



UNIVALI

JULICE DIAS

UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO ADULTO/CRIANÇAS EM GRUPOS DE
IDADES MISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ITAJAÍ (SC)
2003

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CECHOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

JULICE DIAS

UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO ADULTO/CRIANÇAS EM
GRUPOS DE IDADES MISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação – área de
concentração: **Educação** – (Linha de Pesquisa:
Formação Docente e Identidades Profissionais
Grupo de Pesquisa - Educação Infantil)

Orientador: Prof^a. Dr^a. Eliana Bhering

ITAJAÍ (SC)
ANO 2003

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CECHOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

JULICE DIAS

**UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO ADULTO/CRIANÇAS EM
GRUPOS DE IDADES MISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC): _____/_____/2003

Membros da Comissão:

Orientador:

Membro Externo:

Membro representante do colegiado

Dedico este trabalho a todas as educadoras infantis da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, que cuidam e educam nossas crianças de 0 a 6 anos.

*Por longo período
Caminhei.
De repente,
Percebi que estava só
Em meus sonhos...
Juntando o que outros deixavam cair.
Trago cicatrizes da caminhada...
Solidão.
Alimentada pelo conhecimento,
Alguns que se perderam
E vão para longe...
Outros que se desprendem
E mesmo assim
Passam a fazer parte do meu ser.
Mas, a maioria permanece.
E isso possibilita a construção
De um novo sonho.
Mas já não sonho só.
Encontrei pelo caminho
Outros que também sonham,
Que também acreditam
Que vale a pena
Sonhar com a educação.*

Soeli T. C. Bertolli

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho, apresentado como dissertação de Mestrado junto ao Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação (CECHOM) da Universidade do Vale do Itajaí, só foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas e instituições. Manifesto minha gratidão a todas elas, mas não as mencionarei em particular, fugindo aos padrões acadêmicos, por considerar extensas demais tais manifestações. Destacarei apenas aqueles que não poderia deixar de mencionar, pois sem eles, o estudo não se concretizaria.

À Prof^a. Dr^a. Eliana Bhering, pela orientação e acompanhamento zeloso;
Às Prof^{as}. Dr^a. Mara Carvalho e Dr^a. Luciane Schlindwein, pelo diálogo e sugestões;
Ao Fernando, que compartilhou comigo dos momentos de coleta de dados, empenhando em seus ombros a câmera, atendendo incessantemente às minhas solicitações e orientações;
Às educadoras e direção do Centro de Educação Infantil Paulo Zimmermann, que tão bem me acolheram, permitindo que eu de certa forma invadissem o território delas;
À Tatiana, bolsista do Curso de Psicologia da Univali, que com sua meiguice e sorriso jovial, me ofereceu ricas oportunidades de troca de saberes;
Às amigas Stela e Márcia, que trouxeram elocubrações vespertinas em nossas mesas de café, alertando para aspectos do estudo que me passavam imperceptíveis;
Aos meus pais, Osmari e Dilma, por dividirem comigo cotidianamente a alegria e o peso do trabalho intelectual e pela crença e orgulho depositados em minha pessoa.
Tive perseverança, compromisso, desejo de estudar hoje e sempre. Fiz pela paixão permanente pela Educação Infantil, pela busca incessante de fazer-me pessoa e profissional, pela trajetória acadêmica que venho constituindo graças a muitas interlocuções com outros sujeitos, e que será marcada nestas páginas como a minha história.

RESUMO

A criança aprende e se desenvolve em contextos sócio – culturais, no interior dos quais, pela participação guiada que estabelece com companheiros mais e menos experientes, vai gradativamente, complexificando suas formas de ler e compreender o mundo que a cerca. Em se tratando de crianças de 2 a 5 anos, esta leitura perpassa o campo da imaginação, da criatividade, da ludicidade, da formação de conceitos, da afetividade. Estes aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil são sustentados cotidianamente nos centros de educação infantil, por meio das trocas interpessoais que ocorrem nas e pelas interações adulto/criança e criança/criança. Este estudo trata de uma pesquisa exploratória realizada em um Centro de Educação Infantil público municipal de Blumenau, Santa Catarina. A estrutura e funcionamento deste Centro gira em torno da turma de idades mistas. A amostra do estudo consistiu em seis educadoras distribuídas em grupos de oito crianças de dois a cinco anos. O objetivo foi o de pesquisar os estilos de interação adulto/criança na turma de idades mistas, durante a realização de atividades coletivas orientadas. Os dados coletados nas sessões videografadas foram analisados pela análise microgenética e discutidos sob o enfoque da psicologia histórico – cultural. Os resultados apontaram uma homogeneização dos estilos de interação por parte das seis educadoras investigadas, tendo como preponderância no conjunto das sessões os estilos “interação única”(IU) e “posição fixa” (PF).

Palavras-chave: interação adulto/criança; turma de idades mistas; estilos de interação.

ABSTRACT

The child learns and develops in social and cultural contexts, in which interior, by the guided participation that establishes with more or less experienced companions, makes their ways of reading and understanding the world that surrounds them more complex. As regards 2 to 5 year – old children, that reading go beyond imagination, creativity, concept formation, affection and ludic activity. This aspects of children learning and development are carried out every day at children education centers, by means of interpersonal exchanges, that take place in and by adult/child and child/child interactions. This essay covers an exploratory research conducted at a city children education center in Blumenau, Santa Catarina. The structure and operation of this center is about mixed – age classes. The study sample took six teachers working with groups of eight children aging 2 to 5 years – old. The goal was to research the styles of adult/child interaction in the mixed – age classes, during oriented collective activities. The data gathered in video – recorded sessions was examined by microgenetic analysis and discussed under historic – cultural psychology approach. The results show homogenization of interaction styles of the six teachers mentioned, but the “single interaction” (IU) and “fixed position” (PF) styles stood out in the group of sessions.

Keywords: adult/child interaction; mixed-age classes; interaction styles

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Organização dos grupos videografados da Educadora 1	59
QUADRO 2 Organização dos grupos videografados da Educadora 2	60
QUADRO 3 Organização dos grupos videografados da Educadora 3	60
QUADRO 4 Organização dos grupos videografados da Educadora 4	60
QUADRO 5 Organização dos grupos videografados da Educadora 5	61
QUADRO 6 Organização dos grupos videografados da Educadora 6	61
QUADRO 7 Frequência dos estilos de interação de cada uma das sessões videografadas (cada sessão corresponde à atuação docente de uma educadora	104
QUADRO 8 Perfil e participação das crianças selecionadas para as sessões videográficas	
QUADRO 9 Descrição genérica das sessões videografadas com cada educadora (as sessões escolhidas para análise final estão coloridas.)	

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Distribuição do tempo de duração da sessão entre os estilos de interação	71
GRÁFICO 2 Distribuição da frequência dos estilos de interação do adulto durante a sessão	77
GRÁFICO 3 Distribuição da frequência dos estilos de interação do adulto durante a sessão	83
GRÁFICO 4 Distribuição do tempo de duração da sessão entre os estilos de interação	90
GRÁFICO 5 Distribuição da frequência dos estilos de interação do adulto durante a sessão	96
GRÁFICO 6 Distribuição da frequência dos estilos de interação do adulto durante a sessão	100

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
SUMÁRIO	
LISTA DE GRÁFICOS	
LISTA DE QUADROS	
1. ANOTAÇÕES INICIAIS	12
1.1 Raízes do Problema	12
1.2 O Sentido fo Marco Referencial deste Estudo: entre Piaget e Vigotsky	15
1.3 Em Busca de um Paradigma	16
1.4 Abordagem Geral do Problema e contextualização	19
1.4.1 O início da turma de idades mistas	19
2. INTERAGINDO COM OUTROS SUJEITOS QUE PESQUISAM, DISCUTEM E REFLETEM SOBRE INTERAÇÃO	24
2.1 A Constituição do Sujeito Criança: Construção Social ou Determinismo Biológico – os desafios da turma de idades mistas	24
2.2 As Perspectivas Sócio-interacionistas e o Papel da Interação	27
2.2.1 A aprendizagem humana resultante da interação social e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal	30
2.3 Pesquisas sobre Interação	32
2.4 Interação em Sala de Aula	37
2.5 Interação em Centro de Educação Infantil	47
3. SISTEMATIZANDO METODOLOGICAMENTE OS ENCONTROS COM A INTERAÇÃO	54
3.1 O Contexto da Pesquisa	54
3.2 Procedimento de Coleta de Dados	54
3.2.1 Estudo introdutório investigando a rotina do centro	55
3.2.2 Estudo Piloto	57
3.3 Coleta Final	58
3.4 Categorias de Análise	63

