LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO–CULTURAL E AS TÉCNICAS FREINET

MICHELLE DE FREITAS BISSOLI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS).

Resumo
A inserção da criança da Educação Infantil no universo da cultura escrita demanda um processo reflexivo, por parte dos professores, para que eles possam realizar um trabalho sistematizado e intencional de aproximação significativa entre crianças e textos, tendo respeitadas as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento neste momento da vida. Neste trabalho, buscamos apresentar algumas reflexões sobre as aproximações entre as contribuições teóricas de Lev Semenovich Vigotski e seus colaboradores para o processo de formação de leitores e as técnicas propostas por Célestin Freinet, enfocando, por um lado, a pré–história da linguagem escrita, que se objetiva por intermédio de atividades como o desenho e o faz–de–conta e, por outro, as possibilidades de um trabalho pedagógico que se volte para a ampliação da necessidade de expressão da criança. Além disso, discutimos alguns dados de uma pesquisa crítico–colaborativa em andamento, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Manaus, cujo objeto é a compreensão da prática pedagógica desenvolvida, tendo em vista o brincar, o desenho e a escrita da criança. Os resultados parciais da pesquisa indicam que a aplicação das técnicas Freinet, como o Livro da Vida e o Jornal Escolar, aliadas ao aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento da capacidade de representação simbólica, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico–Cultural, têm colaborado para que os professores qualifiquem melhor a sua atuação e para que as crianças percebam a função social da escrita.

Palavras-chave:
Teoria Histórico–Cultural, Técnicas Freinet, Leitura e escrita na Educação Infantil.

Introdução

Formar leitores e escritores. Eis o imenso desafio de todos nós, professores e pesquisadores. Desafio diariamente enfrentado nas salas de aula; tantas vezes debatido, estudado, pesquisado. A formação do leitor e do escritor, abordada pelas mais diversas correntes teóricas, ainda permanece um objeto sobre o qual muito é preciso investigar.

Inúmeras são as questões que nos inquietam quando se trata de refletir sobre o processo de apropriação da linguagem escrita e sobre a sua relação com os espaços escolares, especialmente em relação à criança pequena. Quando iniciar e como aproximar a criança do universo da escrita? Que atividades são adequadas para promover a formação de crianças interessadas pelos textos? Como motivar a necessidade de ler e escrever? Como trabalhar de forma a respeitar o momento de desenvolvimento em que a criança se encontra sem abrir mão da criação de novas necessidades, tarefa precípua dos professores e professoras? Como superar a visão

simplista do processo de alfabetização, compreendendo-o em sua complexidade e como traduzir essa nova compreensão em práticas efetivas de letramento? Que especificidades devem caracterizar o trabalho com a leitura e com a escrita na Educação Infantil?

São já bastante conhecidas e debatidas as práticas mais comuns de trabalho com a linguagem escrita nas creches e pré-escolas brasileiras. Sabemos que subsiste entre nossos professores e professoras a idéia de que ler e escrever são habilidades para o domínio das quais os treinos de escrita (as cópias, os exercícios de coordenação motora e de discriminação visual e auditiva, a repetição dos nomes das letras e das sílabas) seriam suficientes. Em diferentes localidades do Brasil, creches e pré-escolas, a despeito dos estudos que evidenciam o contrário, insistem em limitar a formação de leitores e escritores, ainda na Educação Infantil, a exercícios tão enfadonhos quanto distantes das efetivas práticas de letramento, distanciando as crianças do contato com textos completos e complexos, em uso social. Sob o pretexto de evitar a desmotivadora proximidade com textos cuja compreensão estaria para além das possibilidades das crianças pequenas e evidenciando um conceito de infância empobrecido, continuam a ser apresentados textos simplificados, cartilhescos, seguidos por exercícios que não convidam a criança a adentrar o universo da escrita pela porta principal: a do o significado e do sentido (LEONTIEV, 1978).

