

Agrupamento vertical: Uma Discussão com Educadores

Rosana Lins Alves da Cunha¹

Resumo: A pesquisa na qual o trabalho se baseia, focaliza o agrupamento vertical, que consiste em um programa de educação para crianças de diferentes idades, na pré-escola na mesma sala de aula. O agrupamento vertical precisava ser observado á luz de estudos que fundamentassem sua prática e que pudessem referendar os aspectos contributivos para o desenvolvimento da criança, na faixa etária de dois a cinco anos. O referencial teórico do agrupamento vertical é fundamentado na Escola Nova, apresentando indicativos que apontavam para a educação como vida, como ação integrante do cotidiano da criança. Assim, o contato com a escola seria prazeroso, saudável e desenvolvido através do lúdico. Os resultados da pesquisa demonstraram que o agrupamento vertical tem contribuições a oferecer no trabalho com a criança pré-escolar e que outros aspectos do desenvolvimento infantil precisam ser investigados com mais cautela nesta prática pedagógica.

Abstract: The research focuses the inixed-age groups, which consist in na educational program to children from different ages, developed in the sarne pre-shool classroom. The mixed-age groups needed tobe observed by studies able to estabiish the foundations of its practice and also able to prove the contributive aspects to the child's development, between ages of rtvo and five years. The theoretical referential is based on Escola Nova, presenting indicatives which pointed to education as life, as an existing action in the child's everyday routine. Therefore, the contact with the school would be pleasant, healthy and developed through funny activities. The research results have shown that the mixed-age groups have contibutions to offer when it comes to the work with the pre-shool child and that other aspects of childre's developement need to be investigated with more caution in this pedagogic practice.

¹ A autora é psicóloga, professora colaboradora cia Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC. Este artigo traz parte da dissertação de mestrado: Agrupamento Vertical — Uma discussão com educadores dobre a sua contribuição para o desenvolvimento da criança pré-escolar, defendida em março de 1999 na referida Universidade, no curso de Mestrado em Educação e Cultura.

Algumas questões que fazem parte dos estudos acerca do agrupamento vertical² apresentam-se neste artigo no qual procuro registrá-las e discuti-las á luz da experiência realizada em uma escola particular de Brasília³. As perguntas circundam a aceleração das respostas a cada etapa do desenvolvimento, o que não significa saltá-las; o despertar de inquisições para as quais o adulto não está preparado para acatar e responder e o preparo no que se refere ao espaço para que as manifestações emocionais da criança aconteçam e possam ser trabalhadas e atendidas.

Estendo meu enfoque para a importância do espaço escolar dando-lhe a importância de negociador entre os conteúdos e possibilidades trazidos e também armazenados pela criança durante seu convívio familiar e, as possibilidades que a sala de aula, os educadores e os demais integrantes do grupo que compõe a escola oferecem.

Quando um adulto precisa enfrentar sua primeira experiência de trabalho, uma gama de movimentos intrapsíquicos é alvancada para dar “conta do recado”, em relação a uma situação desconhecida tanto para o corpo quanto para as emoções. Estas manifestações são respondidas, também, de acordo com as experiências que passou, em primeiro lugar, no núcleo familiar e, posteriormente, nos outros ambientes dos quais o indivíduo participa. A contribuição das pessoas mais próximas, e que, na maioria dos casos, são o pai, a mãe, irmãos e outros convivas da família, são fatores determinantes para alcançar os resultados esperados para cada fase da vida.

A família representa o papel de ser o mecanismo que se compõe de elementos que sucessivamente tentam garantir a sobrevivência de outros indivíduos, ligados por laços consanguíneos e/ou afetivos, através do atendimento ás suas necessidades fisiológicas e emocionais, o que já a qualifica como grande instituição da humanidade.

Quando chega o momento de a criança ir para a escola, já existe em sua mente o modelo de um grupo, formado por sua família, que tem um determinado número de elementos, que moram num espaço físico composto de x cômodos, com objetos e móveis, geralmente colocados no mesmo lugar, que se alimentam de uma determinada maneira, em um horário específico e assim por diante. Ela traz consigo sua história, única, intransferível, com códigos e significados próprios.

O que significa para uma criança o seu primeiro dia na escola? Este “momento pedagógico” deve conter inúmeros conteúdos que “vem de dentro para fora” e se encontram com outros “de fora para dentro”, capazes de provocar uma avalanche de sentimentos que fomentam o *desejo de já ser grande* com vontade de *jamais precisar crescer*.

