



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

SAMARA MARIA JOÃO

OS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Florianópolis

2014

SAMARA MARIA JOÃO

**OS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Especialização em Docência na Educação
Infantil como pré-requisito para a obtenção do grau
de especialista.

Orientador(a): Dra. Verena Wiggers

Florianópolis

2014.

SAMARA MARIA JOÃO

OS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 06 de Setembro de 2014.

Prof^ª. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Banca Examinadora

Orientadora: Dra. Verena Wiggers

Membro: Prof^ª. Dra. Soraya Franzoni Conde

Membro: Prof^ª. Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho

Suplente: Prof^a. Dra. Márcia Buss-Simão

Dedico este trabalho ao meus pais in memoriam, Maria das Dôres João e Milton Teodoro João.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a minha saudosa mãe Maria das Dorês João, *in memoriam*, que pelo pouco tempo de convívio, me ensinou a trabalhar e buscar sempre meu crescimento pessoal.

As minhas irmãs, Tânia Maria João e Márcia Maria João por serem meu porto seguro diante de tudo o que me propus alcançar sem me deixar desistir e por vibrarem com as minhas conquistas.

Ao meu Marido, Guilherme dos Passos Conceição, pelo carinho, companheirismo e serenidade de estar ao meu lado durante todo o curso.

Aos meus sobrinhos, Guilherme João de Lima e Vinícius João pelo carinho.

À professora e orientadora Dr^a Verena Wiggers pelo carinho, confiança, apoio intelectual e atenção, principalmente, pela honra de estar ao seu lado neste período e por contribuir para a ampliação dos meus conhecimentos acerca da educação infantil.

As minhas amigas Angela Dirce Vieira Magliocca e Mônica Riechel por todo o companheirismo e incentivo para não desistir do Curso.

À Prefeitura Municipal de São José pela liberação para poder frequentar o curso de especialização.

A todos os professores e funcionários do Curso de Especialização em Docência em Educação Infantil por proporcionarem a minha ampliação de conhecimentos sobre a área de Educação Infantil.

A essas pessoas e às que não foram nomeadas, o meu agradecimento sincero.

RESUMO

A presente pesquisa pretendeu aprofundar aspectos teórico-metodológicos para compreensão das formas históricas que a Educação Infantil utiliza para a estruturação dos grupos por faixas. Para realização desse estudo bibliográfico foram utilizados os documentos oficiais sobre Educação Infantil e um conjunto de publicações relacionadas às teorias de aprendizagens sobre o desenvolvimento infantil, sobretudo, os que se referem à teoria histórico-cultural. Esse estudo se estrutura em torno da seguinte indagação: quais os pressupostos teóricos que subsidiaram a estruturação e criação dos agrupamentos multietários nas instituições de Educação Infantil? Pretendeu-se identificar quais as principais indicações nos documentos oficiais da educação para estruturação e composição dos agrupamentos na creche e na pré-escola e quais as principais indicações teóricas que respaldam a estruturação de agrupamentos de diferentes idades na creche e na pré-escola. Para seu desenvolvimento, optou-se pelo estudo bibliográfico de um conjunto de textos que constitui o aporte legal brasileiro; documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – MEC – e, ainda, de publicações acadêmicas que veiculam aspectos relacionados a teoria histórico cultural. Por intermédio do estudo realizado, observou-se que os documentos oficiais não explicitaram de forma clara a configuração de grupo por idades. Por outro lado, sinaliza em todos os documentos a importância das interações sociais como fundamentais para o desenvolvimento infantil na sua integralidade. Conclui-se que há a necessidade de romper com as práticas educativas homogeneizadoras em detrimento a um novo olhar para educação que respeite de forma efetiva a criança como sujeitos de direitos possibilitando, desta forma, que as mesmas se relacionem com outras crianças de diferentes idades ampliando seu repertório cultural, a partir dessa relação e não somente da relação criança-adulto.

Palavras-chave: Agrupamentos Multietários; Educação Infantil; Teorias de Aprendizagem e Desenvolvimento;

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A ESTRUTURAÇÃO E CRIAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
2.1 ALGUNS FATOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E DA ESTRUTURAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
2.2. O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO APONTAM PARA A ESTRUTURAÇÃO DOS GRUPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
2.3 A OFERTA E A DEMANDA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E AS TURMAS MULTISSERIADAS.....	20
3 A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA ESTRUTURAÇÃO DOS GRUPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
3.1 A FAIXA ETÁRIA COMO REGULADORA NA FORMAÇÃO DOS GRUPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
3.2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE A ÓTICA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL.....	31
3.3 OS ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA CRECHE E NA PRÉ- ESCOLA.....	34
3.4 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO EMINENTE E OS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS.....	37
4 AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS: POSSIBILIDADES E ANGÚSTIAS.....	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se do interesse em investigar a estruturação e criação dos agrupamentos multietários nas instituições de educação infantil e os processos de ensino e aprendizagem que o subsidiaram. O interesse por essa temática decorre do aprofundamento teórico realizado ao longo do curso de Pedagogia e estudos realizados posteriormente, bem como da minha experiência como professora de Educação Infantil, em especial a que se refere aos três anos que trabalhei com agrupamentos de crianças com diferentes idades. Na ocasião, esses grupos foram formados, pelo pequeno número de crianças de cada faixa-etária, isto é, era a princípio um “ajuntamento”.

Nesse período vários questionamentos, dúvidas e reflexões foram surgindo como estudante e professora de educação infantil. Esses questionamentos foram levantados nas aulas do curso de Pedagogia, como também em reuniões pedagógicas na instituição em que trabalhava e em conversas de corredores com outros profissionais da área.

No meu trabalho, como professora, na atuação neste grupo, percebi o quanto essas interações entre as crianças de diferentes idades eram enriquecedoras. No cotidiano, essa troca no grupo entre as crianças proporcionaram uma experiência rica e inovadora. No grupo, as crianças também eram mediadores nas trocas de experiências, aprendizagens e de repertório cultural. Essas trocas de experiências não se limitariam apenas à ampliação dos seus conhecimentos científicos e da linguagem, como a aquisição de uma nova palavra em seu vocabulário, mais também diferentes ações mais cotidianas, como, por exemplo, aprender a passar creme dental na escova.

A possibilidade de estarem juntas proporcionava um conjunto de vivências muito significativas e diferentes daquelas encontradas nos grupos formados pelas crianças de mesmas faixas-etárias. Nessas relações, percebia-se o cuidado de umas com as outras e o respeito às especificidades. O meu grupo de atuação, naquele período, era de crianças com a faixa-etária de 3 a 6 anos de idade.

Nas ações pedagógicas planejadas, primeiramente, procurava vislumbrar “atividades” e intervenções que contemplasse cada idade, separando as crianças em pequenos grupos. Foi um processo realizado por intermédio do “ensaio e erro”, pois naquele período, meados de 2004, o aporte teórico a que tinha tido acesso, apontava

para a compreensão de que, para cada idade, havia habilidade e conhecimentos diferentes a serem assegurados. Nesse processo de “ensaio e erro”, a partir das indicações das próprias crianças, fui percebendo o quanto elas aprendem umas com as outras e a dinamicidade de seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, como também, as potencialidades que estas apresentam, sobretudo quando submetidos a contextos educativos desafiadores. Ou seja, fui percebendo o quanto subestimamos as capacidades das crianças, como também a importância dos aportes teóricos que tomam as crianças a partir de suas potencialidades e não pelo que lhes falta, comparando com as potencialidades adquiridos pelos adultos.

Desta forma, as experiências realizadas naquele período demonstraram a possibilidade da estruturação de agrupamentos multietários na Educação Infantil. Neste aspecto é importante salientar que o grupo de atuação foi formado, como já citado anteriormente, pelo pequeno número de crianças de cada idade, sem que para isso se tivesse um projeto específico da instituição para o mesmo. O grupo era formado por 25 crianças de 3 a 6 anos, uma professora e dois auxiliares de sala. O corpo docente eram todos estagiários, em formação, na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

É em meio a esse contexto que surgem os motivos e os objetivos para realização deste estudo. Por intermédio dele procurou-se, sobretudo, *identificar e apresentar referenciais teóricos que possam ser tomados como referência para a compreensão positiva da estruturação do trabalho pedagógico a ser levado a efeito na educação infantil, legitimando, assim, a positividade das interações e mediações viabilizadas por propostas pedagógicas estruturadas para agrupamentos multietários.*

Considerando o exposto, a indagação que esta pesquisa traz é: quais os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram a estruturação e criação de propostas pedagógicas para os agrupamentos multietários nas instituições de Educação Infantil?

Portanto busca-se identificar e apresentar os aportes teórico-metodológicos que possam subsidiar a estruturação de propostas pedagógicas para agrupamentos multietários na Educação Infantil. Para sua realização, utilizou-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* “documento revisado” (2013); *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009); *Parâmetros de Qualidade Para Educação Infantil volume 2* (2006); e um conjunto de

publicações que apresentam e discutem os pressupostos teóricos e metodológicos da teoria histórico cultural e da atividade.

O texto foi estruturado em torno de quatro capítulos. No primeiro deles, intitulado *A estruturação e criação dos agrupamentos multietários na Educação Infantil*, apresenta-se uma breve contextualização da história da Educação Infantil no Brasil, sobretudo no que se refere à polaridade entre assistencialismo e educação. Por intermédio dela procura-se argumentar em favor da função sociopolítica adquirida pela educação infantil a partir da Carta Constitucional da República Federativa do Brasil de 1988, quando esta modalidade educativa se constitui como a primeira etapa da Educação Básica. Discute-se também a oferta e a demanda na Educação Infantil confrontado com critérios criados pelo município e o direito da criança ao acesso a esse nível de ensino. No segundo item desse capítulo são apresentadas as principais contribuições dos documentos oficiais, para a estruturação dos agrupamentos na educação infantil, sobretudo no que se refere à estruturação e composição dos grupos multietários na creche e na pré-escola. Na parte final são apresentados os resultados do estudo do documento *A Oferta e a Demanda na Educação Infantil no Campo*. O estudo desse documento é de suma importância para compreender a estruturação dos agrupamentos multietários, pois a configuração das turmas no meio rural é multisseriada.