4. AMBIENTES, ATIVIDADES, POSTURAS, VOZES E EXPRESSÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS: INTERAGINDO COM OS VÍDEOS	65
4.1 Exame Microgenético da Sessão da Educadora 1	65
4.2 Exame Microgenético da Sessão da Educadora 2	72
4.3 Exame Microgenético da Sessão da Educadora 3	78
4.4 Exame Microgenético da Sessão da Educadora 4	84
4.5 Exame Microgenético da Sessão da Educadora 5	91
4.6 Exame Microgenético da Sessão da Educadora 6	97
4.7 Caracterização das Categorias de Análise	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	

1. ANOTAÇÕES INICIAIS

1.1 Raízes do problema

O presente trabalho tem como problemática central a interação adulto/criança. Partindo do pressuposto de que crianças de dois a cinco anos apresentam especificidades no que tange ao desenvolvimento biológico e cultural, procuro nesta pesquisa identificar quais os estilos de interação das educadoras com as crianças na turma de idades mistas. Investigar a interação adulto/criança em contexto de idades mistas requer a reflexão acerca dos estilos de interação do adulto. A forma como o adulto interage com as crianças de diferentes idades em um agrupamento vertical implica na natureza e na qualidade de um ambiente de turma de idades mistas. A posição do adulto durante a execução das atividades, a forma como ele se comunica verbalmente com as crianças, o diálogo que estabelece individualmente com cada criança, oferece ao olhar de quem pesquisa a interação adulto/criança, subsídios para identificar estilos de interação. O desenvolvimento integral de crianças de diferentes idades pode ser otimizado e potencializado quando a interação assume caráter formativo, ou seja, quando o adulto assume uma postura de mediação/intervenção pedagógica.

Recorrendo à lembrança de minha trajetória enquanto professora da Educação Infantil reconstituo algumas de minhas concepções teóricas acerca do papel do professor no cotidiano de instituições que objetivam a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças que frequentam creches e pré - escolas.

Durante meu curso de graduação em Pedagogia, a perspectiva teórica que mais me atraiu, enquanto referencial que sustentasse minha prática pedagógica voltada durante 7 anos para crianças de 4 e 5 anos, foi a Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896 – 1980). Tal atração por essa vertente teórica deu-se pela exploração sistemática que este pesquisador desenvolveu a respeito do pensamento infantil.

Inspirada e influenciada pelos estudos que vinha fazendo acerca do Construtivismo Piagetiano, na época especialmente pelas contribuições de Emília Ferreiro e Constance Kamii, aprofundei minhas leituras em torno da busca empreendida por Piaget – a busca de uma explicação epistemológica de como se constrói o conhecimento. O epistemólogo genebrino não estava preocupado em questões educacionais, e sim em explicar a gênese do conhecimento humano.

Dos caminhos descritos pelo epistemólogo para explicar a evolução do conhecimento humano, chamaram minha atenção em especial: - a coordenação das ações pela criança; – a auto – regulação; – a interação da criança com o mundo físico e social. Os estágios do desenvolvimento intelectual, que segundo minha interpretação na época, descreviam com tamanha riqueza a forma como a criança vai construindo sua inteligência, sua forma de ler o real e aprender a lidar com o mundo que a cerca, eram um dos construtos piagetianos que mais me fascinavam.

Piaget, na condição de epistemólogo trabalhando sistemática e interdisciplinarmente, utilizou-se dos núcleos teóricos da biologia, da psicologia, da lógica e da filosofia para identificar e explorar a gênese do conhecimento humano. Seus estudos levaram-no a concluir que os instrumentos internos de aquisição de conhecimento são os mesmos, tanto no sentido filogenético quanto ontogenético. Do bebê ao jovem, o ser humano utiliza-se de mecanismos descritos e nomeados por Piaget como “assimilação” e “acomodação”. A assimilação é a incorporação de novos objetos (sejam esses objetos materiais, em que a criança age sobre suas propriedades físicas; sejam objetos sociais, como a linguagem por exemplo) a esquemas existentes. A acomodação é a modificação de esquemas como resultado de novas experiências (FERREIRO, 2001).

Piaget situa o desenvolvimento intelectual enquanto interativo e construtivo. Esta natureza interativa é compreendida a partir de dois pólos: toda aquisição de conhecimento é oriunda da interação entre o que é apreendido nas propriedades dos objetos materiais e sociais e o que é construído pelo sujeito quando este age sobre os objetos. O caráter construtivo situa-se então na própria ação do sujeito. É a ação que origina os esquemas de assimilação. “Conforme o tipo de objeto com que interage e conforme o nível de desenvolvimento do sujeito, o termo ação pode remeter a interações sociais ou a ações internalizadas, assim como a ações materiais individuais” (Ferreiro, 2001, p. 94).

Portanto, Piaget, ao definir os estágios do desenvolvimento intelectual humano (sensório - motor, pré – operatório, operatório – concreto e operatório – formal), não o fez para explicar cronologicamente as mudanças dos esquemas cognitivos a partir da maturação endógena, biológica. Epistemologicamente, procurou demonstrar que tais modificações^{xiii}são resultantes da interação entre sujeito cognoscente e o mundo físico e social. Evidentemente que tais modificações não poderiam ocorrer independentemente da maturação do sistema nervoso. Para Piaget, a gênese do desenvolvimento

intelectual pressupõe um caráter interacionista – construtivista, permeado pelos seguintes aspectos: interação com objetos, interação com pessoas, maturação e auto – regulação (PERRAUDEAU, s.d).

No entanto, as leituras que vinha fazendo acerca do Construtivismo Piagetiano pareciam entrar em choque com um outro aporte teórico que chegava com grande destaque no interior do Curso de Pedagogia – o pensamento vygotskiano. Naquela época (início da década de 90), as abordagens de Vygotsky não me causaram interesse. Para mim, as traduções vygotskianas apresentadas (“Pensamento e Linguagem” e “A formação social da mente”) eram complexas demais e muito abstratas para que pudessem contribuir para a compreensão do papel do docente na Educação Infantil. Eu buscava então, referenciais que me assinalassem como o professor deveria agir com as crianças, quais as atividades que são mais pertinentes e mais significativas para instituir uma pedagogia ativa que possibilite às crianças de 4 e 5 anos construir seus próprios conhecimentos acerca da realidade física e social. Nos últimos semestres do curso, apesar dos professores já falarem de Construtivismo Piagetiano, a interação social era tratada de forma reducionista. Para distinguir a teoria piagetiana da vygotskiana, nos explicavam que a primeira dava primazia à maturação biológica e cognitiva, enquanto a segunda enfatizava as interações sociais entre os sujeitos de uma determinada cultura.

Relembrando o que sentia inicialmente frente a estas asserções, tornam à memória as interrogações que me surgiram e que não manifestei perante o grupo e os professores, por julgar que seria ignorância teórica levantar tais questões, já que as afirmações eram feitas com tanta convicção e os textos que nos eram oferecidos pareciam corroborar com o que era dito pelos professores do curso de Pedagogia. Eu refletia: - mesmo que a criança aprenda a fazer uma torre com cubos a partir da imitação dos gestos de seu parceiro mais competente, isto é, uma outra criança que já tenha desenvolvido a habilidade de construir torres, ela só conseguirá efetuar a ação de construir a torre se os seus mecanismos internos de construção assim o permitirem. Ou seja, segundo Piaget, uma criança em nível de inteligência sensório – motora não terá estruturas cognitivas que sustentem tal construção, mesmo que seu irmão ou parceiro de idade maior lhe ofereça inúmeros exemplos e o estimule a fazer tal atividade. Assim, me incomodava a empolgação que girava em torno dos discursos de colegas e^{xiv} professores sobre Vygotsky e as interações sociais. Incomodava-me porque, empiricamente, os questionamentos se faziam presentes em minha sala de aula. Eu constatava, por exemplo, que para uma criança de quatro anos construir

algumas noções básicas matemáticas, como grande/pequeno, não era suficiente as trocas entre os colegas ou até mesmo os meus exemplos. Era necessário que a criança utilizasse os seus mecanismos internos de compreensão, os quais estavam diretamente vinculados com seus processos mentais. Então fui me certificando de que precisaria aprofundar meus estudos para tentar compreender a dimensão da interação social nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis e no papel docente do adulto.

