

A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar¹

Maria Assunção Folque

Introdução

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) diz respeito a todos os níveis de educação. Surge do trabalho cooperativo desenvolvido pelos professores do MEM em Portugal ao longo de 30 anos. Sérgio Niza é um dos seus fundadores e líderes educacionais.

Tendo como ponto de partida a apresentação das finalidades formativas propostas pelo MEM e a concepção filosófica em que se funda este movimento pedagógico, apresentam-se neste artigo a organização das práticas educativas dos educadores do MEM, sublinhando ainda a teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotsky como uma das suas principais inspirações teóricas.

O modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, *dentro de parâmetros históricos e culturais*.

A prática educacional, nomeadamente a que se refere à educação pré-escolar, foi muito influenciada pela teoria do desenvolvimento de Piaget na qual o nível de desenvolvimento da criança é visto como determinante da sua aprendizagem. As oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central dessas práticas. Os professores têm o papel não de ensinar, mas de acompanhar e observar a actividade das crian-

ças e de monitorizar o seu desenvolvimento. Alguns especialistas têm apontado a insuficiência desta teoria como base para a fundamentação de práticas consistentes e mobilizadoras do desenvolvimento (Kessler, 1991, Smith, 1993).

O modelo do MEM partiu inicialmente de uma concepção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet. Progressivamente integrou as perspectivas socio-construtivistas de Vigotsky e Bruner (Niza, 1996). Nesta perspectiva, a aprendizagem feita através de interacções socio-culturais enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento.

As grandes finalidades a que o modelo pedagógico do MEM se propõe são:

1) iniciação às práticas democráticas; 2) reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1991).

Este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo com um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade.

Princípios filosóficos e teóricos

A perspectiva sociocêntrica

O modelo pedagógico do MEM adota

uma perspectiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. De acordo com Niza, a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral.

«Esta perspectiva de fazer do grupo-turma em cooperação, o centro de toda a actividade e de toda a dinâmica social, retira a este modelo de trabalho o enfoque pedocêntrico em que as actividades e organização do trabalho se centram na criança em abstracto.»

A organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho.

A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, «todos ensinam e todos aprendem» (Niza, 1996). O conhecimento nas salas de aula do MEM não é visto como propriedade privada. Em vez disso, a aprendizagem individual é sistematicamente estendida a todo o grupo onde as crianças são encorajadas a comunicar.

Assim, a comunicação tem uma dupla função. Primeiro, a comunicação pode ser vista como activadora de uma função cognitiva que ocorre quando se pede às crianças para falar sobre as suas acções ou experiências. Neste caso, tem início um processo metacognitivo que lhes permite perceberem melhor o que têm a comunicar (Vigotsky, 1987). Em segundo lugar, a comunicação também tem uma função social quando a informação é partilhada e disseminada de modo a que possa ser utilizada pela «comunidade» e pelo escrutínio público do conhecimento.

As perguntas que as crianças fazem sobre as

experiências dos outros podem levar os seus autores a questionarem-se a eles próprios e a sentirem a necessidade de serem mais explícitos. O importante papel da linguagem, no desenvolvimento cognitivo foi sublinhado por Vigotsky que considerava que o significado social dava sentido a esta prática (Niza, 1995 a).

Os conteúdos curriculares radicam na «vida»

O modelo do MEM propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve. Uma escola ligada à vida e não um nicho cultural (António Sérgio).

O papel da escola deverá ser o de proporcionar uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interacção constante com a comunidade. As actividades do jardim de infância têm um significado funcional ao constituírem-se como algo que interessa e é útil para o grupo no seu contexto sociocultural. Numa forte ligação com a comunidade, as crianças multiplicam as suas fontes de informação, e têm oportunidades de nela intervir, na procura e resolução de problemas. Num centro Infantil dentro da cidade onde o parque das crianças estava localizado num local público, um grupo de crianças esteve envolvido num projecto cujo objectivo era melhorar esta área. Entrevistaram outras crianças, pais e habitantes locais sobre as condições do parque, escreveram para instituições pedindo materiais e finalmente apresentaram toda a informação, ideias e planos e conseguiram de facto persuadir as autoridades cívicas locais e reabilitarem o parque de recreio em benefício das crianças assim como dos habitantes.