O capítulo 2 do texto, “*A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na estruturação dos grupos na Educação Infantil*”, inicialmente busca compreender como se dá a estruturação dos grupos por idades e a seriação dos grupos na educação infantil. Na segunda parte são apresentados os resultados dos estudos realizados das publicações relacionadas à teoria histórico cultural e o processo de apropriação e objetivações do gênero humano. Na terceira parte discute as teorias de desenvolvimento sob a ótica da psicologia histórico cultural confrontando a ideia de que cada idade tem uma essência sinalizando que em fase do desenvolvimento do gênero humano possui uma atividade principal que é a forma do sujeito se relacionar com a realidade externa e se apropriar das objetivações sociais e culturais.

Na última parte do capítulo será discutida a relação entre desenvolvimento e aprendizagem tendo como base as interações sociais e como aporte teórico *A Zona de Desenvolvimento Iminente* postulada por Vygotsky e os agrupamentos multietários. Para compreender as teorias de desenvolvimento e aprendizagem nesse contexto da Educação Infantil serão estudadas a teoria Histórico-cultural e da atividade segundo

Leontiev e Elkonin. Demarcando deste modo uma possível contribuição para a área da educação no que se refere ao novo olhar para a formação dos grupos de crianças nas instituições de educação infantil.

No capítulo 3, *As instituições de educação infantil e os grupos multietários: possibilidades e angústias*, faço uma discussão sinalizando a possibilidade da estruturação dos agrupamentos multietários na Educação Infantil postulando a necessidade das interações sociais e as brincadeiras, como eixos do nosso currículo, para a ampliação do repertório cultural das crianças. Discute-se também a tendência de homogeneização dos modos de agir e pensar das crianças, apontando para a necessidade de respeitá-las efetivamente como sujeitos de direitos.

Na última parte, a conclusão, apresenta-se uma (breve) discussão do estudo realizado, algumas considerações referentes aos objetivos ou hipóteses traçados para o trabalho e as contribuições que se acredita ter dado para o estudo acerca da temática dos agrupamentos multietários.

2 A ESTRUTURAÇÃO E CRIAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 ALGUNS FATOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E DA ESTRUTURAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

A trajetória da Educação Infantil é recente e sua caminhada foi marcada pelo assistencialismo configurado como uma proposta educacional descomprometida com a emancipação humana. Além dessa marca, a Educação Infantil brasileira, desde sua gênese, foi marcada por contradições que remetem, sobretudo, ao perfil qualificado da educação oferecida as crianças da elite e a fragilidade dos processos educativos sistematizados para as crianças pobres, sobretudo pelo seu caráter não emancipatório, para que desde cedo se adequassem ao futuro que as espera. Sabemos que *“a educação não é neutra, ela é um ato que sempre traduz um posicionamento político”* (DUARTE 2007, p.14), ou seja, a dimensão política está presente em qualquer ato educativo e, conseqüentemente, em qualquer proposta curricular.

Nas propostas da UNESCO e do UNICEF, para políticas de educação infantil (1970-1990), Rosemberg (2002) aponta que enquanto os países desenvolvidos expandiram a Educação Infantil com qualidade os países de terceiro mundo ampliaram-na reduzindo custos pelas recomendações desses organismos. As políticas desses organismos trouxeram profissionais da área da psicologia do desenvolvimento ou da educação para legitimar precariedade e escassez de materiais e brinquedos sem falar em salários reduzidos para os profissionais. Ressaltando que essa política era melhor para as crianças. Desta forma, a mesma política que atende aos pobres, também educa os ricos. Segundo a autora:

O confronto entre tais práticas e recomendações da UNESCO/UNICEF permite a interpretação: o que é bom para crianças de países desenvolvidos não é bom para crianças de países subdesenvolvidos ou para crianças pobres. [...] A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais

pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2002 p.35).

Em vista disso, a Educação Infantil não deve ser pensada prioritariamente como espaço de guarda da criança para a família suprir as suas necessidades imediatas que é alimentação e habitação. Esta deve superar a sua gênese diante da demanda emergente da sociedade que é a emancipação.

Segundo Duarte:

[...] postulamos a necessidade de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, por considerar que tal teoria pode se constituir no centro desse corpo teórico mediador. Afinal, sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social. (DUARTE, 2007, p.20).

A partir da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Educação Infantil, é considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Sobre essa questão Kulhmann pontua que: [...] “*a passagem para o sistema educacional não representou a superação dos preconceitos sociais que estão envolvidos na educação da criança pequena*” (1999, p. 186).

As instituições de Educação Infantil, como também a família, constituem-se em âmbitos sociais que tem por função assegurar às crianças a vivência da sua infância. Os princípios gerais defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2012) são os seguintes:

Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”. A utilização dessas diretrizes para sistematização de projetos e práticas cotidianas como as crianças são consideradas como consistente fator e indicador de qualidade dos serviços oferecidos a criança acolhida em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2012 p.16).

A Educação Infantil brasileira, como primeira etapa da educação básica tem como função social o desenvolvimento integral da criança.

As creches e pré-escolas se constituem, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (PARECER CNE/CEB Nº:8/2011 p.05).

O aporte legal brasileiro – Carta Constitucional da República Federativa do Brasil (1988); a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sancionada em dezembro de 1996, instituem a educação infantil como direito o acesso à educação infantil a toda criança brasileira. Entretanto, na prática, as instituições de nossa cidade – Florianópolis - como em outras pelo país, esse direito não é assegurado. Assim sendo:

[...] no Brasil contemporâneo se expressa uma tensão entre as políticas e práticas na educação infantil, de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos às crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre os segmentos sociais, dificultando na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania (ROSEMBERG, 2010, p.61).

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, ocorreram mudanças na economia e na cultura provocando transformações sociais que ocasionaram mudanças universais nos funcionamentos das famílias e, por conseguinte na educação das crianças. (MOREIRA, 2001).

Se a mãe estava inserida no mercado de trabalho onde e como essa criança iria ficar? A educação foi e é ainda um espaço de guarda e proteção de crianças enquanto seus responsáveis trabalham. Porém, como foi citado anteriormente, somente uma parcela pequena tem acesso. Isso fica visível nas enormes listas de espera, sem falar daquela parcela da população onde as crianças nem são registradas, não fazendo parte das estatísticas nacionais que procuram mapear diferentes aspectos da realidade brasileira e, ainda, sem cumprir com os requisitos para poder concorrer as vagas oferecidas nesta etapa da Educação Básica.

A rede municipal de ensino, que é a nossa realidade não dá conta de atender a demanda da população para ter acesso à educação infantil e por isso cria critérios de matrícula para selecionar as crianças a serem atendidas na creche¹ e na pré-escola municipal. Isso fica claro em um dos artigos da portaria de matrícula, quando no Art. 5º estabelece que,

[...] para a matrícula de novas crianças, cujos pais e/ou responsáveis residam no Município de Florianópolis, o critério da menor renda per capita. A preferência da matrícula será das crianças cujos pais e/ou responsáveis residam no município de Florianópolis, por um prazo igual ou superior a um ano, conforme o Termo de Ajustamento de Conduta, firmado entre o Ministério Público de Santa Catarina e a Prefeitura de Florianópolis.

As famílias, muitas vezes, desconhecem seus direitos e, facilmente, são ludibriadas com discursos e critérios municipais esquecendo que temos a lei mandatária que é a nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988). Se a família optar pela matrícula é dever do município garantir o acesso da criança a instituição de educação infantil. Assim sendo, observa-se que:

[...] pela necessidade de se encontrarem respostas e soluções exequíveis para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização do ensino básico, e conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da globalização capitalista (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

Por mais que o governo tem como discurso questões referentes às faixas etárias de zero a seis há um distanciamento entre as legislações e o que acontece na prática. Não podemos negar que houve vários avanços como inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Porém, qual caráter ela possui hoje “assistencial” ou “educativo”. As instituições de Educação Infantil se configuraram, desde sua gênese, como um espaço de guarda e de educação para a submissão, mais não pode ser só isso, principalmente quando este se refere ao atendimento efetuado pelos

¹ Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Artigo 30 refere-se a creche como o atendimento de crianças na Educação Infantil até 3 anos de idade.

municípios, por ser nas redes municipais que são atendidas a parcela mais pobre da população².

2.2 O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO APONTAM PARA A ESTRUTURAÇÃO DOS GRUPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Em meio aos documentos analisados, a criança é concebida como um ser social, de pouca idade, de direitos e que aprende e se desenvolve por intermédio dos processos de interação e mediação social. As instituições de Educação Infantil são concebidas como espaços educativos que proporcionam um conjunto de vivências, ricas e diversas, por intermédio das quais elas possam se apropriar dos diferentes elementos que constituem a cultura humana, produzida historicamente pela humanidade. É por intermédio dessas apropriações que ela produz em si as funções especificamente humanas.

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, segundo a lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de acordo com o documento revisado das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil de 2013, [...] tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas. (BRASIL. 2010 p.84).

Ainda em relação ao citado documento, para cumprir a função sócio-política e pedagógica as instituições de Educação Infantil devem:

[...] assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades

² Sabe-se que as populações mais pobres são atendidas pelas redes privadas filantrópicas como revelam algumas pesquisas. Rosemberg (2002) aponta essas redes como uma proposta do organismo internacionais que para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”.

educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2010 p.85).

Segundo o documento as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro possuindo um caráter institucional e educacional diferente do caráter doméstico. Por mais que tenha um caráter educacional a ideia de currículo para educação infantil nem sempre foi aceita. Essa ideia, muitas vezes, é atrelada a escolarização sendo preferido a se referir ao currículo utilizar os termos “*propostas pedagógicas*” e “*projeto pedagógico*” termos utilizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na configuração da educação infantil não só a utilização reciosa da palavra currículo nos remete a formação subsequente que é o ensino fundamental numa perspectiva tradicional. Uma das principais características da educação infantil atrelado ao ensino fundamental é a seriação, onde a criança a medida que vai ampliando a sua idade passa de um ano para outro. Neste aspecto é importante salientar que a educação infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2010), deve ter uma articulação com ensino fundamental assegurando alguns aspectos. Assim sendo, recomenda-se que na:

[...] transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010 p.30).

