadas de desenvolvimento, como já defendiam Oliveira (2011) e as DCNEI (Brasil, 2009).

A mesma estrutura que apoia pode, contudo, aprisionar. Os estudos brasileiros convergem com a crítica de Barbosa (2006) às rotinas conduzidas “por amor e por força”: quando a sequência do dia é definida exclusivamente pelo relógio e pelas conveniências institucionais, as necessidades, as emoções e os ritmos

singulares das crianças tornam-se invisíveis (Monção, 2017; Simiano; Severino, 2019). A marginalização do brincar livre (Martins; Cruz, 2020) contraria o lugar central atribuído à brincadeira pela BNCC (Brasil, 2018) e pela literatura (Kishimoto, 2010). Os dados de Fuligni et al. (2012) ajudam a superar a falsa oposição entre estrutura e liberdade: cada perfil de rotina favoreceu experiências distintas, o que reforça a necessidade de equilíbrio entre propostas dirigidas e tempos de livre escolha, e não a eleição de um único modelo.

O papel do professor emerge como variável decisiva. Hamre e Pianta (2005) demonstraram que o apoio instrucional e emocional oferecido em sala reduz as desvantagens de crianças em risco de fracasso escolar, e a revisão de Sankalaite et al. (2021) indica que intervenções sobre a interação professor-aluno produzem ganhos, ainda que pequenos, em autorregulação, especialmente entre crianças vulneráveis. Os estudos sobre transições (Obee et al., 2024) mostram que não é a passagem de uma atividade a outra que gera conflitos, mas o modo como ela é conduzida: transições silenciosas e de espera tendem a provocar mais problemas do que transições com engajamento e reconhecimento positivo. A dimensão afetiva atravessa todos esses achados, em consonância com a importância das relações e do cuidado nas primeiras experiências da vida (Fundo das Nações Unidas para a Infância, [20--]).

A rotina é também questão de inclusão. As diferenças de engajamento associadas à deficiência e ao processamento sensorial (Barros; Della Barba, 2021; Golubović et al., 2022) indicam que uma mesma rotina não é vivida da mesma maneira por todas as crianças. Recursos como agendas visuais, antecipação das etapas e adaptações de tempo e de material (Zimmerman; Ledford; Barton, 2017) ampliam a participação, e instrumentos de avaliação do funcionamento nas rotinas (Morales-Murillo et al., 2021) aproximam-se da concepção de avaliação mediadora, baseada na observação e no registro para replanejar a prática (Hoffmann, 2012; Brasil, 1996).

Algumas limitações devem ser consideradas. Por se tratar de revisão narrativa, a seleção dos estudos foi intencional e não exaustiva, o que não permite generalizar os achados nem estimar a magnitude dos efeitos. Os estudos analisados diferem quanto a contexto, faixa etária e delineamento, e parte das evidências quantitativas provém de países com organização da Educação Infantil distinta da brasileira. Recomenda-se, por isso, a realização de pesquisas empíricas no Brasil que examinem, com métodos observacionais e longitudinais, a relação entre a organização da rotina e o desenvolvimento das crianças, incorporando a escuta das próprias crianças.

5 CONCLUSÕES

Este estudo analisou em que medida a rotina pedagógica contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Verificou-se que a trajetória da Educação Infantil brasileira, de matriz assistencial a primeira etapa da Educação Básica, consolidou um marco legal que exige

a integração entre cuidar e educar e coloca as interações e a brincadeira no centro do cotidiano. Constatou-se, ainda, que a rotina cumpre funções organizativas, afetivas e formativas e que sua influência sobre a criança depende da qualidade da mediação docente.

As evidências reunidas indicam que rotinas previsíveis, explicadas às crianças, com transições planejadas, alternância entre propostas dirigidas e tempos de livre escolha e adaptações para diferentes necessidades favorecem a segurança emocional, a autorregulação, o engajamento, a autonomia e a linguagem. Rotinas rígidas, cronometradas e centradas no adulto, por outro lado, desconsideram emoções e ritmos e restringem o brincar. Conclui-se que a rotina contribui efetivamente para a aprendizagem quando é concebida como andaime, e não como grade: uma estrutura intencional, flexível e inclusiva, continuamente revista a partir da observação das crianças. Para a prática docente, isso implica planejar a rotina com as crianças, explicitar sua sequência, cuidar das transições, preservar tempos de brincadeira livre e tratar os momentos de cuidado como experiências educativas.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, Vanessa M.; DELLA BARBA, Patricia C. S. Correlação entre processamento sensorial e engajamento de crianças nas rotinas da educação infantil na perspectiva do professor. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional**, Santiago, v. 21, n. 2, p. 147-157, 2021.