Analogia epistemológica entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento

No MEM, procura-se uma analogia episte-

mológica entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento sociocultural nas ciências, nas técnicas, nas artes e na vida do dia-a-dia» (Niza, 1996). Os processos de ensino e aprendizagem procuram basear-se nos métodos utilizados para a construção do conhecimento nas áreas científicas ou culturais ao longo da história. Rejeitam-se «truques didáticos e simulações» que segundo Sérgio Niza revelam, por parte da escola, uma falta de significado social e desrespeito pelos alunos.

Uma perspectiva Antropológico-Histórica

Partilhando das concepções de Vigotsky, Niza vê o desenvolvimento como profundamente cultural e a educação como herança cultural. Ele acredita que todos os instrumentos (por exemplo, a imprensa, os computadores) que foram avanços para a Humanidade deveriam ser incorporados ao nível escolar (Niza em Grave-Resendes, 1989). É neste sentido que a literacia adquire uma papel central neste currículo (discutido mais à frente). Niza afirma que «devemos trazer para a escola verdadeiros instrumentos culturais e não a transposição didáctica desses instrumentos» (Niza, 1995 a). Alguns grupos do MEM usam a imprensa para a reprodução de textos. Inspirada na pedagogia de Freinet a imprensa é vista como uma forma de desenvolver a escrita e a possibilidade de alargar a comunicação no espaço e no tempo. A imprensa nas escolas do MEM é vista como um instrumento cultural. Na prática, este conceito pode no entanto perder a sua intenção e significados originais.

«Acontece que por vezes a imprensa é usada só como um instrumento didáctico, perdendo o seu significado cultural. Quando isto acontece passa a ser mais a imprensa escolar do que a imprensa usada na realidade. Neste sentido é o mesmo que trabalhar com folhas de cálculo. Neste momento, temos a vantagem de ter nas nossas escolas, computadores semelhantes àqueles que funcionam para o

processamento de textos, fora da escola. ». (Niza, 1995 a)

As bases filosóficas do MEM referidas, aplicam-se a todos os níveis de educação: revelam uma concepção do processo de ensino-aprendizagem, e sua interacção com o desenvolvimento da criança e revelam também uma concepção sobre o papel da escola na sociedade.

O modelo do MEM na educação pré-escolar assenta em três condições fundamentais:

1) Grupos de crianças de idades variadas; 2) Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; e 3) Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir.

No que diz respeito à primeira condição, os grupos são organizados com crianças de diferentes idades com o objectivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças. Baseia-se na teoria de Vigotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem.

«Qualquer esforço de uniformização ou simplificação retiram da educação que é complexa e holística, o seu sentido de desenvolvimento global». Niza (1995a)

A diversidade é vista como enriquecedora do meio social da sala de aula. Desde o início do MEM, os professores integram crianças com necessidades especiais nas suas turmas e em cada ano o grupo recebe novos elementos. As crianças mais novas são integradas no grupo e na organização da sala pelos mais velhos.

A segunda condição, fala-nos da necessidade de um clima de livre expressão que se reporta ao trabalho de Freinet, reforçada por uma validação pública no grupo, das opiniões das crianças, das suas experiências e ideias. A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes.

A terceira condição é a existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e documentos para que o questiona-

mento, a interrogação possa surgir. Assim as crianças serão capazes de activamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia.

Os princípios na prática

Centramo-nos agora na organização da sala de aula e na aérea da literacia, como exemplo do modo como as práticas do MEM reflectem as bases filosóficas e teóricas do Modelo dando uma maior visibilidade à influência de Vigotsky.