Para entender esta configuração dos grupos seriados, nos sistemas de ensino da Educação Infantil, optou-se por estudar *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010); *As Diretrizes Curriculares Nacionais “documento revisado”* (2013); *Critérios para um atendimento em creche que respeito os direitos fundamentais das crianças* (2009); *Parâmetros de Qualidade Para Educação Infantil volume 2* (2006).

Os citados documentos apresentam subsídios para que se possa refletir e romper com características que constituem a história da educação infantil brasileira, a exemplo de seu caráter assistencialista. Apesar da contribuição que trazem em relação a vários

aspectos relacionados à Educação Infantil, para efeitos desse estudo, deles só foram tomadas as contribuições para a estruturação dos agrupamentos na Educação Infantil.

No texto das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010) não foram encontradas referências e recomendações explícitas para a formação dos grupos na Educação Infantil. Encontrei somente uma referência indireta no capítulo sobre a organização do espaço, tempo e materiais. Nele aponta-se para a importância de se reconhecer “[...] especificidades etárias das singularidades individuais e coletivas das crianças promovendo interações entre crianças da mesma idade e de diferentes idades” (BRASIL, 2010, p.19). No capítulo intitulado, Propostas Pedagógicas e Crianças Indígenas o documento apresenta recomendação quando a necessidade de “[...] adequar os agrupamentos etários para atender a demanda dos povos indígenas” (BRASIL, 2010, p.23).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, documento revisado de 2013, na parte do texto sobre Educação Infantil, amplia algumas questões do documento de 2010, porém não faz alusão a formação dos grupos somente a quantidade de criança por professor de acordo com a faixa-etária. Em seu texto são explicitados alguns assuntos referentes ao desenvolvimento das crianças, a relação da creche com a família, a proposta curricular, entre outros aspectos. Em um item do texto sobre a visão da criança e que coloca a importância da brincadeira e das interações com crianças da mesma idade e de diferentes idades no processo de aprendizagem.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (BRASIL. 2013 p.87).

O documento intitulado Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009), não faz referência a estruturação dos grupos. Em apenas um dos itens se indaga se a “[...] creche reconhece que as crianças tem direito a ampliar seus conhecimentos [...]”. Nele também se explicita que:

“[...] a política da creche incorpora a preocupação de encontrar meios adequados para promover o desenvolvimento infantil sem submeter precocemente as crianças a um modelo escolar rígido”. (BRASIL, 2009, p.39). Em outro item do texto chama-se atenção para o fato de que *“[...] crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e de crianças pequenas, [...] Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências”* (BRASIL, 2009, p.22). Portanto, faz-se referência a importância das interações entre crianças de idades diferentes.

No interior do documento intitulado Parâmetros de Qualidade Para Educação Infantil, volume 2 (BRASIL, 2006), ainda que apresente explicitamente indicações para a estruturação dos grupos na Educação Infantil este não argumenta em favor da seriação onde a criança deve passar de um grupo para outro como já mencionado anteriormente. No texto são apresentadas algumas considerações a serem incorporadas nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, a exemplo das que seguem:

[...]Os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.); 8.2 A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças; [...] A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam. (BRASIL, 2009, p.35-6).

Portanto, nos documentos analisados, foram encontradas apenas algumas indicações que apontam para a importância das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, a partir da estruturação de propostas e práticas pedagógicas para crianças que constituem grupos multietários. Ou seja, apenas os Parâmetros de Qualidade Para Educação Infantil, volume 2 (2006) fazem referência a estruturação dos grupos, explicitando que, para esse procedimento, deve-se respeitar a quantidade de meninos e meninas. No texto Critérios para um Atendimento em Creches que respeito os Direitos Fundamentais das crianças (BRASIL, 2009) chama-se atenção para a importância de se promover o desenvolvimento infantil sem submeter a criança aos modelos pedagógicos encontrados no ensino fundamental, tradicionalmente constituído.

Os outros documentos estudados destacam a importância das interações e do convívio com crianças de diferentes idades, como meio para a realização de

aprendizagem de diferentes naturezas. É por meio desses processos que a criança se apropria das objetivações do gênero humano, as quais são viabilizadas por intermédio da interação e mediação da criança com parceiros de diferentes idades.

Tal fato nos faz repensar algumas práticas levadas a efeito nas instituições de Educação Infantil, tendo em vista que estas, nem sempre, ou raramente, possibilitam a convivência e a interação entre crianças com idades diversificadas, tal como são realizadas no âmbito da vida cotidiana da criança. Neste aspecto, é importante sinalizar que ensaios acontecem, principalmente, em “atividades” conhecidas como oficinas que, muitas vezes, tem o propósito de reunir alguns grupos por determinado tempo onde, posteriormente, após essa vivência, todas as crianças retornam a suas salas de referência.

Diante do exposto, parece se vincular a ideia de que cada idade tem uma essência e que dependendo da sua faixa-etária a criança pode se apropriar de um determinado conhecimento e que este vai sendo ampliado nos anos subsequentes. Isso remete a teoria inatista pela compreensão de que o desenvolvimento que gera o aprendizado. Essa discussão que pretendo fazer no decorrer no texto para compreender essa estruturação dos grupos na Educação Infantil e os processos de ensino e aprendizagem da criança na creche e na pré-escola.

2.3 A OFERTA E A DEMANDA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E AS TURMAS MULTISSERIADAS

O texto intitulado *A Oferta e a Demanda na Educação Infantil no Campo*, foi sistematizado por intermédio do Termo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação – MEC, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, visando o desenvolvimento da pesquisa Nacional “*Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*” (BRASIL, 2012). Este apresenta oito textos com temáticas sobre a Educação Infantil no campo, os quais apresentam dados de pesquisa nacional.

Para a discussão sobre os agrupamentos multietários foram escolhidos dois textos que abordam a temática e apresentam reflexões pedagógicas acerca dessa configuração dos grupos como também questões estruturais. Os textos escolhidos foram

A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012) e *Entre os rios, a floresta e as águas – a Educação Infantil do Campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriadas* (FREITAS; HAGI; TUVERI, 2012).

O primeiro texto apresenta um mapeamento sobre a situação de atendimento da Educação Infantil e as crianças residentes em áreas rurais. É um estudo tendo como objetivo central produzir dados primários oferecendo informações, qualitativas e quantitativas, sobre quais as condições de oferta e demanda para as crianças do campo tendo como perspectiva a expansão da oferta articulando na investigação a Educação Infantil e a educação no campo. A população do estudo são as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais.

O texto aborda várias questões trazendo um breve panorama sobre a Educação Infantil, a educação no campo e na cidade e a invisibilidade das crianças residentes nas áreas rurais. De acordo com texto, em relação a forma de atendimento das crianças, foram apresentadas três possibilidades de agrupamentos. O primeiro organiza as turmas por faixas-etárias. O segundo agrupamento organiza as crianças em dois grupos de 0 a 3 e outro de 4 a 6 anos, dividindo assim as crianças em turmas de creche e pré-escola. O terceiro agrupamento é de 0 a 3 anos com crianças do ensino fundamental e o outro agrupamento é de crianças de 4 a 6 anos também juntos com crianças do ensino fundamental.

O atendimento de crianças de 0 a 6 anos em salas anexas ou multisseriadas é justificada por razões objetivas sendo uma delas o número pequeno de crianças para compor turmas específicas, a ausência de infraestrutura, a inexistência de comunidades isoladas e o aproveitamento da estrutura física das escolas.

As crianças, em sua maioria, frequentam as instituições no período matutino. As propostas pedagógicas nesses espaços possuem seis focos segundo os dados coletados no estudo: Alfabetização e letramento; Atividades diversificadas; Aulas por disciplinas; Interações e brincadeiras e Projetos. Segundo as autoras (BARBOSA et al, 2012) as últimas três propostas foram as práticas com maiores percentuais utilizados em todas as regiões pesquisadas.

O segundo texto sobre a Oferta e Demanda da Educação Infantil do Campo escolhido que discute os grupos multietários foi *Entre os rios, a floresta e as águas – a Educação Infantil do Campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriadas* (FREITAS; HAGI; TUVERI, 2012).

O texto discute amplamente vários aspectos referentes a questões legais, no termo da lei, pedagógicas e de infraestrutura sobre os grupos multisseriados. O termo “multisseriado” é utilizado no texto para caracterizar os agrupamentos de crianças com idades diversificadas da Educação Infantil e do ensino fundamental.

As autoras (FREITAS et al, 2012) no texto fazem um panorama breve sobre a trajetória da educação e apresentam algumas legislações sobre a Educação Infantil e a educação no campo. No que se concerne à Educação Infantil as autoras sinalizam que As Diretrizes Complementares do Campo (2008) em seu artigo 3 no parágrafo 2 estabelecem que *“Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental”*. Outro aspecto salientado pelas autoras, nas Diretrizes é que ainda em seu artigo 3º, afirmam que *“A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.”*

Nesse aspecto, sobre a organização das crianças da Educação Infantil e ensino fundamental em turmas multisseriadas, as autoras pontuam que essa situação é um dos graves problemas enfrentados no meio rural.

Essa situação, em nosso entendimento, constitui um dos graves problemas que envolvem o atendimento à Educação Infantil no meio rural, pois, em face da inexistência de escolas para atender creches e pré-escolas no campo, as crianças pequenas, em idade de acessar a Educação Infantil, são obrigadas a estudar nas escolas rurais multisseriadas, que em grande medida, constituem a única alternativa para os sujeitos estudarem nas próprias comunidades em que vivem, ficando expostos a um conjunto de situações que não favorece o sucesso e a continuidade dos estudos e muito menos a permanência desses sujeitos no campo.[...] De fato, a situação vivenciada pelos sujeitos que estudam nas escolas existentes no meio rural, predominantemente multisseriadas, que evidencia pouco aproveitamento nos estudos em face das condições adversas em que o ensino tem sido nelas ofertado, remete-nos a focalizar e compreender com mais radicalidade as contradições que se materializam entre discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que, infelizmente, ainda continua revelando situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação que é ofertada aos sujeitos do campo em nosso país. (FREITAS et al, 2012 p.235).