BATER, Lovina Rose; JORDAN, Sara Sytsma. Child routines and self-regulation serially mediate parenting practices and externalizing problems in preschool children. **Child & Youth Care Forum**, [*s. l.*], v. 46, n. 2, p. 243-259, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/s10566-016-9377-7.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

CAMERON, Claire E.; CONNOR, Carol McDonald; MORRISON, Frederick J.; JEWKES, Abigail M. Effects of classroom organization on letter-word reading in first grade. **Journal of School Psychology**, [*s. l.*], v. 46, n. 2, p. 173-192, 2008. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.002.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal**: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 56-60, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0292/1356.

FULIGNI, Allison Sidle; HOWES, Carollee; HUANG, Yiching; HONG, Sandra Soliday; LARA-CINISOMO, Sandraluz. Activity settings and daily routines in preschool classrooms: diverse experiences in early learning settings for low-income children. **Early Childhood Research Quarterly**, [*s. l.*], v. 27, n. 2, p. 198-209, 2012. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.001.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Desenvolvimento infantil**. Brasília, DF: UNICEF Brasil, [20--]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil. Acesso em: 18 out. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLUBOVIĆ, Špela; ĐORĐEVIĆ, Mirjana; ILIĆ, Snežana; NIKOLAŠEVIĆ, Željka. Engagement of preschool-aged children in daily routines. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 19, n. 22, 14741, 2022. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph192214741.

HAMRE, Bridget K.; PIANTA, Robert C. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? **Child Development**, [*s. l.*], v. 76, n. 5, p. 949-967, 2005. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

HOWARD, Steven J.; VASSELEU, Elena; BATTERHAM, Marijka; NEILSEN-HEWETT, Cathrine. Everyday practices and activities to improve pre-school self-regulation: cluster RCT evaluation of the PRSIST Program. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 11, 137, 2020. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00137.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 13-23.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIDOINO, Andreia Cristina Pontarolo; SANTOS, Digilaini Machado dos; PINTO, Nilceia Frausino da Silva. Rotina escolar na educação infantil: infância e aprendizagem. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, 2020. Disponível em: https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/531. Acesso em: 18 out. 2026.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004.

MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Silvia Helena Vieira. The children's and the teacher's participation in the constitution of playing in school. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 30, e3016, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-4327e3016.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 162-176, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080.

MORALES-MURILLO, Catalina Patricia; GARCÍA-GRAU, Pau; McWILLIAM, R. A.; GRAU SEVILLA, Ma Dolores. Rasch analysis of authentic evaluation of young children's functioning in classroom routines. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 12, 615489, 2021. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.615489.

OBEE, Averill F.; HART, Katie C.; MAHARAJ, Andre V.; GRAZIANO, Paulo A. Taking charge of early childhood transitions: preventing challenging behaviors through engaging routines. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, [*s. l.*], v. 32, n. 4, p. 254-262, 2024. DOI: https://doi.org/10.1177/10634266241271357.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 673-684, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300002.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001.

SANKALAITE, Simona; HUIZINGA, Mariëtte; DEWANDELEER, Jolien; XU, Canmei; DE VRIES, Nicky; HENS, Emma; BAEYENS, Dieter. Strengthening executive function and self-regulation through teacher-student interaction in preschool and primary school children: a systematic review. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 12, 718262, 2021. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262.

SILVA, Lívia Hadija da Cruz e; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. A organização do cotidiano educativo e dos ambientes de aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica do Seminário de Iniciação Científica da UFERSA**, Mossoró, v. 30, n. 1, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/rsemic/article/view/13493. Acesso em: 18 out. 2026.

SILVA, Viviane Tolentino da; GOULART, Maria Inês Mafra; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Vivências de bebês no contexto de um berçário em Belo Horizonte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e82743, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.82743.

SIMIANO, Luciane Pandini; SEVERINO, Edna Soares. Não tenho tempo para esperar a hora! A experiência dos bebês com o tempo no espaço da creche. **Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 295-312, 2019. DOI: https://doi.org/10.19177/prppge.v13e242019295-312.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, 2018. DOI: https://doi.org/10.5965/1984723819402018054.

TAYLOR, Cynthia Lynn. **Scaffolding the development of early self-regulation**: the role of structure and routine in children's daily activities. 2011. Dissertação (Master of Science in Psychology) – Portland State University, Portland, 2011. DOI: https://doi.org/10.15760/etd.287.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZIMMERMAN, Kathleen N.; LEDFORD, Jennifer R.; BARTON, Erin E. Using visual activity schedules for young children with challenging behavior. **Journal of Early Intervention**, [*s. l.*], v. 39, n. 4, p. 339-358, 2017. DOI: https://doi.org/10.1177/1053815117725693.