A organização da sala de aula

No modelo do MEM a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem. Tradicionalmente, o professor é o responsável por esta organização o que inclui planear o ambiente e as actividades, monitorizar o trabalho das crianças e avaliar. No MEM, o poder da tomada de decisões e sua regulação é partilhado pelo grupo. «A prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo. Engloba todos os aspectos da vida escolar desde o planeamento de actividades e projectos, até a sua realização e avaliação cooperativa» (Niza, 1990). As crianças são desde logo iniciadas na utilização dos instrumentos e em práticas de planificação e avaliação que permitem que este processo aconteça.

Uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer. A rotina diária dos centros de educação de infância do MEM está em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças. Na parte da manhã, após um acolhimento colectivo as crianças planeiam actividades e projectos que irão levar a cabo individualmente ou em pequeno grupo, estabelecendo desta forma contratos e planos de trabalho. Após o trabalho nas áreas e uma pequena pausa, regressam no final da manhã ao grupo para as comunicações

de algumas das aprendizagens feitas. A importância da aprendizagem individual estende-se ao grupo quando é pedido às crianças que falem dos processos vividos. Da intervenção individual ou em pequeno grupo para a comunicação com o grupo alargado.

Da parte da tarde têm lugar actividades culturais. Crianças e educadores organizam diferentes actividades como contar histórias, cozinhar, conferências, e correspondência com outras escolas, assim como a vinda de pais e outros convidados da comunidade.

A reunião do conselho da tarde é uma revisão partilhada do dia onde as experiências são trazidas para o grupo e tem lugar a avaliação/regulação. Normalmente, registam-se ideias de alargar o projecto e as crianças falam das suas próprias acções. O conselho de sexta-feira à tarde é o grande momento de regulação da semana a partir da leitura dos instrumentos (tabelas, o diário), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte. O conselho é um espaço reinstituinte.

Os instrumentos de regulação

O grupo tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo.

O mapa de presenças é um quadro com duas entradas com os dia da semana/mês na fila do topo e os nomes das crianças na coluna do lado esquerdo. Todas as manhãs, à medida que chegam, as crianças marcam a sua presença. Esta tabela é usada como um registo de presenças normal mas também oferece outras oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais: «Ontem eu não vim à escola. Amanhã, é Sábado. Ninguém vem à Escola!» «É o começo de um novo mês...» «Quem foram os colegas que não vieram ao jardim de infância» etc.

O mapa de actividades. As crianças registam as suas escolhas no mapa de actividades – uma tabela de duas entradas com o nome de todas as crianças na coluna do lado esquerdo e as ac-

tividades ou áreas de trabalho na horizontal. Cada criança faz um círculo nas actividades planeadas ou em curso e depois de terem terminado regressam para o preencher. Este plano de actividades é usado como um processo de auto-reflexão sobre a acção na medida em que, progressivamente, as crianças aprendem a antecipar as suas actividades fazendo os seus planos. O plano de actividades é completado por uma *lista dos projectos* em curso onde se regista o nome do projecto, a data do seu início e provável conclusão e os nomes das crianças envolvidas. Estes instrumentos são usados em reuniões do conselho para regular o trabalho individual e do grupo. «Porque é que ninguém tem trabalhado na área da carpintaria ultimamente?» «Quem está a trabalhar nos projectos?» Estas questões são discutidas em conjunto e as crianças tomam consciência do seu próprio trabalho assim como do trabalho do grupo, participando e monitorizando o seu processo de desenvolvimento estabelecendo contratos de trabalho.

