

EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ROTINAS NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Antonia Emanuela Oliveira de Lima¹

RESUMO

Esta pesquisa em andamento aborda a autonomia e as rotinas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. A partir do pressuposto de que as rotinas desempenham um papel importante na promoção do desenvolvimento das crianças como organizadoras estruturais das experiências do cotidiano, identificam-se dimensões do desenvolvimento da autonomia nas relações que se estabelecem a partir desse contexto. O presente trabalho objetiva analisar as relações entre a rotina e o desenvolvimento da autonomia de crianças pré-escolares; visa caracterizar a rotina de uma classe de uma instituição pública de Educação Infantil em Fortaleza, identificando como a autonomia das crianças se desenvolvem a partir dessa rotina, bem como as concepções das professoras sobre a autonomia e rotinas. O estudo baseia-se nas teorias construtivista e sócio - interacionista e se constitui como uma pesquisa qualitativa – estudo de caso do tipo etnográfico, que tem como sujeito crianças na faixa etária de 3-6 anos e as professoras destas crianças. Para coletar os dados será utilizada a observação participante, entrevistas e análise documental da instituição, além da escala de empenhamento do adulto para analisar aspectos da autonomia observada a partir das interações entre crianças e professoras.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-escola. Cotidiano escolar. Desenvolvimento da criança.

1 INTRODUÇÃO

Ao observar as práticas de Educação Infantil em diferentes escolas por onde passei visitando, investigando, coletando dados para projetos de pesquisas e trabalhos acadêmicos e considerando as vivências profissionais no âmbito da Educação Infantil, verifiquei que há diferenças no controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais no cotidiano das diferentes escolas, sejam elas municipais, federais ou particulares. Essas diferenças no modo de como as pré-escolas trabalham, despertou minha atenção, pois percebi que algumas pré-escolas tinham seqüências de ações sistematizadas, outras desorganizadas e outras confusas. Percebi também que os comportamentos das crianças apresentam características distintas nos diferentes contextos educacionais com os quais tive contato. Constatei então, que as diversas rotinas podem revelar o modo de cada instituição conceber a infância, a criança e a educação.

Há consenso atualmente que para o planejamento e preparação do trabalho pedagógico, deve-se levar em consideração a concepção de infância, de criança, de desenvolvimento e aprendizagem. Até o século XVII, a infância era período ignorado pela sociedade. No entanto, com o passar dos séculos, as transformações da sociedade resultaram em uma maior

¹ Graduada em Economia Doméstica pela Universidade Federal do Ceará. Mestranda em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Email: manuufc@hotmail.com

visibilidade da infância. A criança que era vista até então como adulto em miniatura, na segunda metade do século XX, passou a ser vista como um ser com características específicas. Assim, encontramos em muitos países e em algumas escolas em nosso país programas que respeitam os interesses e necessidades da criança, a partir de rotinas que favorecem o seu desenvolvimento integral no qual se inclui o desenvolvimento da autonomia.

O surgimento ao longo do século XX de diferentes modelos pedagógicos foi acompanhado pela ampliação do número de pesquisas que, a partir da década de 70, passaram a focar a pré-escola como instituição, incluindo as creches no final dos anos de 1980. Entre as mais diversas questões que constituíram o objeto de estudo desta pesquisa, é necessário mencionar a questão da identificação dos elementos constitutivos da qualidade de um programa de Educação Infantil. Zabalza (1998) apresenta elementos-chaves para a definição de qualidade, incluindo entre eles a presença de uma rotina estável, a atenção privilegiada aos aspectos emocionais e ao desenvolvimento da autonomia. No entanto, apesar da importância do tema rotinas e autonomia, foram escassas as referências encontradas sobre pesquisas que conceituam e problematizam as rotinas e as relacionam com o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Na literatura encontramos algumas dissertações de mestrado envolvendo o tema rotinas. A dissertação de Ramos (1998), procurava verificar a interferência da rotina da escola infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança. Já a dissertação de Batista (1998), que procurava estudar a ação das rotinas institucionais da educação infantil e o movimento de resistência das crianças à padronização dos tempos e do espaço, também contribuiu para os estudos sobre a autonomia. A fonte de pesquisa não revela o local de pesquisa destas duas dissertações.