1.2 O sentido do marco referencial deste estudo: entre Piaget e Vygotsky

Neste processo de busca teórica fui compreendendo que Piaget, ao falar de um sujeito cognitivo, estrutura-o, sim, numa perspectiva evolutiva, porém não num sentido inatista, linear, dependente tão somente da maturação biológica. Piaget preocupou-se em demonstrar como o desenvolvimento da inteligência humana se estrutura, movimentando-se dos níveis mais simples para os mais complexos, ou seja, da inteligência sensório – motora até o pensamento formal. Para explicar este desenvolvimento, Piaget não excluiu definitivamente o aspecto social; entretanto, sua preocupação epistemológica era investigar os processos internos do sujeito epistêmico e não as influências externas, sociais e culturais que interferem neste desenvolvimento.

A questão central do núcleo conceitual da teoria piagetiana é: na passagem de um conhecimento simples para um conhecimento mais complexo, o objeto se impõe ao sujeito, o sujeito se impõe ao objeto, ou há interação entre eles? Os dados do real provêm da experiência ou das estruturas internas dos indivíduos? (CASTORINA, 1996). Ferreiro (2001, p. 23) afirma que para Piaget, “embora o ‘social’ [...] sempre o interessasse, o tipo de interação constitutiva dos objetos culturais não foi uma de suas principais preocupações”.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky inverte a pergunta que a psicologia tradicionalmente vinha fazendo. A psicologia trazia como questão central a compreensão de como o sujeito incorpora o social à sua constituição psíquica. A “nova” psicologia como propunha Vygotsky parte da interrogação – como o social constitui o sujeito psíquico. Vygotsky toma como núcleo central de sua pesquisa psicológica não o sujeito cognitivo,^{xv} mas o sujeito social e cultural. Ou seja, Vygotsky dá mais ênfase à transformação das forças externas da cultura em funções psicológicas superiores, no interior do sujeito. Enquanto para Piaget a gênese dos processos mentais está no interior

do próprio sujeito, isto é, no nível individual das estruturas cognitivas, para Vygotsky a gênese das funções psicológicas está no nível social, interpsicológico, entre pessoas.

A partir destas reflexões teóricas, fui concluindo que Piaget situa o conhecimento na perspectiva de construção e neste sentido a interação sustenta-se na relação sujeito – objeto de conhecimento, na medida em que a criança atua sobre o real. Vygotsky, por outro lado, define o conhecimento na perspectiva de transformação. O sujeito na interação com os outros sociais, reconstrói intrapsicologicamente os signos e significados que foram compartilhados num primeiro plano na esfera interpessoal. Desta forma, a interação estrutura-se na perspectiva das relações interpessoais carregadas de sentido social, cultural, histórico e afetivo (FICHTNER, 1997).

Tais observações nos ajudam a compreender que, para Piaget, o psiquismo se constrói individualmente, sob a coordenação das ações frente ao próprio meio, enquanto para Vygotsky, o psiquismo se constrói do social para o individual, seguido por transformações psicológicas, que vão das funções psicológicas elementares às funções psicológicas superiores, como a atenção deliberada e a memória mediada.

Por outro lado, não podemos desconsiderar (e seria um equívoco de nossa parte) que a teoria piagetiana também considera o social. Basta que recordemos seus argumentos teóricos e experimentais acerca do desenvolvimento da fala egocêntrica e da fala socializada, da construção das operações lógicas, da autonomia, do julgamento moral, como diria o próprio Vygotsky, o seu “edifício teórico”. Entretanto, a concepção de social explicitada nas obras de Piaget difere-se consistentemente daquela empreendida por Vygotsky. Para PIAGET (1973), o social representa o meio ao qual o indivíduo deve adaptar-se (por isso que ele assimila e acomoda seus esquemas, para poder adaptar-se a esse meio); enquanto que para Vygotsky, o social constitui-se na matéria (DUARTE, s.d.) que dá origem e sustentação para a transformação dos processos psicológicos.

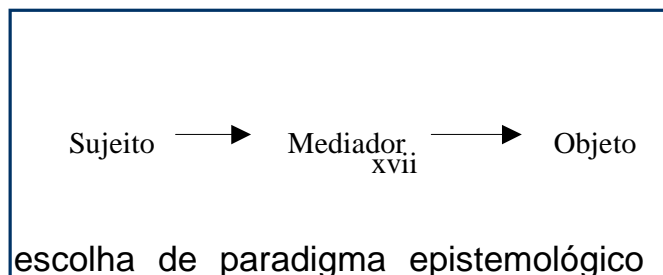
1.3 Em busca de um paradigma

Ingressei em 2000 no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, já na época com a crença, sustentada nos referenciais estudados até^{xvi}então, de que tanto as relações interpessoais quanto a estrutura endógena do indivíduo têm fator decisivo na constituição do sujeito criança. Com este princípio norteador comecei, ou melhor, continuei a interrogar-me: se tanto os fatores

externos, sociais, como a prática da educadora e as interações estabelecidas no centro de educação infantil entre adulto/ criança e criança/criança, quanto os fatores internos, como algumas habilidades motoras, lingüísticas, cognitivas, diferenciam de idade para idade em termos de complexidade e variabilidade, como as educadoras infantis, no contexto da turma de idades mistas, organizam a prática pedagógica para permitirem que todas as crianças sejam atendidas em suas especificidades, de modo que tanto as menores quanto as maiores possam ter saltos qualitativos em sua aprendizagem e desenvolvimento?

As origens do interesse por este estudo que aqui apresento dizem respeito às necessidades e preocupações experienciadas já no tempo de estudante de Graduação em Pedagogia, de Especialização em Psicopedagogia e especialmente de professora de educação infantil. O desejo de compreender quais os tipos interação, de propostas pedagógicas, de ambientes e de rotina que o professor deve organizar, propor e assumir para favorecer o pleno desenvolvimento da criança em seus aspectos intelectual, físico, emocional e social, aliados à minha busca e evolução teórica, desencadearam frente à experiência recente da turma de idades mistas na Educação Infantil de Blumenau, a necessidade de investigar quais os estilos de interação adotados pelas educadoras infantis no interior de um agrupamento com crianças de 2 a 5 anos.

As reflexões que fiz acerca das teorias apontadas anteriormente (piagetiana e vygotskiana), no que tange ao foco central deste estudo – a interação adulto/crianças de 2 a 5 anos – levaram-me a optar pela vertente histórico – cultural. A perspectiva vygotskiana parte do pressuposto de que a apropriação do conhecimento é sempre uma atividade mediada (RIVIÉRE, 1987). Entre a criança e o objeto a ser conhecido, está a ação do parceiro mais capaz da cultura, que pode tanto ser o adulto – professor quanto um colega mais experiente do grupo. Portanto, Vygotsky considera a mediação a partir do plano intersubjetivo, dando ênfase para as trocas interpessoais. Tal premissa poderia ser assim representada:



Esta escolha de paradigma epistemológico decorre do objeto deste estudo, que trata da dinâmica das interações do adulto para com

as crianças, em um contexto em que as crianças também interagem entre pares e entre parceiros de diferentes idades.

Aprendizagem e interação são processos complexos. Para Vygotsky, aprender implica em elaborar e reelaborar significados e relações. Por isso, a atividade espontânea da criança, em sua inserção em um meio físico e social, não é suficiente para que ela possa produzir conhecimentos formais, aqueles que Vygotsky vai chamar de “conceitos científicos” e que são objeto de trabalho das instituições educacionais. Aprender os conhecimentos científicos, que foram produzidos historicamente pela humanidade, é uma atividade social que exige uma planificação, uma sistematização. Tal sistematização não surge naturalmente da atividade da criança. É necessária a mediação cultural do adulto, sua intervenção, para que a criança possa apropriar-se deste conhecimento sócio – cultural.

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança, na perspectiva vygotskiana, se processa considerando os aspectos naturais e sociais, dando ênfase entretanto à constituição psíquica infantil a partir dos outros, dos significados que são compartilhados entre os sujeitos mais e menos experientes de uma dada cultura.¹ Na medida em que a criança se constitui sujeito e aprende conhecimentos validados historicamente na e pela mediação dos outros, Vygotsky não descarta a existência de ritmos de desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento humano é um processo em que o material e o psíquico, o social e o individual, se unem dialeticamente. Vygotsky considera que existem períodos de desenvolvimento humano, como a infância, nos quais a criança revela características psicológicas muito peculiares, desejos, interesses por determinadas atividades, formas específicas de linguagem, de simbolização, de brincadeira. No entanto, o desenvolvimento humano, segundo Vygotsky, não é linear, não caminha em direção a um estado evolutivo que busca a perfeição. Pelo contrário, o desenvolvimento se dá em espiral, permeado por rupturas, desconstruções. É o que Vygotsky denomina de “crisis” (1996, p. 257) do desenvolvimento. Como no caso da transição da infância para a adolescência. A criança não passa de um estágio para outro, amadurecendo funções já existentes. Ela passa por um período de transição, em que funções novas vão sendo produzidas; novos interesses, novas necessidades vão surgindo.