O *Diário de Turma* é composto por quatro colunas: «Não gostámos», «Gostámos», «Fizemos» e «Queremos». As primeiras três colunas permitem ao grupo fazer uma avaliação socio-moral da semana e a quarta uma participação no planeamento organizacional e pedagógico. As diversas colunas do diário vão sendo preenchidas ao longo da semana de acordo com os pedidos das crianças. Estes registos podem ser ilustrados ou apoiados pelas tentativas de escrita das próprias crianças. No fim da semana, durante o conselho de sexta-feira, o conteúdo é analisado em debate. Este é o grande momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária. Ocorrências negativas como «eu não gosto quando o João me dá pontapés» ou «Eu não gosto que a Joana estrague os meus desenhos» podem, por vezes, dar origem a uma nova regra, que é registada numa listagem reguladora dos comportamen-

tos sociais do grupo. Este elenco (*Combinámos*) é aberto às necessidades reais de cada grupo.

Outro instrumento usado nas salas de aula do MEM é o *Mapa das Tarefas*. As salas são lugares onde há muito trabalho a fazer. Tal como é o grupo que planeia e avalia o seu trabalho, também este é responsável pela manutenção do espaço e dos materiais: arrumar as ferramentas, preparar as refeições, limpar as mesas, regar as plantas ou dar de comer aos animais. Estas tarefas são distribuídas semanalmente pelas crianças, rotativamente, na reunião do conselho na segunda feira de manhã.

Todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo. Pode parecer muito complicado manter todos estes registos e conseguir que crianças de apenas três anos os usem sistematicamente. Os grupos do MEM são constituídos por grupos com crianças de várias idades e que, todos os anos, integram crianças novas assim como crianças que já foram socializadas nesta organização. Os mais velhos explicam os procedimentos aos mais novos, e estes, começando por imitá-los, acabam por integrá-los nas suas práticas à medida que começam a entender as funções e os processos sociais.

A utilização por todo o grupo destes instrumentos é uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação. Por vezes, as crianças com idades de 3-6 anos, fazem julgamentos e tomam decisões baseadas nas próprias vontades e perspectivas. Piaget demonstrou claramente a dificuldade que elas têm em compreender os pontos de vista dos outros. Tendo este aspecto em conta, o educador deve ser promotor do desenvolvimento. Ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo ajuda a criança a descontrair-se e a estar mais receptiva a diferentes perspectivas. Tal como na aquisição da literacia a criança experiencia a abordagem socio-cêntrica na vida da turma antes de a poder produzir ou até de a entender. Tal como Vygotsky enuncia:

«qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no nível social – processo interpessoal e mais tarde ao nível individual – processo intrapessoal» (Vigotsky, 1987).

Para que este desenvolvimento se processe, o adulto simultaneamente desafia e apoia. O professor aceita a criança individual, ouve-a e valoriza-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto colectivo. O professor tem o importante papel de proporcionar um ambiente seguro onde a comunicação possa circular eficazmente.

A literacia como um instrumento cultural

A aquisição da literacia é um longo processo que se inicia muito cedo e se desenvolve pelo acto social da escrita (Niza, 1995). Esta visão baseia-se na concepção de Vigotsky acerca da leitura e da escrita como instrumento cultural. A concepção do MEM em relação à *literacia* baseia-se em algumas condições: 1) o ensino é organizado de forma a que as crianças compreendam a funcionalidade do acto de ler e escrever. 2) A linguagem escrita é portadora de significado para a criança qualificando o seu quotidiano. 3) A aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança, e não como um treino (motor) que é imposto do exterior (Vigotsky em Niza, 1995).

A concepção de Vigotsky da pré-história da linguagem escrita, chama-nos a atenção para a importância dos diferentes códigos simbólicos como o gesto, a fala, o jogo simbólico e o desenho que constituem simbolismos de primeira ordem representando as ideias e a realidade. A escrita, antes de se tornar um simbolismo de primeira ordem, começa por ser o desenho da fala a que Vigotsky chamou simbolismo de segunda ordem. Os educadores no MEM ajudam a que a criança se aproprie deste código simbólico, tão importante para o avanço cultural da humanidade, quando funcionam como «escribas» que registam pensa-

mentos e ideias das crianças. Uma área de escrita com uma imprensa (ou o computador), uma fotocopiadora, e outros materiais como dicionários, papel e canetas, convidam também a criança a escrever e a formular hipóteses acerca da linguagem escrita. O texto «livre», que a criança dita à educadora pode ser o ponto de partida para muitas outras actividades como por exemplo o drama, a música, desenho, pintura, etc. Estas linguagens são estimuladas nas salas do MEM pois funcionam como representações do mundo e ampliam as formas de comunicação.