As pesquisas de Barbosa (2006) sobre as rotinas, foram realizadas no Rio Grande do Sul. O objetivo central de sua pesquisa era indagar o que são as rotinas na pedagogia da educação infantil e verificar como esta prática vincula-se aos dois pólos apresentados – da regulação e emancipação ou da dominação e resistência. Recentemente, na Universidade Federal do Ceará, Andrade (2007), apresentou dois trabalhos: uma tese de doutorado intitulada: A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias; e a dissertação de mestrado que também pesquisou as rotinas: A espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças.

Nessa dissertação de mestrado Andrade (2002), descreve sobre a criação de uma instituição de educação infantil no Ceará: a creche comunitária, que é administrada por associações de moradores que mantém convênio com órgãos governamentais e não

governamentais. Essa pesquisa revelou que as crianças passavam a maior parte do tempo sem ter o que fazer, pois durante todo o dia, participavam de apenas uma atividade, no restante do dia, portanto, ficavam ociosas. Assim a rotina desta creche é marcada pela ausência de uma sistematização de atividades que poderiam promover o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo das crianças.

Em relação à autonomia de crianças em creche e pré-escolas, constata-se que alguns estudos exploraram direta ou indiretamente essa questão. A dissertação de Soejime (2008), defendida em São Paulo, apresentando como título: Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente. A autora revelou que sua pretensão era analisar a função da educação escolar na formação dos sujeitos, valendo-se do conceito de autonomia por considerá-lo importante no processo de desenvolvimento humano. Outra dissertação de mestrado na UFC intitulada: A influência da experiência escolar no desenvolvimento moral da criança. Schramm (2000), apresentava como questão de sua pesquisa a investigação de como a escola tem exercido seu papel de educar moralmente a criança. Ou seja, essa investigação teve a intenção de compreender, a partir de uma visão ampla do contexto escolar, como as relações estabelecidas nesse contexto vão influenciando a conquista do juízo moral pelas crianças. De um modo geral, esse trabalho conclui que a escola não revela compromisso com uma formação do sujeito autônomo, intelectual ou moral e, na base desse descompromisso, aponta-se o desconhecimento teórico. Os dados desta pesquisa também revelaram que a abordagem construtivista pareceu não ser bem compreendida entre os educadores que acreditam tê-la como embasamento.

Em relação às rotinas, Zabalza (1998) afirma que elas desempenham um papel importante na definição do contexto na qual as crianças se inserem. Elas atuam como as organizadoras estruturais das experiências do cotidiano, pois operam como instrumentos de constituição e normatização de subjetividades, podendo, pois, favorecer ou não a autonomia das crianças. Esse mesmo autor enfatiza que o tempo de organização contido numa rotina diária, é excelente para que a criança realize um conjunto de atividades relacionadas à autonomia, tais como recolher independentemente os trabalhos que acabam de realizar, responsabilizar-se pela manutenção de um ambiente organizado e agradável onde todos se sintam bem.

Diante do exposto, apresento as seguintes indagações: Como a rotina é estabelecida em uma pré-escola? O discurso dos professores da Educação Infantil revela compreensão da importância das rotinas no desenvolvimento da criança? Os professores estão atentos à relação entre rotina e autonomia das crianças?

Partindo do pressuposto que a rotina pode influenciar o desenvolvimento da autonomia de uma criança traço os seguintes objetivos para esta pesquisa: Geral - Analisar as relações entre a rotina e o desenvolvimento da autonomia em crianças da pré-escola; Específicos - Caracterizar a rotina em uma classe de Educação Infantil de Fortaleza; Identificar as concepções das professoras sobre autonomia e rotina; Verificar se a interação professor x criança favorece o desenvolvimento da autonomia.

Ressalto que os resultados e conclusões do presente trabalho podem oferecer valiosos subsídios aos professores de Educação Infantil, no sentido de contribuir para uma melhor compreensão de como trabalhar as rotinas pedagógicas e sua repercussão no desenvolvimento da criança.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As opções teórico-metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa são: (1) a teoria psicogenética de Jean Piaget, uma vez que, em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, ele descreve os estágios anomia, heteronomia e autonomia e (2) o estudo das teorias sócio-interacionista de Vygotsky e Wallon, pois quando se trata da rotina, é perceptível que ela é constituída de relações educativas entre criança x criança e criança x professor, pela expressão, o afeto, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, os cuidados, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares. Esses aspectos são abordados por esses autores que respeitam e explicam tais enunciados. Serão incluídos também no quadro teórico os tópicos relacionados às rotinas e ao desenvolvimento da autonomia.