¹ Neste trabalho utilizo o termo “cultura” para referenciar os signos e sentidos co-construídos no contexto das relações historicamente produzidas por homens, mulheres e crianças, na medida em que se constituem psiquicamente humanos e são constituídos por outros sociais, criando “sistemas de acontecimentos, ações, instituições ou processos sociais que se tornam inteligíveis no interior dessas relações.” (Geertz, 1973, p. 25)

Esta tese vygotskiana permite então compreender que a aprendizagem da criança depende da maturação orgânica e das possibilidades que as interações sociais lhe oferecem: ela não terá condições de executar uma tarefa para a qual não esteja cognitivamente preparada, da mesma forma que não a fará, apesar de obter ferramentas psicológicas adequadas, se a intervenção do adulto ou do companheiro mais experiente não a ensinar ou criar condições para a sua realização. Trata-se aqui de um dos conceitos desenvolvidos por Vygotsky – o conceito de “zona de desenvolvimento real” e “zona de desenvolvimento proximal” – ou seja, a ação pedagógica, a intervenção do adulto, as atividades que serão oferecidas à criança na instituição educacional, devem estar conectadas com aquilo que a criança já sabe fazer e as possibilidades que estão emergentes para determinadas aprendizagens. Para tanto, é necessário que o adulto – professor compreenda o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança para poder adequar as propostas pedagógicas às reais possibilidades de compreensão e execução da criança a cada período de desenvolvimento.

Esta pesquisa constituiu-se efetivamente durante o seu caminhar, a cada ida e vinda do campo, a cada leitura teórica, às tantas análises dos registros videografados das sessões envolvendo as seis educadoras investigadas. Quando me desafiei a entrar no campo de pesquisa pela primeira vez e até mesmo durante a elaboração prévia do projeto de pesquisa, não tinha um enquadramento prescrito de como se desenvolveria o estudo, nem tampouco o estabelecimento de categorias a priori. Alguns pressupostos e encaminhamentos metodológicos estavam bastante claros. Identificava a pesquisa como sendo de caráter qualitativo, caracterizando-se por um estudo exploratório. Identificava alguns objetivos centrais e foram estes que me permitiram, depois de longo período de discussão com a orientadora deste trabalho, escolher a metodologia que utilizaria para me aproximar do real vivido na turma de idades mistas.

1.4 Abordagem geral do problema e contextualização

1.4.1 O início da turma de idades mistas

O agrupamento com crianças de diferentes idades na pré – escola teve início na França, sob a_{xix} denominação de “grupo família”, cuja intenção era agrupar as crianças por interesses aproximados (CUNHA, 1999). No Brasil, no ano de 1986, no INDI/Bibia, pré – escola de Brasília, sob os pressupostos epistemológicos e

filosóficos de Piaget e Dewey, foi implantado o “agrupamento vertical”² com três níveis etários definidos: dois a três anos, três a quatro anos e quatro a cinco anos. No INDI/Bibia, as crianças com mais de cinco anos não participavam do agrupamento vertical, pois tinham como objetivo institucional para esta faixa etária um trabalho específico, pautado na iniciação à apropriação da leitura e da escrita.

A preocupação central do agrupamento vertical no INDI/Bibia era justamente no que tange à proposta pedagógica. Vários debates foram empreendidos no sentido de organizar uma rotina que contemplasse uma diversidade de propostas que fossem ao encontro dos diferentes interesses, necessidades e habilidades pertinentes a cada bloco de faixas etárias. Na tentativa de estabelecer uma maior aproximação com essa diversidade, o INDI/Bibia decidiu organizar a ação pedagógica pelos moldes da pedagogia de projetos de Kilpatrick (CUNHA, 1999).

CUNHA (1999) ao descrever a organização do agrupamento vertical e a proposta pedagógica do INDI/Bibia, refere-se à exigência que o agrupamento de crianças de diferentes idades lança sobre o professor, pois assinala a necessidade de um conhecimento mais amplo das fases do desenvolvimento infantil. O professor precisa estar atento, saber o momento certo de realizar as atividades em conjunto e aquele espaço que, em determinada ocasião, precisa ser atendido para o grupo dos maiores e, quando necessário, para os menores.

Um outro alerta levantado por CUNHA (1999) sobre agrupamentos verticais na Educação Infantil refere-se à intervenção da professora. Para o autor, cada criança tem o seu tempo, tempo este que certamente não é o mesmo para o restante da turma. Portanto, cabe à professora identificar os diferentes tempos e intervir diretamente sobre as ações desenvolvidas pelas crianças de diferentes idades, tanto no plano coletivo quanto no plano individual (CUNHA, 1999).

A organização da turma de idades mistas na Rede Municipal de Blumenau³ teve início no ano de 1997 em um centro de educação infantil situado na periferia da cidade. Este centro buscava uma forma de agrupamento que desconstruísse a lógica seriada na estruturação dos tempos e espaços na educação infantil: para cada idade, uma turma correspondente agrupando somente crianças coetâneas. As educadoras que trabalhavam especialmente com as crianças do maternal I (2 anos) vinham percebendo que as~~xx~~crianças um pouco mais velhas, 2

² Foco sobre o qual se debruçou a pesquisa desenvolvida por CUNHA (1999) em Brasília.

³ Estas informações foram obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação, em entrevista realizada com as Coordenadoras da Educação Infantil.

anos e alguns meses, não se satisfaziam mais com o que era oferecido no espaço destinado ao maternal. Depois de muitas reuniões e várias reflexões, inclusive com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação, decidiram então organizar as turmas de idades mistas. As crianças seriam reagrupadas em turmas de até 15 meninos e meninas, cuja idade variaria entre 2 e 5 anos.

Depois da iniciativa deste centro, a Secretaria de Educação começou a incentivar, apoiar e discutir com a rede de Educação Infantil a proposta de reorganizar os tempos e espaços a partir da turma de idades mistas. No ano de 1998 mais cinco centros decidiram criar as turmas de idades mistas, três deles seguindo a mesma lógica de estruturação do pioneiro. Outros dois organizaram a turma de idades mistas de forma distinta. Um deles decidiu criar dois tipos de estruturação: um grupo de turmas agrupado com crianças de 1 a 3 anos e um segundo grupo agrupando crianças de 3 a 5 anos. O outro centro optou por fazer uma única turma envolvendo crianças de 2 a 5 anos durante todo o tempo de estruturação da rotina, exceto na hora do soninho diário. Este centro é o que consiste a nossa população de estudo, por considerarmos que esta proposta é bastante desafiadora para as educadoras, no sentido de agrupar um número grande de crianças (56) de diferentes idades em uma única turma, atendida por seis educadoras infantis durante as atividades rotineiras desenvolvidas no dia a dia do centro de educação infantil.

Em seu estudo, CUNHA (1999), procurou investigar qual a contribuição de turmas de diferentes idades para o desenvolvimento da criança pré-escolar. Constatou-se que, no campo da linguagem, os ganhos são muito significativos tanto para crianças maiores quanto menores, sem evidência de regressão dos primeiros. Em contrapartida esta pesquisa deixou a dúvida, possibilidade para um outro estudo, no sentido de questionar se os desafios propostos nas atividades oferecidas às crianças menores não eram precipitados, sendo que este movimento poderia acarretar ou não implicações negativas no campo sentimental das crianças de 2 e 3 anos.

TEBEROSKY (1997) em pesquisa sobre o ensino da leitura e da escrita na pré-escola considera que um agrupamento com crianças de diferentes idades necessita considerar e respeitar níveis conceituais de compreensão e aprendizado. Se o adulto-professor não estiver alerta para este fator, o trabalho^{xxi} pedagógico pode ficar comprometido. Levando em consideração que o adulto, na condição de organizador e sistematizador do trabalho pedagógico, escolhe objetivos, saberes e habilidades específicas para as atividades que vai propor às

crianças no dia a dia da creche e/ ou pré – escola, é mister que ele observe, participe, interaja diretamente com as crianças e registre o modo como elas pensam, falam, agem, brincam, para assim descobrir a forma de raciocínio, de linguagem, de brincadeira que são peculiares ao grupo e a cada criança em especial. Estes fatores são interdependentes tanto da faixa etária das crianças quanto do meio sócio cultural de onde elas provêm e das experiências que elas têm realizado neste meio. Na turma de idades mistas, se o adulto não estiver consciente da necessidade deste conhecimento acerca das especificidades etárias, das aprendizagens já alcançadas pelas crianças, ele estará correndo o risco de comprometer o trabalho pedagógico no sentido de oferecer rotina, propostas de atividades e brincadeiras que acabem privilegiando uma determinada idade ou saber em detrimento de outra.