Da produção à compreensão – processo metacognitivo

A escrita é utilizada como uma estratégia para facilitar um processo metacognitivo da produção para a compreensão. A partir do texto individual, as crianças envolvem-se na descoberta do código escrito, reproduzindo-o e imprimindo-o na imprensa ou no computador. Começam a produzir textos sem ainda saber escrever.

O simples nome que se escreve para identificar as produções das crianças, convida também a criança a envolver-se na sua produção e posteriormente na compreensão. Primeiro começam por usar os seus próprios rabiscos idiossincráticos até que descobrem que os seus nomes têm uma certa forma que deve ser respeitada. Nesta fase começam a imitar a escrita adulta até que conseguem memorizá-la e reproduzi-la sem copiarem. É depois disto que começam a observar com mais atenção, a comparar, a fazer correspondência com sons e com nomes parecidos e a formular hipóteses «de como funciona». Mas nesta altura as crianças talvez já tenham escrito o seu nome centenas de vezes.

O aspecto funcional da literacia

Como diz Vigotsky, «ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite ... escre-

ver deve ser relevante para a vida». Esta característica, já referida, é central na pedagogia do MEM também no que diz respeito à aquisição da literacia. Escreve-se o que as crianças dizem, o que fazem, aquilo com que concordam enquanto grupo e o que está planeado. O papel do educador é proporcionar um ambiente onde a escrita tenha um papel relevante, de modo a despertar a curiosidade e a progressiva descoberta dos seus códigos. Para além dos instrumentos usados na sala de aula para registar a vida do grupo e documentar as actividades e processos, a escrita tem também uma função de comunicação à distância. Por vezes as crianças querem contar a outras pessoas o que fizeram e descobriram e pedir informação que não está disponível na escola. Usando o «Jornal da Turma», e a correspondência escrita alargam a comunicação ao exterior. O Jornal de Turma é impresso periodicamente e é composto por uma colecção de textos de crianças, acontecimentos, e projectos. São enviados para outras turmas, para os correspondentes e para os pais. A correspondência com outras escolas é uma forma de as turmas MEM tomarem contacto com as vantagens da língua escrita, o seu poder comunicativo e cultural. Quando chega um pacote dos correspondentes, uma nova fonte de interesses, informação e entusiasmo traz vida à turma e provoca uma quantidade de novas ideias e trabalhos.

A descoberta do funcionamento da escrita não surge naturalmente, especialmente em comunidades onde a linguagem escrita não é usada enquanto instrumento cultural.

Num projecto investigação-acção sobre a aquisição da linguagem escrita num bairro carenciado de Lisboa, Manuela Castro Neves e Margarida Martins (1994) relatam-nos as dificuldades sentidas sempre que era pedido às crianças para trazerem de casa qualquer suporte de escrita. A maioria das crianças não conseguiu trazer nada. As poucas que trouxeram alguma coisa foram aquelas que tinham um ambiente familiar mais estruturado. Para

este grupo, a linguagem escrita era uma matéria escolar, e a escola um mundo à parte, gerador de insucesso, separado do seu quotidiano. A professora decidiu então pedir-lhes que trouxessem embalagens vazias de alimentos ou de quaisquer outros produtos domésticos. Quando na turma descobriram que conseguiam ler os rótulos e que essas palavras escritas faziam parte do seu dia-a-dia, mudaram completamente a sua atitude face às mensagens escritas. A linguagem escrita tornou-se afinal algo que já fazia parte do seu mundo (embora de forma limitada) e um código sobre o qual elas já sabiam alguma coisa. A partir deste momento a ponte estava feita e as crianças aumentaram o desejo de compreender este código que lhes parecia tão distante.