Formar leitores e escritores na Educação Infantil: eis o problema sobre o qual vimos refletir neste texto, que resulta de uma pesquisa desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Manaus – AM. Buscamos, neste espaço, discutir brevemente sobre o processo de formação do leitor, a partir dos contributos da Teoria Histórico-Cultural e de uma possível aproximação entre seus pressupostos e as técnicas Freinet. Pretendemos, ainda, evidenciar o percurso da pesquisa e apresentar alguns dados preliminares da análise em andamento.

Um breve percurso sobre a pesquisa

A pesquisa "Investigando a organização de tempos e espaços na Educação Infantil: perspectivas para a formação continuada de professores" teve seu dados coletados entre agosto de 2007 e dezembro de 2008, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da cidade de Manaus, capital do Amazonas. Trata-se de uma instituição de periferia urbana, localizada na zona oeste do município. Contando com o trabalho de doze professoras, de duas pedagogas (sendo uma delas também professora da instituição no período matutino) e da gestora, atende um universo de duzentas e oitenta crianças de quatro a seis anos de idade.

O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender, por intermédio da pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), as possibilidades de complexificação dos saberes docentes por intermédio da investigação sobre a organização dos tempos e espaços educativos, na perspectiva de contribuir para a re-significação dos papéis do professor, da criança e da família na Educação Infantil. Para a sua concretização, optamos pelo trabalho com temas levantados junto às professoras, com o intuito de tornar a pesquisa um instrumento de qualificação contínua do trabalho desenvolvido com as crianças. Consideramos que diferentes aspectos da prática poderiam ser enfocados na pesquisa, tendo em vista que a organização dos tempos e espaços educativos envolve múltiplos elementos da organização curricular, o que tornou possível abordar as necessidades específicas do grupo de professoras.

Diversos instrumentos metodológicos foram utilizados ao longo da coleta de dados da pesquisa, dentre os quais a escrita de textos reflexivos, os debates a partir da leitura de textos teóricos e os registros que as professoras faziam acerca de sua prática. A característica que os coadunou foi a busca por privilegiar o diálogo

como forma de manifestação e, sobretudo, de elaboração da consciência pelos sujeitos participantes.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, entendemos que o diálogo constitui um instrumento basilar de desvelamento da própria consciência pelo(a) professor(a) e do seu enriquecimento. Desse ponto de vista, nas leituras que o outro faz das visões que cada um expressa, ampliam-se referências e torna-se possível vislumbrar a própria prática a partir de novas perspectivas, em um movimento de mútua decodificação, de auto-distanciamento e de reflexão. Fundamentados nesses princípios, buscamos, nesta pesquisa, privilegiar a co-construção de saberes sobre a base da investigação coletiva e da valorização do outro como parceiro reflexivo — fosse ele o pesquisador da universidade ou o professor.

Por isso, desde o momento inicial da pesquisa, buscamos estabelecer um debate sobre nossos objetivos e pudemos diagnosticar algumas temáticas que se destacavam dentre as necessidades apresentadas pelo grupo: saber mais sobre o brincar, o desenho e a escrita na Educação Infantil, conhecendo sua importância e as possibilidades de um trabalho pedagógico que os valorizasse em todo o seu potencial formativo. Pudemos constatar que a apresentação dos temas esteve vinculada à participação do CEMEI em um Projeto que a Prefeitura Municipal estava desenvolvendo em colaboração com o Instituto Avisa Lá, denominado "Formar em Rede". Para a participação no projeto, algumas escolas municipais tinham sido selecionadas e deveriam passar por momentos de formação continuada, cuja temática estivesse voltada para as brincadeiras nas creches e pré-escolas e para o desenvolvimento do desenho e da escrita. O contato com o material (textos e vídeos) havia despertado a curiosidade das professoras sobre as possíveis congruências entre o trabalho que já desenvolviam e as propostas de estudo e de prática do Instituto Avisa Lá.