O papel docente na Educação Infantil não se baseia na lógica de ensinante, de transmissor de conhecimentos. O adulto ali está para desafiar as potencialidades das crianças, para apoiar e enriquecer suas iniciativas, para dar suporte às suas investigações e soluções de problemas, para mediar suas atividades criativas e imaginativas que envolvem comunicação e expressão, raciocínio lógico – matemático, ludicidade e outras áreas do conhecimento. Porém, importante ressaltar que esta característica de mediador, apoiante, não exclui o papel ativo do adulto no contexto do grupo e no trabalho individualizado para e com cada criança. Estamos nos referindo enquanto ativo o papel da intervenção do adulto frente às atividades assumidas e desenvolvidas pelas crianças. A intervenção do educador é fator fundamental para estruturar desafios cognitivos entre crianças de diferentes idades, para estruturar as relações sócio – afetivas entre elas, para apoiar e encorajar suas hipóteses, suas iniciativas, para mediar a realização das tarefas em sistema de colaboração. Para Oliveira & Oliveira (1999, p. 15) “a intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura, do aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento.”

Pesquisas como as de Verba & Isambert investigando processos de construção de conhecimentos entre crianças de diferentes idades em ambientes de creches parisienses, concluíram que não é só o papel mediador/interventor do adulto que contribui para saltos qualitativos na aprendizagem dos pequenos. Especificamente sobre o aprendizado das crianças menores, as pesquisadoras destacam que a convivência diária com parceiros^{xxii} de idade maior favorece a imitação dos menores, bem como amplia suas possibilidades de “domínio da realidade e das relações interpessoais” (1998, p. 247). Para as autoras, a criança maior também assume o papel de interventor no interior da

turma de idades mistas, pois assume “o estatuto de prestígio” perante os menores nas atividades em que atuam em sistema de colaboração. No entanto, as pesquisadoras não deixam de assinalar as diferenças de competências que permeiam os grupos mistos, no que tange à faixa etária das crianças e alertam para que tais diferenças sejam consideradas pelo adulto no desenvolvimento e na progressão das atividades, fator este que, no nosso entendimento, tem que constituir a preocupação central na organização e sistematização do trabalho pedagógico na e para a turma de idades mistas. Segundo Alvarez e Del Rio (s.d., p. 89-90) “os motivos e atividades da criança, seus sistemas de atividades, mudam com a idade e é muito importante para o projeto educativo ser consciente de que aquilo que é possível ou conveniente em uma idade, pode não o ser em outra.”

A turma de idades mistas tem, assim, situações concretas e específicas dentre os quais se destacam a natureza e a qualidade das interações que constituem o papel do adulto na condução das atividades coletivas orientadas visando a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças de 2 a 5 anos.

Dentre esta problemática, serão discutidos aqui estilos de interação apresentados pelas educadoras infantis no interior da turma de idades mistas, durante atividades coletivas orientadas com crianças de dois a cinco anos.

2. INTERAGINDO COM OUTROS SUJEITOS QUE PESQUISAM, DISCUTEM E REFLETEM SOBRE INTERAÇÃO

2.1 A constituição do sujeito criança: construção social ou determinismo biológico – os desafios da turma de idades mistas

É bastante comum em discussões concernentes à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil questões que envolvem a dicotomia entre “natureza infantil” (CHARLOT, 1979) e as interferências do meio social na constituição dos processos cognitivos, afetivos, emocionais da criança. Em se tratando especificamente da aprendizagem considerada escolar/educacional (entenda-se por esta aprendizagem, no caso da educação infantil, aquela orientada para determinados fins pedagógicos, como desenvolver habilidades e construir conceitos), costuma-se encontrar nestes debates duas vertentes bastante enfatizadas pelos educadores, e que na maioria das vezes, parecem chocar-se quanto às definições que explicitam acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

No ideário pedagógico das últimas duas décadas do séc. XX no Brasil, o vetor que se sustenta na tese de que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são constituídos pelas inferências do meio social e das relações interpessoais que se estabelecem nesse meio, defende uma prática pedagógica que se orienta a partir das experiências, vivências, práticas sociais das quais as crianças participam em seus contextos sócio-culturais. Em contrapartida, o vetor que busca explicação para a aprendizagem e o desenvolvimento nas concepções de “natureza infantil”, busca organizar a prática pedagógica a partir das possibilidades cognitivas que as crianças parecem apresentar em cada faixa etária do desenvolvimento humano. Neste sentido, a prática pedagógica não seguiria as experiências sociais da criança e do seu grupo, mas trabalharia na perspectiva de acompanhar um processo endógeno de prontidão para determinadas aprendizagens.

Na acepção estrita dessas duas vertentes, parece que nós, educadores, ao refletirmos acerca do processo de ensinar e aprender ficamos nos indagando constantemente: os processos mentais, que consistem em elementos fundantes de toda a capacidade humana de aprender são rigorosamente^{xxiv} aprendidos nas e pelas interações com sujeitos mais velhos e mais experientes da cultura? Ou porventura, estes processos são inatos e, portanto, dependentes de uma maturação endógena, que pode ser acelerada ou retardada

dependendo dos estímulos oferecidos pelo ambiente? As pesquisas piagetianas, neopiagetianas, vygotskianas e neovygotkianas parecem não se limitar a afirmar um sim ou não para estas nossas interrogações. A epistemologia genética procura por um lado, evidenciar a forma como os diferentes modos pelos quais a inteligência humana é autoregulada nas diferentes etapas do desenvolvimento; enquanto a psicologia histórico-cultural nos remete a identificar a zona de desenvolvimento em que o sujeito educativo se encontra, para que, através dos instrumentos e ferramentas culturais e pedagógicas possamos propiciar-lhe acesso a conhecimentos mais complexos.

Uma pedagogia da educação infantil centrada na interação não se baseia unilateralmente em uma dessas vertentes. Nem tampouco as afasta, dicotomizando-as radicalmente, como se fosse possível dar primazia ora para uma criança “social”, ora para uma criança “natural, biológica”. O processo pedagógico centrado na interação parte do pressuposto de que tanto organismos biológicos quanto contextos sociais criam condições e estruturas para que os sujeitos possam, nas e pelas trocas interpessoais construir aprendizagens, pois:

A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da criança que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém com quem estabeleceu um vínculo emocional forte e prolongado [...] O potencial de desenvolvimento de um contexto pré-escolar depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para o envolvimento das crianças numa grande variedade de atividades progressivamente mais complexas e de estruturas interpessoais apropriadas às capacidades em evolução apresentadas pela criança (Bronfenbrenner apud Weikart e Hohmann, 1995, p. 223).

Se biológico e social são aspectos indissociáveis numa pedagogia centrada na interação, é mister definirmos quais seriam, do ponto de vista educacional, os pólos essenciais a serem considerados para a organização de um trabalho pedagógico que considere a constituição do sujeito criança no processo interativo adulto/criança e criança/criança. Como afirma Góes apud Molon (1999, p. 20-21):

Se o plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação com o outro, se o reflexo do plano intersubjetivo sobre o intra-subjetivo não é de caráter especular e se as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é *interativo*.

A atenção do educador nesta organização, considerando a constituição do sujeito, deve estar voltada, no pólo social, para as necessidades e interesses que são próprias do contexto sócio-cultural no qual a criança está inserida (entendendo-se esse contexto não apenas enquanto a estrutura social que configura a vida da criança na família, na comunidade, nas relações que ela vivencia fora da instituição educacional, mas também o interior do grupo com o qual a criança convive na creche ou pré-escola, e especialmente o conteúdo das interações estabelecidas neste grupo) e no pólo biológico, o atendimento às especificidades de desenvolvimento da criança, considerando as peculiaridades de cada faixa etária, as características propriamente infantis e as diferenças presentes nas diferentes idades.

Rocha (1999, p. 52), abordando a necessidade de construirmos uma “pedagogia para infância”, relembra passagens da obra *Émile* de Rousseau, dentre as quais destaca a relevância que o filósofo dedicou ao que é próprio de cada idade. Para Rocha, durante muito tempo, educadores e educadoras que lidam com a infância interpretaram equivocadamente a tese rousseauiana, entendendo-a enquanto um indicativo de que se deve deixar a criança desabrochar espontaneamente. Segundo a autora, o pressuposto de Rousseau “[...] exalta o papel do educador na condução das crianças, às quais deve orientar em direção ao que é natural” (Rocha, 1999, p. 41).