O papel dos professores

Os professores das turmas MEM têm um papel activo. São agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática. O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.

Conclusões

O modelo pedagógico do MEM afirma que o desenvolvimento da criança vai para além das actividades individuais de compreensão do mundo. A criança também se desenvolve a partir de contactos sociais com os pares de diferentes idades e adultos que a introduzem na herança cultural da humanidade. Neste sentido o pré-escolar tem um papel fundamental instituindo uma comunidade cultural na qual são utilizados os instrumentos culturais que impelem os seres humanos a avançar no seu desenvolvimento.

A criança é considerada como um todo dentro de um contínuo de experiência social e emocional. Se a educação negligencia o pas-

sado da criança, inibe a sua aprendizagem (Niza em Graves-Resendes, 1989). A liberdade de expressão da criança, as experiências fora da escola e as suas motivações são o ponto de partida para estudos e projectos. A família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento.

A educação para a vida democrática é praticada nas escolas do MEM onde a cidadania da criança constitui uma área de educação fundamental. Uma abordagem sociocêntrica em vez de uma pedagogia centrada no adulto ou na criança, é considerada vital para a aprendizagem e desenvolvimento.

A tomada de consciência pelas crianças do seu processo de aprendizagem, através de estratégias organizacionais e circuitos de comunicação, enriquece o desenvolvimento cognitivo e social valorizado pela relevância que se dá à escrita e à língua (Vigotsky, 1987).

Finalmente, a importância do grupo proporcionar à criança uma aprendizagem mais significativa e desafiadora que lhe permita ir mais além no seu desenvolvimento, constitui um desafio genuíno para os educadores de infância.

Bibliografia:

- Castro Neves, M. & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita – uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Col. Cadernos de Inovação Educacional. Escolar Editora.
- Gomes de Almeida, R. (1987). «Um Modelo de Trabalho em Jardim de Infância». Cadernos do COOMP, n.º 9/10, pp. 47-66.
- Grave-Resendes, L. (1989) Niza's Pedagogical Model: a real life experience based approach to literacy. Doctoral thesis. Boston University.
- Niza, S. (1992). «Em comum assumimos uma educação democrática». In 25 anos do Movimento da Escola Moderna. Cadernos de Formação Cooperada.-1. Lisboa: MEM.
- Niza, S. (1996) «O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa». in Formosinho, J. et. al (Ed.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Col. Infância. Porto Editora
- Niza, S. (1995) Para uma construção funcional da Linguagem Escrita. Artigo não publicado
- Niza, S. (1995a) Entrevista pessoal.
- Kessler, S. A. (1991) «Alternative Perspectives on Early Childhood Education». *Early Childhood Research Quarterly*. 6, pp. 183-197.
- Smith, A. (1993) «Early Childhood Educare: Seeking a theoretical framework in Vygotsky's work». *International Journal of Early Years Education*. 1,(1), pp. 47-61.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

¹ Trabalho feito no âmbito de um Mestrado em Desenvolvimento Infantil e Educação de Infância, sob a seguinte proposta: «Influência de psicólogos no currículo em educação de infância. Posteriormente, foi apresentado na Second Warwick International Early years Conference «Building Bridges – Learning for Life» em Março de 1996, e na 6ª Conferência Europeia sobre Qualidade na Educação de Infância «Desenvolvendo Adultos, Desenvolvendo Crianças»- organizada pela European Early Childhood Education Research Association EECERA e pelo Grupo de Estudos para o Desenvolvimento e Educação de Infância GEDEI, em Setembro de 1996 em Lisboa. Publicado (versão inglesa) no *Journal of Early Childhood Teacher Education* Volume 19, Nº 2 (1998-99), 131-140.