As concepções de Piaget, Vigotsky e Wallon sobre o desenvolvimento da criança, têm fundamentado diversos estudos. Para esses autores, o sujeito se constrói, essencialmente, nas interações sociais. Essas interações também acontecem no ambiente escolar. Eles vêem a criança como um ser completo, que age e sofre a ação da sociedade, ou seja, concebem a criança como sujeito ativo, competente, histórico, concreto, capaz de interagir de várias maneiras em seu ambiente físico, social e cultural. Assim sendo, é de suma importância incluí-los nessa fundamentação teórica.

Autonomia é um tipo de moralidade em que o indivíduo obedece às regras morais, construídas por ele próprio, obedecendo às convicções internas sobre a necessidade de respeitar as pessoas que com ele convive. Para Kamii (1990), autonomia é o ato de ser

governado por si mesmo. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outra pessoa. Ela conclui:

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (KAMI, 1990, p. 74).

Piaget (1994) investigou além da origem do raciocínio lógico, a gênese do juízo moral. Esses estudos inserem-se numa única teoria do desenvolvimento, permeados pelos mesmos fundamentos básicos. Os estágios sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e formal de construção do pensamento lógico-matemático, correspondem respectivamente, aos estágios: anomia, heteronomia e autonomia, descritos por Piaget. Os conceitos de heteronomia e autonomia foram buscados por ele na filosofia de Kant. Esse filósofo considerava como sujeito autônomo, aquele que se submete as leis que surgem da sua própria vontade, mas a autonomia deriva a priori do imperativo categórico. Assim Piaget a concebia como um produto de uma gênese, uma construção da consciência moral. A criança constrói uma moral ao longo de seu desenvolvimento, com tendência a evoluir de uma moral heterônoma para uma moral autônoma. Neste processo, muitos fatores vão influir, em especial as relações das crianças com outras crianças e com os adultos. (SCHRAMM, 2000).

Outro autor que subsidiará este estudo será Vygotsky (1994), pois em sua obra Formação Social da Mente, ele fala da autonomia, mesmo que de forma implícita, ao descrever o desenvolvimento do comportamento humano, analisado a partir da relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social.

Ao falar sobre a relação de aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (1994) relata que ambos são diferentes. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Portanto, a autonomia não é aprendida: ela é construída ao longo do desenvolvimento, e essa construção só é possível no ambiente escolar se os mediadores estiverem atentos para esse aspecto do desenvolvimento, pois o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança.

Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, Vygostsky (1994), descreve o conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal), já que, para ele não é possível resolver esse assunto sem falar desse conceito novo, que é de excepcional importância:

Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOSTSKY, 1994, p. 113).

A questão da autonomia do sujeito para Wallon, é assim apresentada por Dantas (1992): “A autonomia possível ao sujeito, oscila entre os limites colocados pela biologia e aqueles construídos pela história humana, fonte dos conteúdos da mente” (p.107). Ao considerar uma teoria da psicogênese da pessoa, que consiste numa tentativa de escrever o caminho que leva a indiferenciação simbiótica inicial à crescente subjetivação, com a objetivação que lhe é complementar, Wallon conclui que é pela interação dialética que o sujeito se constrói. Assim, o sujeito individual é precedido por um organismo estruturado que lhe abre possibilidades e lhe impõe limites. (LA TAILLE, OLIVEIRA E DANTAS, 1992),

Para essa mesma autora, Wallon reconhece o caráter geneticamente social do eu, e divide o desenvolvimento em estágios. Em cada um deles a criança estabelece um tipo de interação. Pode-se perceber então, que na concepção walloniana a autonomia é construída nestas interações que perpassam todo o desenvolvimento das crianças. Destacando que a mediação social é à base do desenvolvimento, Wallon descreve o ser humano como sendo “geneticamente social”, radicalmente dependente dos outros seres para subsistir e se construir enquanto ser da mesma espécie.

A partir das discussões que se estabeleceram neste trabalho, foi possível concluir que a autonomia é um processo que se constrói ao longo do desenvolvimento do ser humano. Ela não está apenas relacionada com o desenvolvimento moral estudado por Piaget em sua obra o Juízo Moral das Crianças, que destaca os três estados do desenvolvimento moral (anomia, heteronomia e autonomia). Existem outros aspectos da autonomia que foram elucidados por Kammi, aluna e colaboradora de Jean Piaget como por exemplo, o aspecto intelectual e o aspecto social e cultural discutido por Freire no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo os autores cujas idéias fundamentam este trabalho, a autonomia passa a configurar-se como a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões ao longo do tempo.