O clássico de Rousseau indubitavelmente apresenta várias contradições quanto à educação por ele defendida. Mas nossa intenção não é de forma alguma discutir o *Émile* do séc. XVIII. Estamos nos referindo à menção feita por Rocha para ampliarmos nossa discussão entre o social e o natural. Nas palavras de Rocha destacadas anteriormente, parece-nos muito clara a diferença entre pensar um desenvolvimento infantil linear, regido pela pura maturação biológica e um desenvolvimento de uma etapa específica da vida humana que se chama infância, cujo processo o educador deve conhecer para que possa adequar a prática educacional ao que é próprio ao funcionamento cognitivo, intelectual, psicomotor, afetivo, emocional da criança nos diferentes processos que vivencia dos 0 aos 6 anos de idade.

Deste modo, não estamos compreendendo o desenvolvimento infantil como um conjunto de^{xxvi} características universais que podem ser identificadas em cada idade, indistintamente para todas as crianças. Estamos apontando a perspectiva de que uma criança de três anos apresenta particularidades de linguagem, de motricidade, de

brincadeira que diferenciam qualitativamente da linguagem oral, das habilidades motoras e da forma de organizar brinquedos e brincadeiras de uma criança de cinco. E são essas as especificidades para as quais o educador tem que estar atento no ato de planejar e executar a ação educacional. O educador necessita estar atento aos diversos percursos individuais das crianças, marcados por tempos diferentes, em relação à diversidade do desenvolvimento biológico e da natureza e qualidade das experiências vividas socialmente.

Na turma de idades mistas este diagnóstico, esta compreensão das diferenças específicas existentes entre as faixas etárias é mister para que as educadoras possam planejar diversificadamente as propostas pedagógicas que serão oferecidas às crianças, a forma como estruturarão a rotina, como escolherão os brinquedos e organizarão os espaços para que brincadeiras e demais atividades sejam desenvolvidas.

2.2 As perspectivas sócio-interacionistas e o papel da interação

Na teoria vygotskiana, a aprendizagem humana é um processo intrinsecamente relacional. VYGOTSKY (1987) postula que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos é impulsionado fortemente pelas trocas interpessoais estabelecidas nas e pelas interações entre sujeitos que pertencem a um mesmo contexto cultural, no âmbito das quais, pela utilização de “ferramentas” e “signos”⁴ culturais, estes sujeitos elaboram e reelaboram o próprio pensamento e o pensamento de seus parceiros. Portanto, para Vygotsky, as interações sociais constituem o terreno no qual fixa raiz a gênese das funções psicológicas superiores, tais como a atenção deliberada, a percepção, o raciocínio lógico, a memória mediada, a formação de conceitos. Estes processos interativos são na perspectiva vygotskiana, mediados por um instrumento psicológico fundamental – a linguagem – cujos signos e significados permitem que o desenvolvimento humano se dê em dois planos: primeiro num plano interpsicológico (i.e. entre pessoas) e segundo num plano intrapsicológico (ou seja, no interior do sujeito).

Assim, para VYGOTSKY (1987), a interação social tem como pilares básicos dois pólos: um indivíduo que ensina (segundo OLIVEIRA, 2002, o ensino aqui está sendo tratado na perspectiva de “apontar signos”) e outro que aprende. O ensino, compreendido dialeticamente como tempo e espaço_{xxvii} humano em que aquele que ensina também

⁴ Vygotsky foi amplamente influenciado pelas idéias marxistas que sustentavam a idéia de que o homem, por se constituir enquanto um ser histórico, constrói as suas relações com o mundo natural e social utilizando-se de ferramentas sociais, que nada mais são do que os sistemas simbólicos criados e solidificados na cultura.

aprende. A referência acerca do papel de ensinar não está portanto neste instante, vinculada ao ensino escolar, mas ao ensino realizado por pessoas mais experientes da cultura que colaboram com e para o aprendizado cultural de indivíduos menos experientes, num processo de mediação.

É importante compreendermos a concepção vygotskiana sobre “mediação”. VYGOSTSKY (1987) a define como sendo um elemento intermediário entre o estímulo e uma resposta simples (não estamos tratando de uma concepção behaviorista) frente a um evento imediato; ou seja, trata-se de uma intervenção que se coloca entre a experiência direta de um indivíduo e o objeto de conhecimento (seja este físico, social, lingüístico) a ser explorado, a qual possibilita que a resposta emitida ao estímulo evolua quanto ao seu grau de complexidade.

Este conceito vygotskiano de mediação nos permite compreender a intervenção mediadora enquanto um elemento social, fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, é na interação com indivíduos mais experientes da cultura, os quais dispõem de instrumentos psicológicos mais estruturados, que são provocados saltos qualitativos no e para o desenvolvimento ontogenético do indivíduo menos experiente.

Por outro lado, Feuerstein (apud
Gomes, 2002) que foi aluno de Piaget e
posteriormente elaborou seu próprio
construto teórico, transcendendo a
abordagem cognitivista piagetiana, sob as
influências do pensamento vygotskiano e
de Bruner, tem como um dos postulados
centrais a tese de que o ser humano é
suscetível de modificações cognitivas,
desde que tenha como fomentador dessas
modificações um “mediatizador”.

xxviii Deste modo, para Feuerstein não
basta ocorrer uma interação entre sujeitos
mais e menos competentes para que uma

aprendizagem efetiva ocorra. Para que isto aconteça é necessária a presença de um “mediatizador” competente, eficaz, que medeia esta interação. No construto de Feuerstein, o mediatizador estaria situado da seguinte forma: o sujeito aprendiz recebe um estímulo. O mediatizador coloca-se intencionalmente entre o estímulo e o objeto de conhecimento que o aprendiz deve apreender e, concomitantemente, coloca-se entre o objeto de conhecimento e a resposta do aprendiz, regulando e controlando suas próprias respostas. Neste sentido, o mediatizador torna-se co-partícipe da aprendizagem do parceiro que está auxiliando. Como se vê, trata-se de uma aprendizagem substancial e culturalmente mediada, na medida em que este aprender não se constitui de forma unidirecional, mas que na verdade a aprendizagem de um indivíduo torna-se também aprendizagem do outro, ou seja, o resultado da aprendizagem é também o produto final de uma comunicação social. Por isso, para FEUERSTEIN (2002), o mediatizador não é simplesmente um intermediário e sim aquele que intervém na relação da criança com o estímulo, modificando tanto o estímulo

quanto a resposta da criança, adequando-os às necessidades do grupo, da criança ou do contexto. Para Feuerstein, o ser humano só terá condições de modificar-se cognitivamente, de se apropriar de funções psicológicas superiores se tiver a oportunidade de experienciar aprendizagens mediatizadas. Como se pode observar, a mediatização constitui assim uma forma de intervenção sobre a aprendizagem de um indivíduo. E assim:

A MCE (Modificabilidade Cognitiva Estrutural) depende da qualidade de intervenção do mediatizador, da sua pedagogia, da forma como cria certas formas de percepção, de busca, de exploração e de isolamento de dados relevantes ou irrelevantes, de novos processos que produzam efeitos no organismo do sujeito mediatizado, orientando-o na via de níveis mais elevados de sensibilidade e de cognitividade, do que resultará uma maior eficácia de processamento de informação quando o indivíduo for exposto diretamente a novos estímulos. A EAM (Experiência de Aprendizagem Mediatizada) visa, com base na estratégia de intervenção e de interação, a provocar a modificabilidade de estruturas cognitivas, ou seja, a MCE. (Gomes, 2002, p. 63).

Mas tais modificabilidades resultantes da experiência de aprendizagem mediatizada só serão possíveis se estiverem vinculadas a alguns critérios básicos que Feuerstein nos apresenta: *intencionalidade e reciprocidade* (o mediatizador age intencionalmente, procurando adequar os estímulos a cada mediatizado, seguindo seus interesses e capacidades individuais. No caso do professor, esta ação engloba desde a seleção e preparação dos materiais até a repetição da explicação de um conteúdo ou atividade se estes não foram bem compreendidos); *transcendência* (o mediatizador cria desafios e estratégias que permitam ao mediatizado a aplicação dos conteúdos aprendidos para além das necessidades imediatas do contexto em que se encontram); *significação* (o mediatizador deve orientar o mediatizado de forma que este não apenas explore a tarefa ou atividade que está sendo realizada, mas que se aproprie de seu conteúdo. Está vinculado com a necessidade de motivar os mediatizados para tal apropriação. Quando isto não ocorre, possivelmente a tarefa não desencadeia possibilidades de modificabilidade cognitiva, o aluno fica apenas na condição de

explorador da tarefa); *sentimento de competência* (o mediatizador deve enfatizar a resolução de problemas, condição indispensável para a ampliação das possibilidades cognitivas e durante a efetuação da mesma reforçar a capacidade de resolução dos mediatizados, fazendo-os perceberem-se competentes, acessando a auto-estima e a autoconfiança); *regulação e controle do comportamento* (o mediatizador contribui para a produção de uma metacognição. O mediatizador insiste para que o mediatizado reflita sobre a tarefa, que planifique sua própria ação); *compartilhar comportamentos* (para que ocorra uma modificabilidade cognitiva é imprescindível que se tenha também uma mediação de cunho afetivo-emocional); *indivuação e diferenciação psicológica* (respeito às características específicas de cada mediatizado); *planificação e satisfação de objetivos*; *procura da novidade e da complexidade* (o mediatizador tem como objetivo otimizar as funções cognitivas dos mediatizados frente a novas formas de apropriação da realidade).