Por mais que essa discussão abordada pelas autoras acerca das turmas multisseriadas, em linhas gerais por se restringir o estudo a região Norte do nosso país,

traz uma importante reflexão sobre as dificuldades enfrentadas da Educação Infantil e conseqüentemente do ensino fundamental no campo. Para compreender essa situação colocam que:

[...]fortalecer as referências legais e as demandas da comunidade acadêmica e educacional, que estabelecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como DIREITO a ser assegurado a todas as crianças brasileiras, estejam elas no campo ou na cidade. (FREITAS et al, 2012 p.236).

Em relação à Educação Infantil no Campo, as escolas multisseriadas estão diminuindo ao passar do tempo. Uma das questões para isso acontecer é a política de nucleação vinculada ao transporte escolar que se materializa pelo fechamento das escolas multisseriadas nas pequenas comunidades rurais e pela a transferência de alunos para as escolas nucleadas também chamadas de escolas reunidas. Sendo assim há um deslocamento campo-campo e campo-cidade, isto é, o descolamento de uma escola de uma comunidade rural para a rede do município.

Nesse aspecto de diminuição das escolas multisseriadas as autoras colocam que outra estratégia utilizada que é muito frequente e apoiada pelos órgãos gestores e de financiamento educacional é o sistema de polarização das escolas. Nesse sistema ocorre a vinculação de pequenas escolas multisseriadas rurais denominadas de anexas a uma escola Municipal de grande porte denominada escola polo. Sendo assim a tendência no meio rural é a política de nucleação vinculadas a escolas multisseriadas. (FREITAS et al, 2012).

Essa tendência de implementar a política de nucleação vinculada às escolas multisseriadas impacta na Educação Infantil em dois aspectos. Primeiro porque ela acaba se tornando a tendência “natural” de atendimento à escolarização das populações do campo, em face do número reduzido de crianças dos zero aos cinco anos de idade, nas pequenas comunidades rurais, fortalecendo, assim, a interferência da seriação na Educação Infantil do campo. Segundo, porque ao transportar as crianças de maior idade para as escolas nucleadas, seus irmãos menores, em idade de acessar a Educação Infantil, acabam indo junto estudar nas escolas nucleadas, em determinadas situações, com as crianças que atendem o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, fortalecendo o atendimento das crianças pequenas nas turmas multisseriadas. (FREITAS et al, 2012, p.241).

Além de todas essas questões apresentadas, sobre as turmas multisseriadas, outro aspecto importante nessa configuração dos grupos são as condições de trabalho dos professores no meio rural. Os professores possuem uma sobrecarga de trabalho e são pressionados em vários aspectos sendo seu cotidiano pedagógico de muitas angústias e desafios. O isolamento, a sensação de impotência e as dificuldades diárias a serem superadas se configuram como as condições de trabalho e incidem, segundo as autoras, para a construção da identidade dos educadores do campo.

Nas turmas multisseriadas um único professor atua em múltiplas séries e também é “multitarefa”, assumindo as funções de limpeza, distribuição de merenda além das funções burocráticas da gestão da unidade como a realização de matrículas. Nessas escolas, os professores, pelas condições objetivas de trabalho o processo de ensino e aprendizagem acabam por se configurar pela transmissão de conteúdos de forma mecânica. Esses conteúdos, muitas vezes, são extraídos de livros didáticos antigos sendo alguns até ultrapassados. Nesse aspecto é importante salientar que por mais que seja uma turma multisseriada no “ensino” são adotadas medidas diferenciadas de acordo com as especificidades dos grupos, ou seja, em linhas gerais pela idade.

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, a maioria dos professores das escolas multisseriadas são induzidas a organizar o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciados quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental concomitantemente.(FREITAS et al, 2012 p.242).

Nessa organização de trabalho, com crianças com faixa-etárias diferentes, segundo o texto, o interesse e o nível de aprendizado é muito variado entre as crianças. Essa organização impõe dificuldades para o planejamento curricular nas escolas. Desta forma os professores acabam por utilizar os livros didáticos como única fonte de acesso aos conhecimentos que na sua maioria é totalmente desvinculado da realidade da população. (FREITAS et al, 2012 p.244).

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem na estruturação do currículo as autoras chamam a atenção para o olhar atento da identidade e as subjetividades dos

sujeitos envolvidos nesse processo. Neste sentido o currículo se constitui num espaço de resistência dos grupos minoritários e também é entendido, nesse aspecto, em um espaço de produção e reprodução da sociedade e da cultura. Desta forma se constitui “[...] *num espaço de conflito em que os grupos subalternos têm lutado intensamente por sua visibilidade e pela implementação de políticas de ação afirmativa de suas culturas, intencionando incluir nos currículos oficiais elementos de sua historicidade [...]*” (FREITAS et al, 2012 p.245).

No bojo dessa luta, os movimentos sociais representativos das populações do campo têm compreendido, cada vez mais, que as propostas educacionais e curriculares que se orientam pela matriz do “currículo nacional”, atualmente predominante na sociedade brasileira e em muitos outros países no mundo inteiro, não propiciarão a garantia de sua cidadania e o reconhecimento de suas identidades culturais. Nesse contexto emerge o Movimento por uma Educação do Campo, ampliando e fortalecendo os embates com as políticas e propostas educativas e curriculares que assumem uma compreensão universalizante de currículo, orientada predominantemente por uma perspectiva **homogeneizadora** e que sobrevaloriza uma concepção **mercadológica e urbano-cêntrica** de vida e desenvolvimento social. (FREITAS et al, 2012 p.246).

As autoras colocam que esse movimento tem denunciado de um lado propostas políticas pedagógicas que tem contribuído para a desvalorização dos modos de vida do meio rural. Por outro lado, pontuam a intencionalidade de refletir a vida, as necessidades e interesses dos sujeitos que vivem no campo, constituindo-se num instrumento de luta por condições dignas de vida e de afirmação de sua identidade. Desta forma salientam “a importância e a necessidade de se incorporar nas políticas e propostas educacionais e curriculares, para a Educação Infantil do campo, toda a complexidade das peculiaridades que envolvem o campo no Brasil e os processos educativos que nele se efetivam; (FREITAS et al, 2012 p.246).

3 A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA ESTRUTURAÇÃO DOS GRUPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 A FAIXA ETÁRIA COMO REGULADORA NA FORMAÇÃO DOS GRUPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A Educação Infantil brasileira, historicamente, foi marcada por determinadas concepções que não consideram as crianças em sua integralidade e na sua singularidade, dividindo cuidar-educar, brincar-aprender, corpo-mente. Outras fragilidades remetem ao modo como os grupos são organizados na Educação Infantil e o modo arbitrário como essas instituições organizam seus espaços e seus tempos, sobretudo quando estes tomam como referência a organização fragmentada adotada pelo Ensino Fundamental, estruturado de forma tradicional, heranças do passado que remetem ao modelo industrial. Por intermédio das lógicas adotadas da fábrica, as crianças são organizadas, se deslocam em filas e permanecem “[...] sentadas em mesas olhando para uma lousa, realizando exercícios repetitivos e elogiadas ou punidas conforme sua performance atenda ou não a critérios rígidos e formais das professoras ou dos professores” (BRASIL, 1996 p.86).

Tais práticas se estruturam ainda hoje na Educação Infantil, mesmo que na forma da lei se reconheça que esta etapa de educação “*tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*” (BRASIL, 1996 p.12). Essa definição remete a necessidade de se adotar renovadas concepções de currículo para estruturação do trabalho pedagógico. Conforme definição delineada pelas DCNEI, o currículo na Educação Infantil:

[...]é concebido como uma conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e as crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2013 p.86).

Tais definições remetem as contribuições trazidas por Vygotsky quando ele indica que “[...] *um sistema funcional de aprendizado de uma criança não pode ser idêntico ao de outra criança embora possa haver semelhanças em certos estágios do desenvolvimento.* (2008 p.156). Ainda referente as contribuições do citado autor, Prestes (2013) adverte que,

[...] na opinião do autor, as idades formam um todo dinâmico que define o papel e o peso específico da linha particular do desenvolvimento: a reestruturação da personalidade como um todo não é resultado de alterações de alguns aspectos da personalidade, mas é o inverso, a personalidade da criança muda em sua estrutura interna e as leis de alteração desse todo definem o movimento de cada uma de suas partes. Então, em cada etapa do desenvolvimento há uma *neoformação central* que parece guiar todo o desenvolvimento e é responsável pela reestruturação de toda a personalidade da criança. (PRESTES, 2013, p. 302).

Em relação ao aspecto da idade na estruturação dos grupos onde a criança passa de um ano para o outro na Educação Infantil temos poucas referências no campo teórico sobre esse assunto. Prado³ é uma autora que fez seus estudos sobre essa temática fazendo importantes reflexões e contribuições para compreender principalmente de forma crítica essa configuração para romper com a lógica capitalista dos grupos:

Numa sociedade a serviço da produção de saberes indispensáveis para a regulação disciplinar e social do curso de vida, os critérios fornecidos à Educação Infantil são aqueles que agrupam, dividem, segregam, isolam, cada vez mais as crianças somente segundo sua dita evolução cronológica, em termos de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas - os espaços, o funcionamento, a estrutura e as relações que se tecem nas instituições de Educação Infantil são, por sua vez, organizados de acordo com as exigências do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas.(PRADO, 2006 p.1-2).

Em seu texto a autora chama atenção que a Educação Infantil é organizada a partir da lógica do adulto e sinaliza que a infância deve ser investigada não no sentido

³ PADRO, Patrícia Dias. Professora Doutora da Faculdade de Educação - USP/SP, junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada - EDM, área da Educação Infantil.

de identificar padrões de normalidade e fazendo generalizações, encobrindo desta forma a vinculação social e histórica das crianças.

A história do ensino mostra-nos que as sociedades escolarizadas, nos séculos XVI, XVII e XVIII, criaram a noção de grau e a divisão de alunos por idade ou capacidade, consagrando a noção moderna de homogeneidade no ensino e na aprendizagem. (VALIATI, 2006, p.40).