A pesquisa, que garantiria a participação de uma professora da Universidade Federal do Amazonas na avaliação conjunta dos fazeres das professoras foi, dessa forma, bem aceita pelo grupo, que propôs o aprofundamento dos temas indicados pelo Projeto "Formar em Rede", de que participariam.

Na construção do processo de pesquisa-diálogo-reflexão-ação, buscamos valorizar a postura de *pensar e agir com* as professoras, com base nas suas vozes, nas suas expectativas, na sua participação, a partir de dois pressupostos básicos da pesquisa-ação crítico-colaborativa:

> O primeiro, sobre o papel dos pesquisadores na pesquisa, é o de que adentrem na realidade a ser estudada e se integrem nos modos de produção da existência da realidade que foi criada pelos sujeitos que serão investigados. O segundo, sobre o papel dos professores, o de que, por meio da reflexão colaborativa, tornem-se capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas. Portanto, considera [-se] justo que esses sujeitos participem das observações do pesquisador, interfiram em suas conclusões, apropriem-se de seu olhar, partilhando e contribuindo com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo, constituindo-se também eles como pesquisadores e autores das mudanças necessárias nas escolas. (PIMENTA, 2005: 530).

Tendo em vista tais princípios, convidamos cada sujeito a torna-se o construtor de novas formas de ver o brincar, o desenho e a escrita na Educação Infantil. Colocamo-nos em processo de reflexão teórico-prática, buscando tomar consciência a respeito dos aspectos positivos do trabalho desenvolvido e dos avanços necessários.

Para organizar o trabalho, a cada mês, um dia da semana era reservado aos encontros formativos, da seguinte maneira compostos:

- a abertura do encontro era sempre feita com uma reflexão sobre um texto metafórico, trazido e apresentado por um dos membros do grupo;
- em um segundo momento, acontecia um estudo de texto, acompanhado pela narração de situações pedagógicas registradas ao longo do mês, relacionadas ao material em discussão, com o objetivo de ampliar a reflexão das professoras sobre os espaços e os tempos ocupados pelas atividades de desenho, brinquedo ou escrita na rotina das crianças;
- em um terceiro momento, acontecia uma atividade programada para que os professores vivenciassem formas diferentes de trabalho com as crianças e refletissem sobre a sua adequação aos objetivos que pretendiam alcançar;
- em um quarto momento, era feita a avaliação do encontro e a proposição de atividades e formas de registro a serem utilizadas no decorrer do mês.

Cabe destacar que, a cada encontro, uma professora ficava responsável pelo registro das atividades desenvolvidas. A ata do encontro era sempre lida na reunião posterior, retomando os pontos principais do processo que estava sendo vivenciado. Optamos por destacar, primeiramente, o brincar, passando pelo desenho e chegando, finalmente à linguagem escrita, sem, no entanto, deixar de enfocá-los conjuntamente, como formas de representação simbólica inter-relacionadas e essenciais ao desenvolvimento das crianças pequenas.

No decorrer dos doze encontros, entre agosto de 2007 e dezembro de 2008, diversos instrumentos de registro foram utilizados pelas professoras para documentar suas práticas: desde fichas com questões dirigidas, para orientar a observação, até os diários em que cada professora anotava os elementos mais importantes de seu cotidiano para o debate nos encontros. Os diários foram eleitos como a forma mais apropriada de documentação pedagógica para o grupo. Vale

ressaltar, entretanto, que nem todas as professoras dedicaram seu tempo ao registro da prática, o que se evidenciou como uma das grandes dificuldades da pesquisa e, possivelmente, como um aspecto da formação inicial de professores a ser mais detidamente trabalhado. Muitas vezes, as situações pedagógicas trazidas eram baseadas na memória e não em qualquer tipo de notação escrita, perdendo em riqueza de detalhes importantes para a reflexão.