2.2.1 A aprendizagem humana resultante da interação social e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

As perspectivas sócio-interacionistas concebem a aprendizagem humana como uma construção social, cuja raiz e gênese encontra alicerce na interação entre parceiros culturais, mediatizados pelas ferramentas e instrumentos culturais, através de processos interpessoais e intrapessoais, respectivamente.

VYGOTSKY (1987) trata de forma dialética e indissociada o binômio aprendizagem – desenvolvimento, na medida em que parte do pressuposto de que a aprendizagem depende da maturação do sistema nervoso central e que este avança prospectivamente por influência da aprendizagem socialmente construída, nas e pelas interações sociais.

Para especificar melhor a inter-relação aprendizagem – desenvolvimento Vygotsky concebe o desenvolvimento psíquico dos sujeitos humanos a partir de duas instâncias: a primeira é a que compreende as ações que a criança consegue realizar sozinha.

Esta possibilidade ocorre devido às funções psicológicas que a criança já estruturou e ontogeneticamente. A segunda instância compreende a realização de tarefas com sentido cultural, para cuja concretização a criança necessita da colaboração, da mediação, do desafio, da intervenção de seus parceiros mais experientes. Esta segunda instância Vygotsky chama de "Zona de Desenvolvimento Proximal".

Autores como Baquero (1998, p. 113) situam a "Zona de Desenvolvimento Proximal" (conceito que estaremos discutindo na abordagem das interações em sala de aula) como "o lugar crucial, de encruzilhada, dos processos de interação, de interiorização e de ensino".

Neste sentido, MOLL (1996) propõe que tenhamos precaução quanto a conceituar a Zona de Desenvolvimento Proximal como um centro de atuação do ensino ou como foco de avaliação do que o sujeito é capaz ou não de fazer. Tampouco podemos compreendê-la (a ZDP) simplesmente enquanto uma possibilidade de "transferência" de habilidades ou saberes de quem sabe para quem não sabe, pois, segundo Moll, qualquer ensino ou qualquer pessoa que assuma um papel de ensinante pode fazê-lo, e não podemos considerar, entretanto, que tal postura sustenta-se numa concepção vygotskiana tão somente porque procura facilitar a aquisição de habilidades de outras pessoas.

Porém, é indiscutível a contribuição que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky traz à nossa interpretação acerca da aprendizagem de crianças em idade escolar. Especialmente se considerarmos a forte influência, ainda hoje, das teses inatistas e ambientalistas nos contextos educacionais, atribuindo à aprendizagem e desenvolvimento infantis um caráter ora de maturação estritamente biológica – para os inatistas, que prescrevem propostas curriculares lineares e gradativamente mais complexas à medida que as crianças avançam em idade e conseqüentemente em capacidades cognitivas; ora um caráter de preparação, treinamento/condicionamento – para os ambientalistas, que insistem em ambientes e propostas que possam moldar as crianças de acordo com as expectativas dos adultos que com eles convivem.

O conceito desenvolvido por Vygotsky nos permite compreender o desenvolvimento cultural da criança concreta, inserida em determinado tempo e contexto histórico, para a qual a aprendizagem e o desenvolvimento não são simplesmente vinculados apenas à faixa etária ou às suas capacidades psíquicas esperadas para determinada idade; e sim impulsionados e sustentados pelas trocas interpessoais, pelas ferramentas e instrumentos culturais, pelas

possibilidades de imitação, de trocas de pontos de vista, pelos discursos sociais que impregnam de significado os contextos educacionais e familiares nos quais as crianças trocam experiências cotidianamente.

Vários estudos discutindo a aprendizagem infantil a partir das interações adulto/criança e criança/criança em contextos educacionais, e as implicações da mediação evidenciada nestas interações para saltos qualitativos dos sujeitos envolvidos têm sido desenvolvidos nas duas últimas décadas do séc. XX. Tomamos como ponto de referência alguns destes estudos, buscando em cada um deles contribuições para o nosso próprio construto de pesquisa, no que tange às interações adulto/criança em turma de idades mistas.

2.3 Pesquisas sobre interação

Neste trabalho focalizamos questões sobre as interações que ocorrem nas trocas interpessoais entre adultos e crianças de 2 a 5 anos de idade, buscando discutir alguns estilos de interação que o adulto utiliza no contexto educativo de uma turma de idades mistas. O foco da discussão toma como pressuposto a perspectiva vygotskiana, que concebe o aprender como uma atividade prática, constituída e mediada pela linguagem, que decorre da interação entre indivíduos mais e menos capazes, configurando, segundo Bakhtin, um processo dialógico. Antes de discutirmos especificamente nossa temática de pesquisa e fazermos algumas inferências analíticas sobre o contexto que investigamos, torna-se necessário considerarmos outros estudos desenvolvidos em outros tempos e espaços, e que tratam também das formas de interação adulto/criança e criança/criança.

GÓES (2000) descreve um estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa “Pensamento e Linguagem” (UNICAMP) do qual ela faz parte, que se desenvolveu numa classe pré-escolar por um período de dois anos. Neste período a idade das crianças variou entre cinco e sete anos. Utilizando a tecnologia de vídeo, os pesquisadores observaram os modos de participação da professora nas interações professora-criança e criança-criança. Desta observação, constataram que os modos de participação do adulto variam de acordo com a situação instrucional organizada para uma atividade específica. Quando por exemplo, as crianças envolviam-se com atividades de escrita, a professora oferecia grande

probabilidade para que as crianças tomassem iniciativas. Nas atividades que envolviam aulas de computação, a professora tomava a posição de pleno controle e direcionamento e em atividades mais livres como brincar de casinha, a professora tinha pouquíssimas intervenções, deixando que as crianças interagissem livremente entre si. O estudo aponta também que as mediações estabelecidas pela professora privilegiavam os objetivos instrucionais e que nas formas dialógicas de linguagem eram sinalizadas expressões de incentivo ou censuras frente às expressões comportamentais das crianças perante as atividades realizadas.

Outros pesquisadores, como VERBA E ISAMBERT (1998), destacam o “estatuto e o papel” das crianças que compõem um grupo de idades heterogêneas, no processo da construção de conhecimento mediado pelas trocas interpessoais.

VERBA E ISAMBERT (1998) observaram as condutas através do registro em vídeo, das crianças de um a quatro anos num contexto de creches parisienses durante atividades individuais em que as crianças manipulavam objetos diversos, objetivando investigar a dimensão social do processo de construção das competências práticas nas e pelas crianças. Segundo as pesquisadoras, esta construção é “estritamente dependente do ambiente social e, sobretudo, da interação entre adulto e criança” (Verba e Isambert, 1998, p. 123). Entretanto, este estudo salienta que não são apenas as interações adulto/criança que ampliam o campo de ação e de conhecimento da criança pequena; mas que também as trocas criança/criança oferecem inúmeras experiências de aprendizagem, na medida em que são estabelecidas trocas de pontos de vista que geram conflitos de ordem sócio-cognitiva durante a execução de tarefas pré-determinadas pelos adultos ou até mesmo em atividades espontâneas que surgem da própria organização infantil. As pesquisadoras baseando-se nas idéias interacionistas e nas pesquisas de Musatti, Doise & Mugni, Perret - Clermont, Garton, Stambak, Cooper e Verba e Isambert, discutem a interação em duas perspectivas. Uma de caráter assimétrico que se constitui nas trocas interpessoais entre adulto e crianças, na medida que o adulto possui competências e habilidades superiores às das crianças. Outra de caráter simétrico, que é aquela que se constitui nas relações estabelecidas entre criança/criança, na medida em que existe uma certa equivalência de capacidades e interesses. No entanto, acrescentam que num contexto grupal em que se encontram tanto crianças coetâneas quanto crianças de diferentes idades, surgem também relações de ^{xxxiv}assimetria, no sentido de que mesmo crianças coetâneas revelam, dependendo do conhecimento e/ou da atividade que está sendo desenvolvida, competências diferenciadas de seus parceiros, mostrando-se então mais capazes e mais experientes.