A discussão também está voltada para uma educação que favoreça o desenvolvimento desta autonomia. Ela deve ser democrática, instigar a cooperação entre os alunos, incentivar sua participação na construção de regras de convivência social, respeitando-as, e favorecer a formação de um sujeito mais reflexivo e crítico. Assim sendo, o papel do educador e o da família é o de saber mediar, na hora certa, de modo a contribuir para uma construção progressiva do desenvolvimento da autonomia das crianças.

O termo rotinas refere-se à organização das atividades educativas, ou seja, configura-se como uma sistematização das atividades diárias. Para Barbosa (2006), rotina é uma categoria pedagógica que os profissionais da Educação Infantil estruturaram para desenvolver o trabalho cotidiano nessas instituições. Desta forma as rotinas se tornam importantes, uma vez que elas sintetizam o projeto político pedagógico, pois apresentam as ações dos educadores e revelam uma visão própria de educar e cuidar. Assim sendo, é possível perceber através da rotina as reais concepções (de infância, criança, desenvolvimento e aprendizagem, etc...) que norteiam todo trabalho pedagógico.

Ao estabelecer uma rotina diária, com uma estrutura coerente como no modelo “High\Scope²”, esse mesmo autor, enfatiza que se deve planejar para que atinja os seguintes objetivos: proporcionar à criança a oportunidade de expor intenções, tomar decisões, concretizá-las e, mais adiante, realizar as suas experiências com outras crianças e adultos; ajudar a criança a compreender o que é o tempo, através das seqüências de tempos que se repetem sistematicamente; ajudar a criança a controlar o seu tempo, sem necessidade de que um adulto lhe diga o que deve fazer ao acabar uma atividade; dar à criança oportunidade de ter experiência com muitos tipos de interação, seja com outras crianças, sejam com outros adultos; dar-lhe oportunidade de trabalhar sozinha, em dupla, em pequenos e grandes grupos e: por fim, proporcionar à criança oportunidades para trabalhar em diversos ambientes, dentro da sala de aula, no recreio ao ar livre e, inclusive, na comunidade.

Podemos concluir que as rotinas servem para estruturar e desenvolver o trabalho cotidiano nas pré-escolas; permitir ao professor promover atividades educativas diferenciadas e sistemáticas; ajudar a criança a construir a noção de tempo e espaço e, sobretudo as rotinas

² É um modelo curricular de qualidade para a Educação Infantil, identificado pelo Projeto Infância: contextualização de modelos de qualidade. Esse projeto de pesquisa e intervenção é coordenado por Júlia Formosinho, e conta com a participação de docentes pesquisadores do Centro de formação de professores e educadores de escola infantil da universidade do Minho. O projeto procura identificar modelos de qualidade para a Educação Infantil e adaptar esses modelos ao contexto português (ZABALZA, 1998)

configura-se um instrumento para a aprendizagem. Assim sendo, a rotina diária devem possuir os mesmos componentes todos os dias; ocorrer sempre na mesma seqüência; incluir o processo planejar/fazer/revisar; incluir oportunidades para atividades individuais, atividades de pequeno e grande grupo; possibilitar interações entre as crianças incluindo também interações com os adultos e permitir que as crianças exponham suas intenções, reflexões e sentimentos.

Pode-se concluir também que uma rotina bem elaborada deve levar em consideração os elementos constitutivos já explicitados neste texto: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais, pois são fatores que fundamentam e apóiam a operacionalização da estrutura interna das rotinas. Por fim, a rotina deve levar em consideração também as especificidades de cada grupo de criança, portanto ela não pode ser rotineira (tediosa, enfadonha) e nem rígida, deve ser flexível. Uma rotina estável pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa se caracteriza como qualitativa – estudo de caso do tipo etnográfico. Por meio dessa perspectiva, almeja-se compreender a rotina da escola retratando situações vividas, sem interferir em sua dinâmica natural e avaliar a autonomia das crianças.