Salienta ainda que as crianças são vistas apenas como seres biológicos que percorrem etapas pela faixa-etária suprimindo assim o particular, sua especificidade, pelo universal (homogêneo) onde todos aprendem do mesmo jeito (PRADO, 2006, p.02). Segundo Machado (1999), desde o seu nascimento é possível identificar a criança como ser único, com características físicas e psicológicas que são pessoais. De acordo com a autora, “[...] *a criança pequena é um ser humano completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento*” (MACHADO, 1999, p.90).

A idade como categoria traz em si uma reflexão de ordem política, epistemológica e metodológica em sua relação com os contextos educativos, pensando aqui, na Educação Infantil como espaço de construção de pertencimentos etários. Entretanto, a infância como categoria social marcada pela heterogeneidade, não pode ser definida apenas por critérios etários ou para diferenciar-se da totalidade de pessoas que ainda não têm esta ou aquela idade. (PRADO, 2006 p.5-6).

Outras contribuições sobre o estudo da infância são trazidas por Rosemberg (1996) quando ela sinaliza para a necessidade de uma superação teórica sobre as hierarquias sociais de classe, gênero e raça que insiste em ignorar as subordinações de idade. A autora pontua que “*não tenho fôlego para me estender às subordinações de idade em sua totalidade; focalizarei, exclusivamente nas relações adulto-criança, deixando de lado outros momentos em que a sociedades recortam o tempo de vida humana*”. Ela afirma também que,

[...] as observações de interações entre crianças pequenas, que aparecem desde muito cedo, desde que seja possível expressar estes comportamentos, tem quebrado a imagem da criança egoísta, orientada para si mesma e para objetos, desinteressada e incapaz de contato com o outro. [...] Observação extremamente interessante que parece indicar, nessa fase de vida, uma ênfase em relação de idade que seria substituída, mais tarde, por uma ênfase na relação de gênero. Ele só pode ser observado, como nas demais interações sociais, quando as crianças passaram a conviver em grupos com outras crianças pequenas em espaços coletivos (instituições de Educação Infantil), diferente de nossas gerações ou das gerações de seus pais. (ROSEMBERG, 1996, p.22).

Há necessidade de conceber efetivamente a educação como uma atividade revolucionária e possibilitar a criança instrumentos para agir e pensar sobre a sociedade que está inserida é necessário refletir sobre as práticas educacionais em todos os âmbitos principalmente ao que concerne a estruturação dos grupos e às questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Para esta discussão se faz necessário ter como vertente a teoria histórico cultural que postula sobre o processo de objetivações do gênero humano e vê a educação, nessa perspectiva tendo como princípio à formação do indivíduo como sujeito transformador da sua realidade rompendo desta forma com as subordinações impostas pela sociedade seja ela de gênero, raça ou idade.

3.2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE A ÓTICA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL

Para compreendermos as teorias educacionais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem anteriormente é necessário fazer uma breve análise da criança e da infância em nossa sociedade.

A imagem da criança vem passando por transformações ao longo da história da infância. Segundo Charlot o sentimento da infância surgiu entre os séculos XIII e XXVII e a criança está concebida como ser incompleto, insuficiente, isto é, um vir-a-ser. *“A criança é o agente da perpetuação social, mas também o da renovação social, até mesmo da dissolução da sociedade [...] prolongamento e adiantamento”*. Essas conotações, por mais que sejam do início da década de 80, estão vinculadas à posição

que a criança possui em nossa sociedade como ser que precisava ser preservado e preparado. (CHARLOT, 1986: 104)

[...] a pedagogia elabora uma representação da infância que traduz conceitos essenciais as quais se funda. A ideia de infância exprime, num campo conceptual novo, as noções pedagógicas de base. [...] por sua integração numa pedagogia individual, a ideia de infância apresenta, ela mesma, significações ideológicas. Acrescenta-lhes significações mais específicas ligadas as ideias de tempo e origem e a ambiguidade da ideia da natureza. (CHARLOT 1986 p.100-1)

Charlot nos ajuda a entender tal situação fazendo uma espécie de comparação entre como a criança era vista dentro de duas concepções: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância (p 116) [...] Dentro de tal óptica, a educação se esforçara, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras. Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramáticas (CHARLOT, 1986, p.117).

Em contra partida, a pedagogia nova, apresenta a criança como portadora de uma inocência original e tende a proteger esta natureza infantil, ela “proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança”. (CHARLOT, 1986 p.117). Tal concepção ainda é válida, inclusive atualmente, nos documentos norteadores e oficiais do MEC para a Educação Infantil.

Segundo Kulhmann:

[...] A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte

integrantes de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN, 1998, p.30).

A teoria educacional que ampara a discussão coerente, referente ao processo de ensino e aprendizagem, com a atual configuração social e propõe uma mudança de paradigma é a teoria histórico cultural por compreender, em linhas gerais, que o ser se desenvolve através das interações sociais que estabelece como o outro e com o meio que está inserido. Desta forma Vygotsky⁴, primeiramente, é o teórico que embasa esta discussão por ser um dos grandes pensadores da teoria histórico crítica e por desenvolver vários conceitos para compreendermos o desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (2008) a solução dos problemas da análise do ensino é bem complexa pela relação entre desenvolvimento e aprendizagem. O autor ainda salienta que o ponto de partida dessa discussão começa antes da criança frequentar a escola. Sendo que, qualquer aprendizado que a criança tem na escola possui um conhecimento prévio, diferença entre o aprendizado sistematizado e não sistematizado. Em seu texto faz uma discussão acerca dos problemas encontrados na análise psicológica do ensino salientando que o mesmo não pode ser resolvido sem referirmos a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Essa relação pode ser dividida em três posições teóricas.

A primeira posição teórica é que o desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes sendo que o aprendizado não impulsiona o desenvolvimento. A segunda diz que o aprendizado é o desenvolvimento, neste caso, o desenvolvimento é visto como conjunto de reflexos condicionados ;(...) *o processo de aprendizado está completamente e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento.* (2008 p.84).

Os teóricos que mantem a primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupos de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas (VIGOTSKI 2008 p.90).

² Lev Semenovitch Vygotsky (1896- 1934), psicólogo soviético.

Na terceira posição teórica o desenvolvimento e aprendizagem se baseiam em dois processos inerentemente diferentes, porém relacionados onde um influencia o outro *“de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, um processo de desenvolvimento”*. (VIGOTSKI, 2008 p.90). Sendo assim, o processo de aprendizagem empurra o processo de maturação. Vigotski ressalta que o ponto mais importante dessa teoria é que a mesma dá ênfase há um velho problema da pedagogia que é a disciplina formal e a transmissão de conhecimento.

De acordo com essa teoria por mais que o conhecimento transmitidos não tenha uma relação direta com a vida diária. Desta forma, como base nesta teoria, os professores acreditavam que a mente é um conjunto de capacidades como atenção, memória e pensamento e que a melhora de uma é simultaneamente a de outra. De acordo com Thorndike a melhora de uma capacidade não significa a de outra; *“o aprendizado é mais de que a aquisição da capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”* (2008 p.90-2).

Por mais que não concorde com as teorias explicitadas acima, principalmente pelo fato de estar a ideia do surgimento do novo Vygotsky salienta a importância de analisá-las para ter uma visão mais adequada da relação desenvolvimento e aprendizagem. Essas três bases teóricas embasaram teorias de desenvolvimento educacionais utilizadas durante o percurso da educação entre as vertentes da Pedagogia tradicional, Nova e Tecnicista, formando indivíduos acríticos para ocupar sua posição no mercado de trabalho, para atender e suprir suas necessidades imediatas sem relacionar a sua educação ao seu instrumento de trabalho. Sendo assim essas teorias educacionais proporcionaram, através de um currículo oculto que traduzia um ideário político, a submissão e conformidade sem ofertar um processo de ensino e aprendizagem emancipatório, *“relevante a vida”* perspectiva defendida por Vygotsky onde *“o mecanismo da mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”* (2008 p.XXVI).

Para Vygotsky (2008) o homem, ao longo de sua existência vem criando objetivções de acordo com suas necessidades de sobrevivência. Nessa trajetória criou aparatos sociais transformando a natureza nesse processo dialeticamente. O que difere a nossa espécie das outras são as nossas transformações e nossa realização ativa nos

diferentes contextos culturais e históricos. Essas transformações refletem na cognição do homem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

[...] o efeito o uso de instrumentos pelo homem é fundamental não apenas porque o ajuda a se relacionar mais eficazmente com seu ambiente como também devido aos efeitos que o uso dos instrumentos tem sobre as relações internas e funcionais no interior do cérebro. [...] a capacidade de se expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum do grupo (VYGOTSKY, 2008, p.165-6).

Para Vygotsky os homens participam ativamente da sua própria existência e que a criança em cada estágio de desenvolvimento adquire meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesmo. Sendo que, vê o brinquedo como meio principal do desenvolvimento cultural da criança.

[...] a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social; [...] na teoria histórico cultural, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano e não o fim. (PRESTES, 2013, p.302-4).

Oliveira (2010) e Prestes (2013) ajudam a compreender a perspectiva histórico-cultural principalmente a enfatizar que os postulados de Vygotsky tem sua origem nas bases teóricas de Marx. Essa discussão se faz pertinente e coerente ao termo clareza que a educação é um ato político.

No desenvolvimento do seu trabalho capitalista, o homem alienou-se o produto do seu trabalho. Essa alienação repercutiu na educação pois o conhecimento é transmitido de forma mecânica, fragmentada e descontextualizada. Desta forma, o aluno não consegue fazer relações daquilo que é dado com o meio social que está inserido. Isso fica evidente pelo cenário atual da nossa sociedade onde esse patrimônio cultural é usufruto de uma minoria em detrimento de uma grande massa, que por condições

sociais, consegue suprir suas necessidades biológicas. Podemos até dizer que essa condição é uma escolha do proletariado mas como refletir sobre essa prática se nos sistemas de ensino, no acesso aos conhecimentos sistematizados, a escola acaba por encobrir a educação como processo fundamental para a transformação social.