Diante desta incógnita, que é a criança que chega em seu primeiro dia na escola, a professora precisa ter uma “senha” para penetrar neste mundo e fazer deslanchar o prazer de conhecer outro grupo, de ouvir, entender e discutir novos assuntos e de sentir-se poderosa para descobrir achados “monumentais”.

Acrescentar estas descobertas á vida de crianças de dois a cinco anos que freqüentam uma pré-escola pela primeira vez, ou que estão mudando de experiência escolar, é o grande “gancho” para o educador suscitar o interesse por participar da vida “acadêmica”.

Em todas as etapas desta pesquisa, desde as entrevistas, reuniões, contatos, observações em sala de aula, acompanhamento do espaço da escola e manifestações paralelas ás atividades curriculares, bem como a convivência com meu arquivo pessoal repleto de

² Agrupamento Vertical: turmas que agrupam crianças em faixas etárias distintas, compreendidas entre zero e seis anos de idade, aproximadamente. Na pesquisa em questão, a turma de pré-escola acompanhada é composta de crianças com idade de dois até cinco anos, sendo atendidas por uma professora e uma auxiliar de classe, durante um período de quatro horas diárias.

³ INDÍ/Bíbia— Instituto Natural de Desenvolvimento Infantil — Pré-escola Ta Bibia, Brasília, DF, tendo como Diretora Geral a profª. Júlia Maria Passarinho Chaves.

anotações e lembranças, fui constatando que o agrupamento vertical do INDI/Bibia preservou suas características fundamentais, desde o momento em que passei a tomar parte nesta ação pedagógica, até este reencontro.

Foi muito positivo encontrar o mesmo respeito pelo tempo e pelas emoções de cada aluno; a credibilidade dos pais nesta ousadia pedagógica; o ambiente alegre e composto por uma organização produzida pelas crianças e aqueles trabalhos nos quais a expressão plástica delata o que vem dentro de cada aluno.

Não posso negar que a posição que passo a apresentar nesta discussão da visão prática, sofre, inevitavelmente, a influência da pedagogia na qual a escola se inspira. A Pedagogia da Interação Expressiva⁴, é, em parte, responsável pelo agrupamento vertical ter obtido sucesso. Ela facilitou o caminho junto aos pais; motivou os professores na busca de outros canais de atuação com seus alunos e mostrou à criança o quanto a escola é gostosa.

A linha pedagógica contribui pelo sentido que dá à ação da liberdade e à discussão da preservação da autonomia de cada aluno, professor, funcionário, enfim, educadores da escola. O resultados da polêmica sistemática se refletem nos painéis, livros e desenhos. São muito bonitos, feitos integralmente pelas crianças e quando há a participação do professor, é possível perceber que ele está integrado ao tema e à dinâmica das atividades.

Esta opção pedagógica permite que seja observado o desenvolvimento da criança mediante o acompanhamento de seu ritmo. Não é preciso criar “artifícios” para verificar a coordenação motora, acompanhar o processamento da linguagem e o grau de percepção e atenção, dentre outros aspectos do desenvolvimento infantil. Rousseau⁵ faz uma observação que compactua com a idéia do adulto de impingir o que decide ser o melhor ou pior para criança: “*Nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas, e esquecer o que só nós lhes poderíamos ensinar*”.

No INDI/Bibia, além do cuidado permanente em deixar os espaços abertos para que a criança os ocupasse com sua curiosidade e natural competência alguns momentos especiais aconteciam entre os membros da comunidade escolar, como as assembleias para discussão de assuntos que fossem pertinentes a todos. A elaboração da Constituição da escola com a eleição dos constituintes mirins entre os alunos e dos representantes dos professores e funcionários mobilizou toda a escola e é um exemplo.

Esta abertura para expor idéias e legislar para a escola, criava elos de confiança para a criança, sem limite específico de idade, pois o que variava era a intensidade com que percebia o desenrolar dos fatos, expectativas saudáveis em relação à permissão para agir de acordo com suas descobertas.

Durante a pesquisa, pude acompanhar e, posteriormente, refletir sobre a contribuição do agrupamento vertical para o desenvolvimento da linguagem. A constatação mais evidente é o estímulo indiscutível que a convivência com crianças maiores proporciona para os mais novos.