Para motivar a participação das professoras nos encontros, instituímos uma caixa de perguntas e sugestões que ficava no CEMEI, à sua disposição. Em cada encontro, reservávamos um momento para a leitura dos bilhetes e para a discussão de seu conteúdo. Isso garantia privacidade às professoras que não se sentiam à vontade para formular as suas questões oralmente. Com o passar dos meses, a caixa deixou de ser necessária para o grupo, já seguro e participativo.

Por questões políticas da Secretaria Municipal de Educação, com o início de uma nova prefeitura em 2009, gestores e pedagogos tiveram seus cargos alterados, por iniciativa própria ou não, o que inviabilizou a continuidade dos encontros. Atualmente, estamos em processo de sistematização dos dados da pesquisa. Cabe destacar, entretanto, que a pesquisadora continua disponível para o agendamento de novos encontros, caso haja necessidade e/ou disponibilidade das professoras.

O aprofundamento teórico e as "descobertas" da pesquisa

Neste trabalho, enfocamos de forma especial as "descobertas" das professoras em relação ao processo de formação de leitores e escritores na Educação Infantil, a partir do aprofundamento teórico e dos debates suscitados pela pesquisa.

Consideramos essencial partir do pressuposto fundamental que moveu todo o trabalho realizado: a formação do leitor e do escritor é um processo complexo, constituído pelo desenvolvimento da capacidade de representação simbólica da criança, que configura a "pré-história da linguagem escrita" e possibilita a sua história. Isso significa dizer, que a escrita da criança começa muito antes do momento em que, na escola, ela segura um lápis pela primeira vez ou faz um rabisco (LURIA, 1998). Vigotski (1995) afirma que a pré-história da linguagem escrita inicia-se com o primeiro gesto do bebê, passa pelo desenho e pelo brinquedo e, num movimento contínuo, permite que a criança se aproprie da escrita como uma forma de representação do real. O eixo articulador de atividades tão distintas é, portanto, a função simbólica do pensamento, demandada por todas elas em momentos e intensidades diferentes. Por isso, para aprender a ler e escrever é essencial brincar, desenhar, pintar, modelar e tomar contato significativo com o uso social da escrita.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, todo o desenvolvimento humano acontece em movimento: em cada período, linhas centrais e linhas acessórias são constituídas e se sucedem, *complexificando* a formação das capacidades especificamente humanas ou funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1996). Trata-se de um processo de desenvolvimento multifuncional, o que significa dizer que as diferentes funções, como a memória e a atenção voluntárias, a imaginação, o pensamento e a linguagem, influenciam-se mutuamente, constituindo um sistema integrativo, cujas partes não se separam.

Assim, ao falarmos sobre a formação de leitores e escritores, não estamos nos referindo a capacidades isoladas, mas ao resultado de um intrincado processo de desenvolvimento. Segundo Vigotski (1995), estamos falando de momentos peculiares, que se iniciam quando o bebê aponta para um objeto que quer alcançar e aprende, com a reação do adulto que cuida dele que, ao fazer esse gesto, aquilo que deseja se torna próximo. Estamos falando, ainda, daqueles rabiscos "sem

sentido” que a criança pequenininha faz para testar os materiais a sua volta e a sua própria possibilidade de deixar marcas no papel, que vai, aos poucos, e com a ajuda do adulto que quer saber o que está desenhado, se tornando a possibilidade de marcar no papel uma idéia, previamente planejada (LURIA, 1998). Falamos do faz-de-conta, em que a criança cria situações fictícias e utiliza uns objetos para substituir outros: uma pedra vira um carrinho, um pedaço de barbante se transforma numa cobra, uma vareta representa uma varinha de condão (ELKONIN, 1998).

Importante foi perceber que, ao motivar o brincar, as atividades plásticas e artísticas e o diálogo, as professoras estavam contribuindo para a formação de capacidades essenciais para aquele momento do desenvolvimento das crianças. Estavam interferindo positivamente sobre a possibilidade de representar simbolicamente, capacidade sem a qual a leitura e a escrita não se concretizam. Desenho, faz-de-conta, oralidade, gestualidade: capacidades de representação que, ao serem dominadas, mudam de posição no complexo movimento do desenvolvimento humano. Passam a constituir linhas acessórias importantes para uma aprendizagem mais sofisticada: a linguagem escrita (MELLO, 2007).