Essa condição é visualizada pela forma que o nosso sistema de ensino é organizado por disciplinas que transmitem conceitos com olhares diferentes, mas que ao mesmo tempo poderiam estar relacionados. Se o acesso ao conhecimento científico é o conjunto de conceitos necessários para a sociabilidade humana porque esse não pode ser relevante à vida, como diz Vygotsky, em todos os âmbitos educacionais. Ao contrário disso, pela inserção no mercado de trabalho, ou seja, no sistema de produção capitalista somos forçados para garantir a nossa sobrevivência e nos especializarmos em uma única vertente de conhecimento tendo uma visão do mundo unilateral.

Ao criar novas capacidades e habilidades o homem rompe com a relação com o paradigma biológico de organismo e meio; seu paradigma fundamental passa a ser o sócio histórico que é a dinâmica entre a apropriação e objetivação pelo trabalho que é a sua atividade vital dirigida pela consciência e não pelas leis biológicas.

Marx e Engels queriam demonstrar que para compreender a realidade humana, era importante compreender a atividade humana como uma atividade revolucionária, isto é, como atividade transformadora, como atividade prática-crítica dentro de um determinado contexto histórico-social. (OLIVEIRA, 2010 p.04).

Segundo Oliveira (2010) as propostas pedagógicas que tem como princípio a formação do indivíduo como sujeito transformador da sua realidade desta forma salientam que *“Vygotsky fundamenta-se na categoria Marxiana de atividade humana através do qual o homem se torna homem transformado a natureza para adaptá-la a si e não para o homem adaptar-se ao existente”*. A atividade humana é dirigida pelas leis históricas sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade. (OLIVEIRA, 2010 p.23).

3.3 OS ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA.

Toda a atividade humana é dirigida pela consciência, como uma dinâmica de apropriação e objetivação. O trabalho se constitui na condição universal do homem torna-se humano, é uma categoria fundamental do ser social. Desta forma, cada indivíduo contribui com a sua atividade para a construção da cultura do humano. Segundo Oliveira “*é através desse processo de participar do desenvolvimento do patrimônio cultural da humanidade que o homem se torna humano*” (OLIVEIRA, 2010 p. 9-11).

A atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e a natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.. (OLIVEIRA, 2010 p. 9-11)

De acordo com Oliveira (2010), explicitando em linhas gerais, a teoria de Vigotski salienta que o homem durante a sua existência social precisa aprender, ou seja, precisa se apropriar do mínimo do patrimônio cultural criado, historicamente e socialmente, por várias gerações durante toda a história da humanidade para objetivar-se como ser social transformando-o pela sua atividade não bastando somente aquilo que foi geneticamente o constituindo, suas bases biológicas.

A teoria histórico-cultural de desenvolvimento distingue diferentes atividades guias que são específicas a cada período do desenvolvimento infantil. Leontiev e Elkonin, segundo Facci, lançam questões sobre a psicologia do desenvolvimento como efetivamente histórico social onde cada estágio de desenvolvimento é marcado por uma atividade principal “*que desempenha a função central na formação do relacionamento da criança com a sua realidade*” (FACCI, 2006 p.12-3).

[...] por meio destas atividades principais a criança relaciona-se com o mundo, e em cada estágio formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev (1987) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. (FACCI, 2006 p.13).

Por meio de cada atividade principal a criança tem contato com o patrimônio cultural e objetivações criadas para o homem se tornar humano. De acordo com estudos e pesquisas realizados, sobretudo, por Leontiev, a partir das atividades principais do desenvolvimento humano, chegou-se a uma dada periodização em meio a qual a comunicação emocional do bebê; a atividade objetiva manipulatória; os jogos de papéis sociais; a atividade de estudo; a comunicação íntima pessoal e atividade profissional-estudo se constituem como as atividades principais do desenvolvimento humano⁵. A etapa final de desenvolvimento acontece quando o indivíduo torna-se trabalhador ocupando um novo lugar na sociedade. A mudança de uma etapa para outra, segundo Leontiev (1998), ocorre

[...] no decorrer do seu desenvolvimento a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupa no mundo das relações que o circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores. Ela se torna consciente das relações sociais estabelecidas, e essa conscientização leva-a a uma mudança de motivação de sua atividade nascem novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento. (FACCI, 2006 p.18)

Como categoria de análise, para efeitos deste estudo, serão utilizados os três primeiros estágios de desenvolvimento por fazerem partes do período que a criança frequenta as instituições de Educação Infantil, na creche e na pré-escola.

Portanto, segundo a psicologia histórico cultural, cada período do desenvolvimento é definido pela atividade principal, que é a forma do sujeito se relacionar com a realidade externa, ou seja, o meio que está inserido.

O primeiro estágio de desenvolvimento é definido pela comunicação social do bebê enquanto atividade principal do bebê, característico dos bebês desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano de idade. Esta se constitui como base para a formação das ações sensores motoras de manipulação. Nesta fase o bebê utiliza vários recursos para se comunicar, demonstrando sensações, com os adultos como o choro e o sorriso. Esses comportamentos, de se expressar, tornam-se mais tarde a base

⁵ Entre outros, ver Facci (2006).

indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos. (FACCI, 2006 p.14).

Nesse estágio de desenvolvimento o bebê, segundo Vygotsky, tem uma sociabilidade peculiar determinada por dois momentos sendo o primeiro a sua incapacidade biológica e dependência do adulto. O outro momento é que por mais que não utilize a linguagem oral a criança nesta fase se comunica sem palavras sinalizando para o adulto suas necessidades de forma peculiar. Segundo Vygotsky [...] “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máximas sociabilidade e suas mínimas possibilidades de comunicação” (FACCI, 2006 p.14).

O segundo estágio de desenvolvimento delinea-se pela atividade objetal-manipulatória, por intermédio da qual a criança começa a assimilar os procedimentos sociais para utilização dos objetos. Para que essa apropriação ocorra é necessário que os adultos apresentem sua função social. Desta forma, pelo uso da linguagem a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos organizando a comunicação e colaboração. Para Elkonin (1987) a linguagem nesse estágio tem a função secundária, “ela não é a atividade principal nesta etapa de desenvolvimento: sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos” (FACCI, 2006 p.14).

O terceiro estágio de desenvolvimento, no período pré-escolar, é as brincadeiras de papéis sociais. Nesta etapa a criança começa experimentar através dos jogos, situações vivenciadas pelos adultos mas sem a dominação das operações exigidas para desempenhar a ação como o exemplificado no texto a brincadeira de andar de carro e pilotar avião. Para Elkonin o principal significado do jogo é modelar as relações entre as pessoas. (FACCI, 2006 p.15). Segundo Facci, em sua fala no seminário⁶, nessa forma de jogo há a transição entre a absoluta dependência da situação imediata que caracteriza os primeiros ano de vida e a possibilidade do pensamento totalmente liberto das situações reais que constitui uma conquista tardia do desenvolvimento humano. A autora ainda pontua no texto que:

[...] o jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem – a atividade

⁶ *II Seminário do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (Núcleo de Desenvolvimento Infantil- NDI)*. Realizado nos dias 26 a 28 de março de 2014

dos homens e as relações com os adultos. Ao mesmo tempo, ele exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade [...] ‘a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, transição para um novo período evolutivo’ (FACCI, 2006 p.15).

Diante dos aspectos levantados acerca da psicologia histórico cultural em relação aos aspectos de desenvolvimento infantil pontua que em cada fase a criança tem uma atividade principal que é a forma dela se relacionar com a realidade externa, ou seja, o meio que está inserida. Desta forma refuta a ideia de cada idade tem uma essência e um conhecimento que possa ser acessível a seu nível de compreensão.

3.4 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO EMINENTE E OS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS

As interações privilegiadas, pelo convívio coletivo, nos grupos de multietários, abrangem outras questões além da ampliação do repertório cultural das crianças, como o respeito e a necessidade de respeitar a especificidade de cada um, (tendo três, quatro ou seis anos), convivendo com a diversidade na mesma sala diariamente. Sendo assim, as crianças teriam na creche e na pré-escola a possibilidade de estarem juntos em todos os momentos, nas brincadeiras, nas refeições, nas atividades e também nos conflitos da mesma forma como fazem quando estão fora do âmbito das instituições de Educação Infantil.

Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia a medida que a criança vai de um estágio para o outro. Isso nos leva diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global. Obviamente, o problema não pode ser solucionado usando-se uma fórmula qualquer; para resolver essa questão são necessárias pesquisas concretas altamente diversificadas e extensas, baseadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2008 p.104-5).

Com os grupos formados por multidades, no processo de aprendizagem, as crianças mais velhas podem contribuir na aquisição de novos conceitos e ações culturais. Não isentando, desta forma, a figura do professor como responsável pelo grupo. As crianças mais velhas, neste caso, poderiam auxiliar as crianças mais novas, com o professor, a alcançar o nível de desenvolvimento eminente.

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (VIGOTSKI apud PRESTES 2004, p. 379, grifos nossos).

Diante do exposto um aspecto importante acerca das teorias de Vygotsky é a contribuição de Prestes⁷ (2013), sinalizando que algumas de suas obras foi erroneamente traduzidas e que algumas não poderiam nem ser atribuídas ao autor principalmente os textos contidos no livro *A Formação Social da Mente* pois nele o conceito como foi zona de desenvolvimento proximal foi conhecido por todos sendo que este é diferente da tradução realizada por Zóia.

O conceito da *Zona Blijaichego Razvitia* na teoria de Vygotsky é de suma de importância para compreendermos os aspectos do desenvolvimento das crianças principalmente por relacionar atividade e desenvolvimento. Segundo o teórico é impossível definir desenvolvimento sem relacioná-lo à atividade. A diferença entre o conceito conhecido por todos e traduzido erroneamente, como citado anteriormente, é a característica essencial do conceito da possibilidade do desenvolvimento que de acordo com Prestes “*aquilo que fazíamos juntos estará na eminência de fazerem de forma autônoma. A atividade coletiva colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade*” (PRESTES, 2013 p.299).

Para Vygotsky (1989), portanto, há que se considerar o que a criança já conseguiu como resultado de determinado processo de desenvolvimento, que se consolidou no sujeito, e o que está para se desenvolver. É entre estes espaços que devem se concentrar as

⁷ Professora formada pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou (Rússia), mestre em educação pela mesma universidade e doutora em educação pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FE/UFF).

diversas mediações, e, também as ações da nossa prática cotidiana junto à criança da creche e da pré-escola. (FULLGRAF, WIGGERS, 2014 p. 46).