Era uma estimulação muito positiva por um lado, porque abria os canais de comunicação dos menores ao romper com o medo de errar (havia uma cuidadosa proteção dos mais velho, para que nenhuma criança se sentisse exposta) e também “criava” o desejo de se fazer entender para participar de atividades e jogos dos maiores. Por outro lado, não que fosse negativo, mas para os adultos era preocupante, o fato de os menores aprenderem “aquelas”

⁴ Pedagogia da Interação Expressiva: desenvolvida pela prof^a Julia Chaves em sua escola, INDI/Bibia, Brasília, DF “privilegia as expressões natas do homem que, livre e criadoras, integram significativamente os conteúdos e experiências acadêmico-pedagógicas qualificando a aquisição dos conhecimentos e favorecendo a formação de cidadãos mais independentes, participativos e comprometidos com seus projetos de vida”.

⁵ Emílio ou da Educação, p.68

palavras (palavrões), que por mais que os pais, fizessem uso delas em casa, alegavam que era na escola que os filhos aprendiam. Neste aspecto, realmente, os pequenos se sentiam poderosos. Era muito interessante acompanhar, durante as atividades, a dramatização que as crianças faziam como se estivessem em casa, conversando com os pais ou enfrentando os irmãos. Os argumentos e a transposição de diálogos observados nos colegas mais velhos, transmitiam o desejo de ser tão “importante” e “líder”, quanto o seu modelo da escola.

Dispor desta mistura de idades, em uma mesma sala de aula, também permitia a intensificação dos diálogos desde a rodinha inicial, até o término do período, com os comentários do dia.

A aceleração da aquisição da linguagem, salvo nos casos de dificuldades específicas, era evidente. As colocações iam, a cada dia, se enriquecendo e tanto o menor se aproveitava das aquisições repentinas em seu vocabulário e tentava fazer os devidos encaixes em sua fala, como o maior aprendia a ouvir e também a se expressar, fosse infantilmente ou de acordo com sua idade, sem se sentir pressionado.

Havia, inclusive, uma certa disputa pelo espaço para relatar todas as novidades que cada um trazia para a rodinha. Algumas crianças, mais tímidas, apresentavam receios no começo e muitas vezes, levavam um tempo de aproximadamente dois a seis meses para se soltarem. Nestes casos, a intervenção da professora era decisiva. Não permitir que esta criança fosse rotulada como a “mudinha” ou a que o “gato comeu a língua” e daí descambasse para uma situação de mudez seletiva⁶, exigia o entendimento, por parte do educador, de que as etapas de desenvolvimento da criança precisavam ser de domínio do adulto que lida com ela, e que, toda e qualquer intervenção, apresentaria os resultados previstos em cada caso.

Não há como negar que o agrupamento vertical promovia o deslanchar da fala, porque agrupava, na mesma turma, crianças de idades diferentes, portanto com maturidades distintas, níveis de argumentação variados, soma de experiências diversificadas, prontidão para a conversação em graus diferenciados e pensamentos mágicos próprios da história de vida de cada criança, onde as interfaces com os personagens e fatos de seu mundo misturavam uma gama de informações que eram trocadas efusivamente com os colegas.

A professora tinha diante de si um desafio. Embora a turma apresentasse crianças que falavam mais e outros que se colocavam menos, o controle para que todos participassem estava nas suas mãos.

Os conteúdos contavam com a possibilidade de serem exaustivamente explorados porque não precisavam se deter a um planejamento pré-determinado.

Inibir a criança com a falta de espaço, de material e com uma disciplina rígida, traz prejuízos às manifestações da linguagem e do pensamento. A professora pode contribuir, ao estimular a narrativa de histórias e anotá-las, para compor livros elaborados pela própria criança ou organizar os painéis, que possibilitam, aos pais, acompanhar o desenvolvimento da linguagem verbal e plástica de seu filho.

A circulação pelos centros de interesse e a livre escolha das atividades significa, para a criança, a oportunidade de exercitar, além de sua criatividade, o exercício da escolha, do que mais lhe proporciona satisfação e prazer, durante o período na escola.

O momento da organização do ambiente de livre escolha deve facilitar a cooperação social; a comunicação e expressão no que se refere à linguagem oral, a dramatização da vida social, as atividades rítmicas e musicais, as artes plásticas e o convívio com a natureza; a formação de hábitos que inclua a consideração mútua, a ordem e a colaboração e o

⁶ Rosana Lins Alves da CUNHA. Manual de psicologia para visitadoras domiciliares. p.63. Mudez seletiva: a criança em função de circunstâncias que a marcaram ou que desagradam ao se sentir exposta, seleciona o momento, os assuntos e as pessoas, com as quais deseja falar. Surge, também, como cobrança ou oposição à desatenção que a criança percebe no meio familiar ou escolar.

aproveitamento dos conteúdos trazidos pelo aluno, da sua família e da comunidade na qual está inserido.