Segundo Diehl (2004), o estudo de caso pode ser definido como um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas diversas relações internas e culturais, explicando a dinâmica da situação pesquisada. Constitui-se, portanto numa técnica completa, pois considera a unidade social estudada como um todo, seja uma instituição, um indivíduo, ou uma comunidade. Assim o estudo de caso é adequado para a pesquisa que proponho. Para Diehl (2004), os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinados problemas, além de permitir as interações de certas variáveis, compreendendo e classificando os diversos processos dinâmicos vividos pelos grupos, possibilitando, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Pretendo dividir o trabalho em três etapas; para uma melhor compreensão da realidade. Desta forma poderei avaliar o papel das rotinas no desenvolvimento da autonomia da criança de forma mais delineada. Em primeiro lugar, baseada em levantamento bibliográfico, documental e observações diárias, farei um diagnóstico histórico-cultural das instituições pesquisadas.

Em segundo lugar, registrarei a partir das observações e filmagens as ações e interações das crianças - crianças e crianças – professor, o cotidiano da sala de aula. Vale ressaltar que utilizarei a escala de observação do empenhamento do adulto para diagnosticar as categorias de ações no processo de interações das professoras com as crianças. Essa escala constitui em um instrumento de avaliação de qualidade utilizado no Projeto - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Essa escala foi formulada por Laevers (1994) e adaptada por Pascal e Bertran (1999), para o projeto “Effective Early Learning – an Action Plan For Change” desenvolvido no Reino Unido. O projeto visa à melhoria da qualidade na pré-escola. Apresenta como objetivos: avaliar e melhorar a qualidade nestas instituições. Para tanto, utiliza uma abordagem dinâmica, que pode contribuir para um maior aprofundamento do consenso sobre o que se deve entender por boas práticas de ensino para a infância nos mais diversos contextos. Nesta escala, as ações das professoras são analisadas a partir de 3 dimensões: sensibilidade, estimulação e autonomia. A observação da autonomia foca-se nos seguintes aspectos: Grau de liberdade na escolha da atividade; oportunidades para fazer experiências/experimentar; liberdade para escolher e decidir como realizar atividades; respeito pelo trabalho, às idéias e opiniões da criança sobre o seu trabalho; oportunidade das crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos e participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras.

Em terceiro lugar, realizarei entrevistas com as educadoras e administradoras das salas de aulas observadas, a fim de coletar suas opiniões sobre a rotina da escola, através de um questionário semi-estruturado com questões abertas. A principal estratégia para a coleta de dados será a observação participante. Os dados serão registrados em um diário de campo em que serão descritas as atividades diárias das escolas em estudo.

Será escolhida uma pré-escola pública, que atendam crianças na faixa etária de 3 – 6 anos de idade. Uma vez escolhida à escola, será necessária uma breve apresentação à direção e ao corpo docente, com intuito de informar-lhe os objetivos da pesquisa e sua relevância, enfatizando que a pesquisa pode contribuir para a melhoria das práticas escolares dessas instituições.

Portanto, os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão: diário de campo, gravador, máquina fotográfica e filmadora. Essas estratégias podem facilitar a obtenção dos subsídios necessários para a realização do estudo, uma vez que, a partir delas é possível encontrar respostas para as questões levantadas.

A previsão para começar o trabalho de campo da referida pesquisa, é o mês de agosto do corrente ano. Portanto, algumas conclusões aqui discutidas foram baseadas na

fundamentação teórica abordada pelos autores que trazem em seus postulados os temas aqui discutidos.

REFERÊNCIAS

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

DIEHL, A. A., TATIM, D. C. **Metodologia, método e técnicas de pesquisa** In: _____ **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004. Cap 4, p.47-88.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 11^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

LA TAILLE, Y. DE, OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In _____ Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PASCAL, C. et al. Projeto: Desenvolvendo a qualidade em parcerias: avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos da educação pré-escolar: um programa de desenvolvimento profissional. Lisboa, 1998. ISBN 1 – 899412 -02 -6.

PIAGET, J. INHELDER, B **O juízo moral na criança**. São Paulo, Summus, 3^a ed, 1994.

SCHRAMM, S. M. O. **A influência da experiência escolar no desenvolvimento moral da criança**. Fortaleza: UFC, 2000, 151p. Dissertação mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M. A. A rotina diária nas experiências-chaves do modelo, por Dalila Brito Linao. In: _____ **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: artemed, 1998. Cap 9, p 185-205 .