Com essa compreensão, as professoras puderam chegar a um novo entendimento a respeito da atividade pedagógica: ao planejar os fazeres da criança, não estamos enfocando uma ou outra capacidade exclusivamente. Trabalhamos sobre todas. Por isso, a formação de leitores não se limita aos exercícios de leitura e escrita, mas está relacionada a todo tipo de atividades de produção plástica e artística, ao movimento, aos jogos, aos projetos de trabalho, por exemplo. E envolve a possibilidade de a criança encontrar-se com a escrita como uma forma de expressar saberes, idéias e sentimentos. Ou de maravilhar-se, informar-se, aprender a jogar ou a montar um brinquedo. Vigotski afirma que, para tornarem-se leitoras e escritoras, desde muito cedo, as crianças precisam

> [...] sentir a necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível. Unicamente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VIGOTSKI, 1995: 198).

Para sentir a necessidade de ler e escrever é fundamental, antes, que a criança sinta a necessidade de se expressar e saiba que a palavra escrita é uma das formas pelas quais isso é possível; não a única. Afinal, buscamos formar pessoas integrais, capazes de utilizar as mais variadas formas de conhecer e de produzir saberes, acumuladas historicamente pela humanidade. Esse entendimento pode gerar verdadeiras revoluções na forma como a Educação Infantil tem organizado seu currículo: vislumbrar a criança como alguém que possui inúmeras linguagens (LINO, 2007), e desenvolver, com elas, projetos de trabalho que permitam a ampliação de seus conhecimentos de mundo, sua integração com as pessoas (outras crianças, pais, professores e comunidade) e que valorizem sua capacidade expressiva são princípios de um trabalho de ensino e aprendizagem efetivamente desenvolvente.

Aprendemos, nos encontros de pesquisa, que trabalhar as possibilidades expressivas da criança é interferir positivamente sobre o processo de desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita. E isso depende diretamente da vivência de experiências positivas, que despertem a curiosidade e que acionem a produção de hipóteses, ou do que Zaporóshetz (1997) denomina "conhecimentos imprecisos", que se tornam precisos no diálogo e na confrontação com os conhecimentos precisos que o professor e as outras crianças apresentam. Nesse sentido, as discussões levaram as professoras a uma primeira tomada de consciência: é indispensável ampliar o universo de significação da criança; criar novas necessidades; despertar a vontade de saber mais para que as crianças

tenham o que dizer e para que possam dizê-lo por intermédio de diferentes linguagens, inclusive pela escrita.

Com efeito, uma tarefa que temos é a de variar as atividades da criança, superando as rotinas pré-estabelecidas para a Educação Infantil (BARBOSA, 2006). É preciso que as crianças sejam instigadas a novos interesses e isso se faz por intermédio de seu envolvimento em atividades significativas, para o alcance das quais elas estejam envolvidas afetivamente, conhecendo os objetivos do que fazem: em atividade (LEONTIEV, 1978). Isso pode ser alcançado quando pensamos tempos e espaços em que a criança tenha a oportunidade de escolher o que fazer. Buscamos, nesse sentido, superar a idéia de que todos devem estar ocupados com as mesmas tarefas ao mesmo tempo. Tarefas diferentes incrementam a possibilidade de diálogo e a necessidade de expressão, tão importante para que as crianças se tornem, de fato, leitoras e escritoras (MELLO, 2007).