Um outro dado que foi percebido durante a pesquisa era a questão das conversas paralelas, que estabeleciam, para a criança, um outro tempo, o seu tempo que, com certeza, não era o tempo que estava sendo seguido pelo resto da turma. O que acontecia neste tempo em que a professora não estava participando diretamente, era muito interessante. Essas conversas eram estabelecidas quando um colega estava fazendo uma exposição; ou quando a turma estava arrumando a sala para o lanche; ou quando o grupo estava realizando uma atividade de livre escolha; ou no caminho da turma até o parque ou mesmo durante uma roda de história, propiciavam o estabelecimento de diálogos recheados de pensamento mágico.

Um dos lugares preferidos pelas crianças para se entregar ao devaneio e “aterriar” para entabular a fabulação com o colega era o banheiro. Quando, acabavam as atividades, ou voltavam do parque e iam lavar as mãos, a temperatura e o barulho da água refrescando as mãos e caindo na pia pareciam propícias para ali se ficar, em pé, conversando e trocando idéias, como se mais nada fosse importante ou tivesse para acontecer. A autonomia que as crianças demonstravam, cuidando de sua própria higiene, providenciando seu lanche e ajudando o colega que não conseguia abrir sua mochila, era singular.

As conversas eram sempre influenciadas pelo desejo de que o pai fosse um herói; da mãe ter realizado uma grande façanha para agradar ao filho; do irmão ser comparado ao personagem dos desenhos animados que estava na moda; ao enfrentamento de algum monstro da televisão por parte da criança e assim ser considerado forte ou, até mesmo, o relato de uma pequena cena de novela, como se a criança fosse a personagem-vítima e tivesse vivido situação semelhante.

Em momentos assim, as crianças, na maioria das vezes, buscavam seus pares, de idades semelhantes. As “confidenciais” precisavam de um amigo que as acolhesse, sem restrições. Quando a dupla era da mesma idade, ia fantasiando e relatando ao seu “bel prazer”, sem que isto resultasse em espanto ou censura. Eventualmente, um menor, “muito desenvolvido e confiado”, arriscava umas histórias fantasiosas para um colega mais velho. Já a criança maior, quando permitia a presença de colegas mais novos na conversa, era com grande satisfação que, além de se fazer de herói valentão e poderoso, contava umas histórias bem “cabeludas” e assim mantinha a posição de líder.

A escola deve aproveitar o mundo dinâmico da criança para substituir os planejamentos que imobilizam as iniciativas infantis e rotulam inúmeros conteúdos como aqueles que são mais adequados para o aprendizado. Percebi, com o agrupamento vertical, que a linguagem, em situações que representam o clima da família, transmite à criança, vivências importantes na esfera das relações sociais e do conhecimento e convívio com as instituições que permeiam sua trajetória e o desempenho de seu papel social. O desenvolvimento da linguagem é fundamental, para ampliar a dimensão intelectual que vai abranger, passado, presente e futuro em sua vida.

A escola que imita a atividade do aluno e patrocina a obediência irrestrita às ordens da professora, porque somente ela é detentora da verdade, não consegue atingir o objetivo da educação, que deve ser o de aproveitar, plenamente, a capacidade criadora da criança e a formação de suas ações de responsabilidade e deveres para com o seu grupo social. As observações da turma do agrupamento vertical do ÍNDI/Bíblia, para a pesquisa, apresentaram dados sobre as relações sociais e como eram trabalhadas as questões da autonomia da criança, no sentido de sua independência, absorção e cumprimento das regras e limites estabelecidos pelo grupo que possibilitaram uma reavaliação, ainda que incipiente sobre aspectos até então, considerados irrefutáveis na teoria de **Piaget**.

Coloco, em primeiro lugar, nesta parte da discussão, a constatação de que é possível a convivência equilibrada, em situação formal de ensino, de crianças de idades diferentes na

mesma sala de aula. Não ocorreu anarquia na prática disciplinar e nem houve perda, em momento algum, por parte do professor, do controle de sua turma. Pelo contrário, o que se observou foi um ritmo balanceado no atendimento às crianças o que proporcionava uma atenção específica ao maior, mesmo que isso fosse feito com uma criança menor no colo. Quanto aos menores, recebiam atenção em dobro, porque, inevitavelmente, os maiores socorriam seus colegas e davam-lhes todo o apoio.