Em relação ainda ao seu texto Prestes salienta que atividade colaborativa pode criar a zona de desenvolvimento eminente que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na relação com outras crianças tornando-se, desta forma, seu patrimônio. Esse processo de desenvolvimento, segundo Vygotsky, é dialético “a passagem de uma etapa para outra não é somente evolução, mais principalmente revolução” (2013 p.300).

4 AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS: POSSIBILIDADES E ANGÚSTIAS

As instituições de educação infantil proporcionam para as crianças vivências diferenciadas da sua relação com a família, por mais que uma complemente a outra. Essas são intencionalmente planejadas pelos(as) professores(as) com intuito de promover o acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente e culturalmente pelo gênero humano ampliam dessa forma, o repertório cultural das crianças da creche e da pré- escola.

Na atual conjuntura da educação infantil temos muitos avanços na sua documentação como nas suas legislações e principalmente por ser considerada a primeira etapa da educação básica (Lei nº 9.394/96). No interior das unidades de ensino algumas proposições explicitadas nos documentos oficiais e no aporte legal brasileiro, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil (BRASIL, 2010), restringem-se ao campo teórico, tendo em vista o distanciamento entre a realidade e as práticas pedagógicas levadas a efeito nas creches e pré-escolas⁸.

⁸ Ver FCC (2010); Brasil (2009); Brasil (2013)

Algumas creches brasileiras, em seu cotidiano acabam por priorizar o atendimento apenas como um espaço de guarda para as famílias deixarem seus filhos para trabalhar não rompendo com a educação compensatória e a polarização de assistência versus caráter educativo. Isso fica evidente principalmente nas creches pelo o atendimento de crianças de 0 a 3 anos [...] *onde em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2004).* (BRASIL, 2006 p.17).

Nos espaços de Educação Infantil, além da polarização entre educação e assistência, há um distanciamento na compreensão dos professores, em suas práticas pedagógicas, e dos órgãos gestores das instituições, no caso as prefeituras, da contribuição das interações, das mediações como pressupostos teóricos norteadores do trabalho pedagógico com as crianças e das brincadeiras como uma das estratégias metodológicas a serem adotadas na educação infantil. As interações sociais são qualificadas como

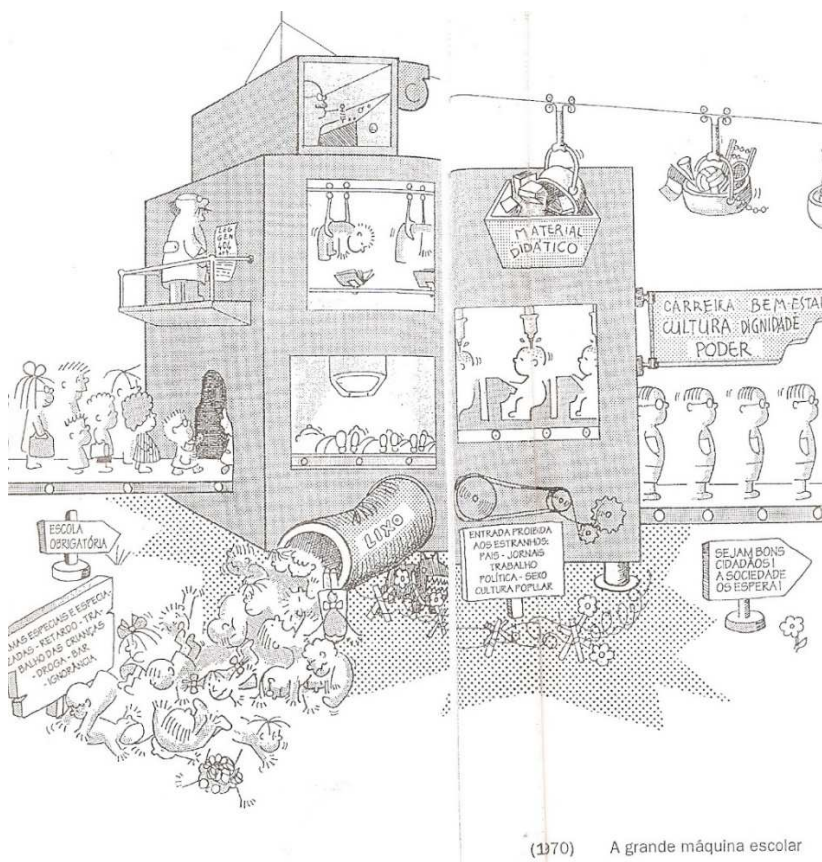
[...] um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKY, 1986; 1989). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKY, 1991). (BRASIL, 2006, p.14)

Destaca-se, pois, a importância dos processos de aprendizagem para o desenvolvimento humano, e as formas principais por intermédio das quais as crianças aprendem e se desenvolvem. Em consequência, criam-se as condições para que se produza formas de romper com as práticas homogeneizadoras, na qual todas as crianças devem realizar as mesmas ações no mesmo tempo e no mesmo espaço, sob determinação e vigilância do professor(ora). Nestas propostas pedagógicas um grupo de crianças é tratado como se apenas de uma delas se tratasse. Em meio às configurações adotadas pela educação infantil, parece que a tendência homogeneizadora se estabelece tendo em vista os níveis de conhecimentos e compreensão das crianças. Sendo assim, as

constituições dos grupos acabam seguindo um modelo escolar, uma divisão por nível de conhecimento cognitivo.

Transcender a estas configurações metodológicas exige pensar a criança como sujeito efetivo de direitos, com especificidades e singularidades. Ou seja, faz-se necessário o desenvolvimento de propostas que procuram romper, não apenas com a estruturação de supostos grupos homogêneos, por serem constituídos por crianças de idades próximas, como também com outras ordens binárias e formas rígidas de organização dos espaços e tempos, em oposição ao que é veiculado pela imagem apresentada na sequência.⁹

Destarte, a diversidade e a flexibilidade da estruturação dos grupos e dos tempos, bem como a valorização das diferentes formas de diversidade se colocam no horizonte das propostas e práticas pedagógicas a serem levados a efeito nas creches e nas pré-escolas que perseguem critérios de qualidade para o cuidado e a educação das crianças acolhidas e procuram assegurar os direitos das crianças.



⁹ A imagem aqui apresentada foi retirada do livro FRATO: 40 anos com olhos de criança. TONUCCI, Francesco. Porto Alegre: Artmed, 2008. 245p.

Na minha experiência com o grupo de multietário, observei que as crianças se relacionavam bem na diversidade de idade, gênero, como também observou Prado (2006), “*o convívio com diferentes idades não foi um obstáculo para as crianças estabelecerem suas relações entre pares e no convívio coletivo no grupo*” (PRADO, 2006 p.136).

Entretanto, dado que a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de se ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser *mais novo*, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência Cognitiva ou social (FERREIRA *apud* PRADO, 2006).

Neste sentido é importante salientar, que de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil¹⁰, no que se refere à organização dos grupos deixa claro que a organização de agrupamentos ou turmas é flexível, podendo envolver mais de uma faixa-etária (0 a 2, 1 a 3, etc.), levando em conta somente o equilíbrio entre meninos e meninas e as características de desenvolvimento das crianças.

Moraes em relação ao currículo na educação infantil coloca que na sua elaboração este deve transcender a prática pedagógica sobre a ótica do adulto. Salienta que o professor *deve ter uma sensibilidade para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto* (MORAES, 2010 p.6).

O impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades. Em função disso, a preocupação básica do professor deve ser garantir às crianças oportunidades de interação com companheiros de idade, dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas de que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. À medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (MORAES, 2010 p.06).

¹⁰ Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica 2006 p. 35.

Neste sentido um aspecto importante a ser pensado é de que forma acontece a participação efetiva das crianças nas ações pedagógicas em todas as etapas do processo na construção de saberes. O trabalho organizado tendo como propósito a participação da criança respeita os seus direitos e modos de agir no mundo. Desta forma, transcende a centralidade do processo educativo no professor e a ideia de que a criança é um mero receptor passivo dos conhecimentos transmitidos.

Ao postularmos pela a necessidade da estruturação dos grupos na educação infantil serem multietários possibilitaríamos em seu cotidiano de forma efetiva as interações sociais entre crianças diferentes faixas-etárias. Desta forma, a troca de vivências pelas crianças pelo fato de estarem juntos no mesmo espaço ao mesmo tempo permite que no processo de aprendizagem ocorra a Zona de Desenvolvimento Eminente que é, segundo Vygotsky como já citado anteriormente, a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o desenvolvimento possível que é o que a criança consegue fazer com a ajuda de parceiros mais inteligentes e sob a orientação do adulto. Sendo assim, rompe com a ideia da padronização das aprendizagens e que o processo de acesso ao conhecimento da criança é linear e que somente o adulto pode contribuir.

Para o estruturação e criação dos agrupamentos multietários na educação infantil é necessário que haja um projeto político pedagógico que evidencie a riqueza das interações sociais e a possibilidade das crianças estarem juntas e se auxiliarem na construção e apropriação dos conhecimentos. Outro fator importante a ser pensado na criação dos agrupamentos multietários e o número de crianças por grupos e também o cuidado com as especificidades das crianças de 0 a 3 anos que demandam de um atenção individual.

Por mais que seja evidenciada a importância das interações sociais nos documentos legais, apresentados no capítulo 2 do texto há um distanciamento daquilo que se efetiva na prática. Atualmente na rede municipal de ensino de Florianópolis e de São José suas portarias de matrículas indicam a possibilidade de formação de agrupamentos multietários nas instituições de educação infantil porém sem um Projeto Político Pedagógico para atuações nestes grupos. Sendo assim, fica claro que estes são formados para atender a demanda da lista de espera, ou seja, um ajuntamento.