A descoberta dos princípios da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil aconteceu ao lado da redescoberta das técnicas Freinet. Em sua obra pedagógica, Freinet (1974; 1975; 1977) buscou criar modos de fazer a educação da criança, que muito se aproximam dos princípios apontados por Vigotski e seus colaboradores. Se estes últimos têm na Educação uma forma essencial de humanização, um momento particular — pela sua intencionalidade e sistematicidade — de apropriação dos conhecimentos acumulados na cultura e, portanto, de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades psíquicas necessárias para o seu uso social, Freinet propõe técnicas que permitem justamente essa aproximação significativa entre a criança e a cultura, primando pela sua expressividade. Entendemos que a possibilidade de expressão, ou de objetivação, apenas se concretiza à medida que acontece a apropriação dos conhecimentos da cultura material e não-material. Nesse sentido, expressar-se livremente, como defendia Freinet, significa ter consolidado conhecimentos sobre a realidade e, para além deles, também os conhecimentos sobre as formas de

expressão existentes: o desenho, a pintura, a dança, a música, o teatro, por exemplo.

Mukhina (1995) afirma que a criança, desde pequena, deve receber do adulto que a educa as chamadas "ações de orientação". Quando o adulto propõe atividades à criança e, intencionalmente, regula a sua conduta de forma que ela aprenda quais são as ações necessárias para a conquista dos resultados pretendidos, essas ações de orientação são, progressivamente, internalizadas de forma que a criança pode, mais tarde, realizá-las de forma autônoma. Eis um modo de atuar sobre a zona de desenvolvimento próximo da criança. Eis uma tarefa de que as professoras têm tomado consciência.

Nesse sentido, a aplicação das técnicas Freinet como o Livro da Vida e o Jornal Escolar são formas de aproximar a criança do universo da escrita, permitindo que tenham acesso ao universo dos textos existentes, em suas mais diferentes tipologias e funções sociais, ao mesmo tempo em que a escrita dos textos de autoria das crianças é incentivada. Respeita-se a criança como ser ativo e participativo. Coloca-se em prática novas visões acerca do que significa ler e escrever na Educação Infantil.

O registro, pelas professoras, dos textos produzidos pelas crianças, coletivamente, é uma forma de ensinar que a escrita é instrumento para a memória e que é possível tornar-se autor. Escrever sobre os passeios, as descobertas, as pesquisas, pelas mãos da professora é aprender a função social da escrita. Ouvir as mais belas histórias e poemas, ou as notícias do dia, publicadas no jornal, é aprender para que serve a leitura no cotidiano social. É desenvolver a necessidade da escrita para poder expressar-se também desta forma. Há algo mais envolvente e desenvolvente que aprender aquilo que se deseja?

Algumas considerações finais

Neste texto, buscamos apresentar o relato de um trabalho que teve efeitos positivos na formação continuada de um pequeno grupo de professoras. Mais do que certezas, a pesquisa suscitou dúvidas e a necessidade de buscar conhecimentos e formas de organizar tempos, espaços e relações que primassem por ouvir a voz da criança expressa de várias maneiras.

Consideramos essencial afirmar que a busca por novos caminhos passa, necessariamente, pela via do aprofundamento teórico, possível quando o trabalho de pesquisar está diretamente ligado às necessidades e anseios dos sujeitos da pesquisa. O (a) professor (a) de Educação Infantil pode vislumbrar outros caminhos para a formação de leitores e escritores. Caminhos que passam pela sua própria formação como leitor (a) de textos e de realidades e como escritor (a) de novas práticas.

Referências

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

FREINET, C. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1974.

_____. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *O método natural 3*: a aprendizagem da escrita. Lisboa: Estampa, 1977.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. *Actividade, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre: 1978.

LINO, D. O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In: FORMOSINHO, L, (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação da Infância*. Porto: Porto Editora, 2007. p. 93-121.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone, 1988.

MELLO, S. A. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. In: BISSOLI, M. F. (Org.). *Fundamentos da Educação Infantil*. Manaus: CEFORT/EDUA, 2007.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set./dez.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf. Acessado em: 24/07/2006.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.

ZAPORÓSHETZ, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología).* Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 228-248.