As crianças se importavam com a opinião dos colegas, mas não se constrangiam em se colocar e falar. Quando o colega mais velho tomava a iniciativa de chamar a atenção, a criança mais nova acatava a decisão.

Embora algumas sanções fossem sugeridas exageradamente, sentia-se que, ao negociar, a solidariedade se manifestava, ainda que timidamente, e que a obediência, pura e simples, não era mais importante que a justiça, como afirma **Piaget** e, que as manifestações contidas na definição sobre as relações de coação, exploravam o círculo delimitado até os sete anos.

Quando se agia pela conversa, esta percepção era um grande esforço, só mediado pelas intervenções da professora e pela necessidade de o maior não permitir um sofrimento intenso ao colega menor, e do fato de a criança mais nova não aceitar que o seu modelo, o colega mais velho, fosse submetido a situações vexatórias ou extremamente punitivas. Isto porque o debate entre crianças e com mediação da professora levava a reflexões um pouco mais elaboradas.

Os pais alegavam com receio, que a convivência com crianças de idades diferentes e de situações que não faziam parte das experiências relativamente presumíveis de seu filho instalasse uma regressão, mas o que na realidade acontecia era o processo inverso. Não era um resultado do agrupamento vertical que se infiltrava na dinâmica familiar, na forma de uma regressão a uma determinada fase da infância da criança e, sim, uma regressão surgida no seio familiar, em função de fatores tais como: nascimento do irmão, afastamento dos pais, separação do casal, estréia na escola etc., que chegava á escola sob a forma de vivência situacional no canto da dramatização.

A competição desenfreada dentro da própria família e em todas as situações do cotidiano, como conseguir uma vaga para o carro; enfrentar a promoção dos supermercados; disputar uma vaga na Universidade através do vestibular; ser aceito numa escola de primeiro grau após enfrentar o conhecido e inaceitável “vestibulinho”; adquirir o ingresso para o *show* infantil do artista da moda; enfrentar uma fila para comprar um lanche e manter as aparências com objetos de grifes, submete a criança a situações que poderíamos chamar de “vivência precoce” da realidade social. O agrupamento vertical, por sua vez, também patrocina esta “vivência precoce” mas acompanhada de mediações que tornam a experiência menos dolorosa e arrasadora.

É preciso, também, que as situações, ou os fatos, estejam próximos de suas experiências, para que haja identificação de sentimentos. Por exemplo, se a criança já tomou uma injeção, ela compreende que o seu primo esteja assustado porque vai levar a picada da agulha. Mas, se o fato é um aborrecimento que o pai teve no trabalho, a situação é por demais abstrata para que ela possa captar os sentimentos e se colocar no lugar do adulto. Isto me leva a crer que a solidariedade é possível na faixa de dois a cinco anos, pelo que observei no agrupamento vertical. De fato, há um princípio de proporcionalidade das ações e reações entre as crianças que frequentam uma turma de idades diferentes, que difere da afirmação de **Piaget** quanto á ausência de solidariedade na criança pré-escolar.

Fui percebendo com a pesquisa e na convivência com o agrupamento vertical, que corrobora com a afirmação anterior, é que as relações sociais seguem muitos aspectos da coação, abordados por **Piaget**, mas que, também, apresentam, a possibilidade de antecipar as

relações de cooperação (outra abordagem do autor), para uma faixa de idade que inclui a criança pré-escolar e, não somente, aquelas acima dos sete anos de idade.

A moral heterônoma dos pré-escolares, observada por **Piaget**, prega que a criança avalia os atos, não em função da intenção da origem dos acontecimentos e, sim, de acordo com as regras que já existem. Neste aspecto, a interferência do adulto é fundamental para o equilíbrio do grupo e das respostas individuais da criança, porque se as restrições forem a opção freqüente, que regulam as atividades exploratórias, a criança deixará de desenvolver um sentimento de autonomia dentro de certos limites saudáveis, para permitir o domínio dos sentimentos de culpa, em relação á violação das normas do grupo.