A Educação Infantil pensada sobre a ótica das interações sociais e da participação das crianças como protagonistas dos processos de aprendizagens é muito importante, principalmente pela tentativa de romper com essa tendência de propor ações homogeneizadoras pensando que todos vão agir e pensar da mesma forma. Rompendo assim também, com a ideia de que cada idade tem uma essência. Suscita, desta forma, uma nova organização dos tempos e espaços na educação e o olhar sobre a criança como ser heterogêneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou, sobretudo, identificar quais os principais pressupostos teóricos que subsidiaram a estruturação e criação dos agrupamentos multietários nas instituições de Educação Infantil. Esta procurou identificar quais as principais indicações encontradas em meio ao aporte legal brasileiro, aos documentos oficiais publicados pelo MEC para estruturação e composição dos agrupamentos na creche e na pré-escola e, ainda, quais as principais indicações teóricas que respaldam a estruturação de agrupamentos de diferentes idades na creche e na pré-escola.

A relevância desse estudo delinea-se na aposta que se faz na possibilidade e positividade de estruturação dos grupos de crianças da creche e da pré-escola tomando como referência a diversificação das idades para sua constituição, rompendo assim, com as práticas educativas homogeneizadoras. Esse olhar diferenciado para os processos educativos que respeitam a criança como sujeitos sociais e históricos e de direitos precisa considerar a positividade das interações e mediações com crianças de mesma idade e com crianças maiores e menores, viabilizando a ampliação de seu repertório cultural, a partir desse conjunto de relações e não somente na relação crianças de mesma idade e dessas com os adultos.

Por intermédio do estudo do aporte legal brasileiro e dos documentos oficiais relacionados à Educação Infantil, evidenciou-se que os mesmos não possuem de forma clara contribuições que subsidiam a estruturação dos grupos por idades como também os agrupamentos multietários. Somente os *Parâmetros de Qualidade Para Educação Infantil volume 2* (2006) faz referência direta sobre a organização dos grupos ressaltando que deve levar em conta o número de meninos e de meninas. Em relação as idades salienta a possibilidade de formação de agrupamentos multietários.

O texto sobre *A oferta e Demanda da Educação infantil no Campo* é um documento que discute e fez reflexões sobre a Educação Infantil no campo e a turmas multisseriadas. Nota-se que na sua configuração a estruturação das turmas multisseriadas, salientados no texto, tem com princípio, pelas condições estruturais e o número de crianças e condições de trabalho dos professores, o ajuntamento. Sendo assim essas turmas, nas suas estruturações, não possuem uma proposta pedagógica que possibilite o acesso ao conhecimento por meio das interações sociais. Essa pratica chega

a ser desumana pois além das condições precárias estruturais o professor nessa situação atua em vários grupos da Educação Infantil e ensino fundamental e na maioria das vezes é multitarefa. Além de ser responsável pelo processo de ensino e aprendizagem o professor é responsável por outras funções nessas instituições como a distribuição dos alimentos e o atendimento na secretaria. Desta forma, demonstra o distanciamento das legislações educacionais e o que de fato se efetiva na prática e as condições para essa efetivação como também falta de comprometimento dos órgãos responsáveis pela instância de ensino.

Durante a leitura foi possível constatar a importância dada às interações sociais, nesses documentos, sendo que esta é um dos eixos principais da Educação Infantil juntamente com as brincadeiras. Essa informação, em certo sentido, é um pouco contraditória, pois ao mesmo tempo que postula sobre a necessidade das interações sociais a rotina das instituições de Educação Infantil que são referendadas por esse aporte teórico proporcionam práticas homogeneizadoras proporcionando o esvaziamento da essência das crianças, ou seja, sua singularidade.

Com intuito de postular para uma nova configuração de grupos na Educação Infantil com a possibilidade de formação de agrupamentos multietários as principais indicações teóricas de aprendizagem foram relação as teorias de aprendizagem a histórico cultural pelos estudo do Vygotsky e teoria da atividade segundo Elkonin e Leontiev pois confrontaram a ideia de cada idade tem uma essência defendendo que cada fase do desenvolvimento do gênero humano possui uma atividade principal que é a forma do sujeito se relacionar de forma interessada com a realidade externa e se apropriar das objetivações sociais e culturais. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, a pesquisa sinalizou da importância da Zona do Desenvolvimento Iminente postulada por Vygotsky rompendo com a visão que apenas ao adulto pode ter a mediação dos conhecimentos nas relações estabelecidas nos grupo.

Por mais que a Educação Infantil desde sua gênese esteja marcada por várias contradições, principalmente na diferença da educação que era dada as crianças da elite com qualidade e para crianças pobres de submissão, para que desde cedo se adequassem ao futuro que as espera temos que superar essa condição principalmente diante da demanda de nossa sociedade que é a emancipação.

Como a estruturação e a formação dos grupos por faixa-etárias não é pensado, na maioria das vezes, nas crianças é priorizado a demanda e a finalização da lista de espera assim como acontece em rede municipal de ensino de Florianópolis. Não que a

universalização da Educação Infantil não seja importante, ela é essencial. Mas como se efetiva na prática, sua qualidade e olhar sensível e objetivo sobre o desenvolvimento das crianças. Continuaremos então na educação por submissão. Segundo Duarte (2007, p.23): “*A humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal*”.

Assim faz-se necessário buscar medidas políticas que possam atender as necessidades das crianças e dos seus processos de ensino e aprendizagem como também efetivar no interior das instituições o trabalho pedagógico que considere a criança um ser humano de pouca idade, um ser social de direitos que necessita de interação social para se constituir, se desenvolver e se apropriar do conhecimento universal historicamente e culturalmente construído por meio das interações que estabelece com outras pessoas no meio que está inserida. Desta forma, é necessário que compreenda que as crianças: (...) *transgrediam a divisão etária proposta no contexto da creche, aquela utilizada em todo o sistema escolar, que parte de uma concepção de infância como algo que se compartimentaliza em fases tão delimitáveis* (PRADO, 2002, p. 106)

Sendo assim, concluo que é necessário pensar uma nova proposta de Educação Infantil que possibilite a criação de agrupamentos multietários que respeite as singularidades de cada criança com estrutura, espaço, e condições de trabalho para os professores

Evidencia-se, desta forma, a necessidade de pensar e refletir sobre uma Educação Infantil que possibilite, no interiores de suas instituições, através dos agrupamentos multietários, a possibilidade das crianças conviverem com crianças de outras idades no mesmo espaço. A atividade colaborativa, neste aspecto, que coloca uma série de processos internos de desenvolvimento que só são possíveis na relação com as outras crianças e adultos também possibilita que a criança aprenda: *a considerar não apenas seus próprios interesses, mas também as necessidades e os interesses do outro com quem convive, as emoções e as aspirações envolvendo as alegrias e as dificuldades do outro* (MELLO, 2007 p.99).

Nesta nova configuração é necessário criar uma nova estruturação dos grupos em relação ao números de crianças proporcionando, desta forma, o efetivo trabalho pedagógico que tem como base as interações sociais e as brincadeiras como fatores fundamentais do desenvolvimento infantil e apropriação dos instrumentos sociais e o acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados histórica e culturalmente pelo

gênero humano, no processo de humanização, ampliando desta forma o repertório cultural das crianças da creche e da pré- escola.

Acredito que o texto possa contribuir com algumas reflexões sobre a estruturação dos grupos por idades nas instituições de Educação Infantil. É importante salientar, neste aspecto que não se trata de um texto acabado, mas recortado no tempo, sem que para isso tenha incorporado todas as sínteses empreendidas ao longo de todo o estudo, pois este teria sido muito mais rico do que as possibilidades de sistematização do texto. Dessa forma, revela-se a necessidade de realizar mais pesquisas que tenham em foco os agrupamentos multietários na Educação Infantil.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. A Oferta e demanda de Educação Infantil no campo / Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012. 336 p.

_____. MEC/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC/ SEFIDPEF/COEDI, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Parâmetros de Qualidade Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília/ DF, 2006.

_____. MEC/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC/ SEFIDPEF/COEDI, 1996b.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. (Biblioteca de ciências da educação) p.99-149. [Capítulo 3 – A ideia de infância]

DUARTE, N. Por uma teoria histórico- social da formação da indivíduo. In: DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4º Edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (coleção polêmicas do nosso tempo). p.11-30.

FACCI, M.G. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio histórica. In: Arce, A.; DUARTE, N.(orgs.) **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil. As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006. p.11-26.

FULLGRAF, J.B.G. **A política de Educação Infantil no Brasil.** In: FLÔR, D.C.; DURLU, Z.(orgs) Educação Infantil e formação de professores. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Educação Infantil: Projetos e Práticas Pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014 p.204.

KUHLMANN JR, Moyses. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina Silveira (orgs) **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e Desafios**. Campinas, SP, Editora da UFSCar, 1999, p. 51-65.

_____. **Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica**. Porto Alegre, RS, Editora Mediação, 4º Ed.9, 1999.

MACHADO, Maria Lucia de. **A Criança pequena, Educação Infantil e formação dos profissionais**¹. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 8S - 98, jul./dez. 1999.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e Humanização: Algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A. M.de B. “Políticas para a Educação Infantil e as agências internacionais” In: MOREIRA, J. A. da S., LARA, A. M. de B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012 (p. 89-123).

_____. **As políticas públicas para a Educação Infantil e a dinâmica de capitalismo**. In: MOREIRA, J. A. da S., LARA, A. M. de B. *Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)* Maringá: Eduem, 2012 (p. 75-89).

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos **filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo**. In: VIGOTSKI E A ESCOLA ATUAL: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas, 2ª ed. 2010, 3-25.

PRADO, Patrícia Dias. **Crianças Menores e Crianças Maiores: Entre Diferentes Idades e Linguagens**. UNICAMP, 2006.

PRESTES, Zóia. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. (2013: 295-304).

_____. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia**. 2011, p. 01-04.

ROSEMBERG, F. **Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil**. In. Cadernos de Pesquisa nº. 115. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados. Março/2002. (p.25-63).

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-Posições*. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas/SP, v.7, 3 (21), p.17-23, nov. 1996.

VALIATI, Márcia E. **A abordagem multiidade na Educação Infantil**. *Pátio Educação Infantil*. Ano III, n.9, p. 39-41, nov.2005/fev.2006.

VIGOTSKI, L.S. **A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª Edição. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2008.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKI, L.S.; A.R. LURIA; A.N. LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.

TONUCCI, Francesco. **FRATO: 40 anos com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 2008. 245p.