Através das observações, constatei que a imitação realizada pela criança compunha um papel importante porque abarcava algo mais, a identificação. Era possível observar no só os comportamentos da criança, mas também seus juízos, valores etc., que significavam o fortalecimento de sua consciência, processado principalmente pelas informações e observações do seu mais próximo contato social: a família. Não há como negar a importância e a influência das relações pais-filhos. A contribuição para a formação da personalidade infantil é inegável, num mundo em que a inversão de valores ocorre em velocidade “supersônica”.

No convívio das crianças na turma do agrupamento vertical, os ensaios que resultavam em verdadeiras enciclopédias das relações familiares confirmavam o viés de que a família representa o alicerce fundamental na formação dos conceitos e juízos que a criança faz de seu grupo social. Não se pode esquecer que uma etapa de desenvolvimento está ligada a outra, em movimentos que são “espirais e ascendentes” na afirmação de **Piaget**, em trocas permanentes do meio interno com o externo; mas que trazem componentes que já estabeleceram trocas com etapas já ultrapassadas e, que, cada contexto desta evolução, faz conexões com outros contextos, o que significa a participação de mais grupos, além do familiar.

Neste processo, a constatação do desenvolvimento ou não da auto-estima mereceu atenção redobrada no trabalho desenvolvido pelo agrupamento vertical, no INDI/Bíbia. Sedimentar conceitos positivos a respeito de si mesmo é um ponto fundamental na formação da imagem que a criança tem de si.

Durante a fase pré-escolar, a criança não sabe fazer relação de pontos específicos sobre suas capacidades e atributos, e a referência sobre si mesma é mais genérica. Mas, um ponto é essencial: a importância da qualidade do tratamento dispensado pelos outros que são significativos para a criança, tais como: seus pais, amigos mais próximos, avós e etc. Esta inculcação reflete outros fatores como os êxitos e fracassos que compõe a história pessoal do indivíduo.

A escola, além da família, tem participação na construção da imagem que a criança faz de si mesmo e pode, também, ajudar nas mudanças que precisam ser processadas quando a criança apresenta sinais de baixa de auto-estima. É um contexto importante de socialização, porque os indivíduos mais velhos preparam os mais jovens para dar continuidade ao grupo e a se incorporarem á sociedade. Em nossa cultura, em uma sociedade industrializada, a escola se tornou o mecanismo responsável pela transmissão de conhecimentos e valores e o ambiente no qual as crianças são preparadas para enfrentar o mundo social.

Por fim, deixo um alerta: o professor que deseja conhecer a experiência do agrupamento vertical e dela se tornar um aliado, antes de tudo, terá que gostar de criança e da mistura de idades. Não encontrará, nesta experiência, respostas equivalentes e não poderá, de forma alguma, apresentar alternativas de atividades que pautem pela igualdade inexpressiva, pela falta de opção nos centros de interesse, independente da oferta de materiais diversificados, e precisará estar preparado para os insistentes questionamentos e as implacáveis inquisições, que não são cruéis e impertinentes e, sim, fenomênicas da curiosidade de cada criança.

BIBLIOGRAFIA

AULER, Heliette. *O currículo por atividades no Jardim de Infância e na Escola de 1º grau*. In: Heloisa Marinho. Rio de Janeiro, Papelaria América, 1978.

CAMPOS, Maria Malta et alii. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1992.

CHAVES, Júlia Maria Passarinho. *Pedagogia da Interação Expressiva*. Brasília. INDI, 1995.

CUNHA, Rosana Lins Alves da. *Manual de psicologia para visitadoras de creches domiciliares*. UNICEF/MPAS/SSS/FSS, Brasília: 1981

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2 ed. São Paulo, Nacional, 1976.

EVANGELOU, Demetra. *Mixed — Age Groups in Early Childhood Education*, 1997.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. A criança de zero a seis anos. *Criança*, DF, MEC/OMEPE, 1993.

FREIRE, Paulo. Nós podemos reinventar o mundo. *Nova Escola*, (VII /7 1), 1993.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 5. Ed. São Paulo, ed. Ática, 1997.

MARTNHO, Heloisa. *O currículo por atividades no Jardim de Infância e na escola de 1º grau*. Rio de Janeiro, Papelaria América, 1978,

MARINHO, Heloisa & SELVA, Maria de Lourdes Pereira. *Vida e educação no Jardim de Infância..* Rio de Janeiro, Conquista, 1967.

MARINHO, Heloisa. *A linguagem na idade pré-escolar. Estimulação Essencial — Pesquisa*. Rio de Janeiro, Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1977.