Em se tratando de um contexto de idades diferenciadas (no caso do estudo por elas apontado trata-se de um grupo constituído por crianças de um a quatro anos) a criança mais velha assume este estatuto de mais competente, mais experiente, na medida em que o seu próprio desempenho acaba por contribuir para o desempenho das demais; seja pelo aspecto imitativo, quando a criança menor utiliza a maior como um referencial/modelo para compor suas próprias atividades, seja, como já dissemos anteriormente, pelos conflitos sócio-cognitivos gerados pela troca de pontos de vista, que se tornam um grande fomentador de processos cognitivos nas crianças menores. Neste sentido, Verba e Isambert remetem-se a Vygotsky para definir que o papel das crianças maiores, frente ao desempenho das crianças menores, caracteriza-se por um papel de tutela, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança que está sendo auxiliada.

Na perspectiva de ONRUBIA (1996) o papel de tutor pode ser circundante no interior do grupo, na medida em que a tutela se constitui a partir da “especialidade” que alguma criança tem frente a determinada tarefa ou conteúdo. Onrubia acrescenta ainda que nestes casos, o valor assimétrico estabelecido entre o tutor e o tutelado distancia-se daquele criado entre o conhecimento do professor e o da criança, pois é diferente em relação à autoridade, ao nível de competência e grau de informação.

CUNHA (1999), ao analisar aspectos referentes à linguagem circundante num contexto de agrupamento vertical (diferentes idades) na cidade de Brasília, concluiu que as crianças maiores oferecem riquíssimos estímulos para que as menores sintam maior segurança em expressar suas idéias perante o grupo, considerando bastante produtiva a interação lingüística apresentada por crianças de idades diferentes.

TUDGE (1996) aborda a “colaboração entre pares” na perspectiva do conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky. Mesmo reconhecendo que os estudos de tradição vygotskiana centram suas investigações no papel desempenhado pelo adulto frente à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, atuando na zona de desenvolvimento proximal, Tudge decidiu realizar uma investigação que centrasse seu foco no papel interativo-colaborador desempenhado pelas crianças, nas trocas interpessoais estabelecidas entre elas.

Numa perspectiva diferente da apontada por VERBA E ISAMBERT (1998), TUDGE (1996) também verificou que em muitas situações concretas de sala de aula, as crianças acabam por tornarem-se tutoras da aprendizagem de seus pares, principalmente

quando para determinadas tarefas ocorre pouca ou nenhuma orientação do adulto, principalmente em aprendizagens informais.

Uma outra perspectiva é representada neste estudo de TUDGE (1996) que, partindo de um postulado de Vygotsky, caracteriza que a zona de desenvolvimento proximal pode tanto contribuir para práticas mais avançadas como pode conduzir a criança a uma regressão em seu desenvolvimento. Ao considerar o panorama da colaboração entre pares, Tudge constata que esta intervenção (de criança para criança) não se torna assim tão evidente. Para ele, o desenvolvimento pode realmente ocorrer, dentro da zona de desenvolvimento proximal quando a instrução parte do adulto; mas quando a troca de informações ou pontos de vista se dá entre colegas, Tudge questiona se o resultado pode ser de caráter desenvolvimental. Tal questionamento surge porque Tudge parte do pressuposto de que nem sempre competência e confiança estão presentes na constituição psíquica da mesma criança. O estudo de Tudge mostra que crianças mais competentes frente à atividade, não se revelavam as mais confiantes, quando trocavam pontos de vista com seus parceiros menos competentes.

A este propósito, Rosenthal e ZIMMERMAN; KUHN, MURRAY e COOK; e MURRAY apud PERRE-CLERMONT (s. d.) também realizando experimentos similares ao apontado no estudo de TUDGE (1996), com crianças conservantes e não-conservantes⁵, assinalam que, quando da ocorrência de alguma regressão, esta não é durável, e até mesmo que pode existir a ausência de regressão, quando o processo apresentado é inferior à estrutura já construída pelo sujeito. Ou seja, se o ponto de vista do não-conservador por ventura torna-se mais sedutor, revelando uma maior confiança; porém, se o conservador já apreendeu o conceito conservante, a postura do não-conservador não desencadeará nenhum efeito sobre o pensamento do conservador. Nestas condições, Perre-Clermont explica que na interação de não – conservadores e conservadores, ambos os sujeitos tendem a beneficiar-se das trocas efetuadas entre si. Não há regressão porque o conservador, na contradição de pontos de vista, acaba passando por um desequilíbrio cognitivo, o qual não incorre na desestruturação do que ele já construiu, mas permite que também reorganize internamente formas mais complexas de pensamento. O não conservador tende a progredir em sua estrutura cognitiva, porque a possibilidade de regressão ou ascensão não está instalada no caráter imitativo da ação ou

⁵ Crianças conservantes são crianças que revelam reversibilidade de pensamento, na medida em que reconhecem que uma dimensão (como líquido, peso ou volume) permanece inalterada mesmo que se modifique o recipiente onde está depositado o líquido, ou tenha se transformado uma bola de massa em salsicha. Esta é uma definição resultante de pesquisas piagetianas e neopiagetianas. A criança não conservante é aquela que ainda não adquiriu a reversibilidade do pensamento em relação à dimensão explorada.

forma de pensamento do parceiro conservador ou não conservador. A mola propulsora de ambos os desenvolvimentos está no conteúdo dos conflitos de pontos de vista, o que neste trabalho estamos denominando de conflito sócio-cognitivo. Porém, a própria Perre-Clermont recorda um fator essencial, no que tange aos processos interativos entre mais e menos capazes (que se torna fundamental para nossa reflexão acerca da turma de idades mistas) e que se refere à distância entre os níveis dos sujeitos.

[...] o afastamento entre o nível dos sujeitos deve ser suficientemente pequeno para que a diferença entre os comportamentos corresponda à posterior aquisição que deve ser levada a cabo pela criança, e suficientemente grande para que a contradição entre as condutas venha a criar um desequilíbrio cognitivo no sujeito. Se o distanciamento entre os níveis dos parceiros é demasiado grande, o sujeito corre o risco de não se aperceber do conflito ou de não compreender onde é que este se situa (Perre-Clermont, s.d., p. 283-284).

O estudo realizado por SAXE (1991) analisou os papéis representados pelas crianças em práticas culturais cotidianas num contexto de aprendizagem colaborativa e solução de problemas, centrando o foco nas compreensões lógico – matemáticas e das práticas e compreensões numéricas dessas crianças. Saxe desenvolveu estudos em três contextos sócio-culturais distintos – crianças montanhesas da Papua-Nova Guiné; crianças pequenas de comunidades de classe média e de classe operária de Nova York e crianças vendedoras de doces e cesteiras do nordeste do Brasil. Vale destacar que nesses estudos Saxe utilizou-se tanto do aporte teórico vygotskiano quanto piagetiano. Sua estrutura investigativa centrou-se em três categorias de análise: formação de objetivos (as interações entre as crianças estão entrelaçadas diretamente com o objetivo de atingir tal finalidade), desenvolvimentos cognitivos (utilizados na atividade interativa para o alcance dos objetivos) e influência recíproca. De acordo com os resultados obtidos por Saxe, as interações entre crianças são processos dinâmicos, nos quais os objetivos emergentes iniciais freqüentemente mudam e tomam forma, porque as influências recíprocas que um parceiro exerce sobre o outro acabam modificando também as intenções do grupo ou de um parceiro em especial.

O estudo desenvolvido por SAXE (1991) tem uma certa relação com o ponto destacado por Tudge quanto ao fator confiança do ponto de vista do parceiro mais competente. No contexto brasileiro, quando^{xxxvii}Saxe investigou a prática cotidiana de crianças vendedoras de doces, fica evidente a influência do pensamento da criança menor (tratava-se de uma tríade de duas crianças de 9 anos e uma criança de 7 anos) sobre o das

crianças maiores. Mesmo que a solução final para o alcance do objetivo tenha sido extraída do pensamento conjunto das duas crianças de 9 anos, a mola propulsora para se chegar à finalidade foi criada pela criança menor. Após comprarem os doces no atacado, as crianças tinham que calcular o valor econômico da venda no varejo, de forma a que obtivessem lucro. Mesmo depois de já terem definido um valor para essa venda, a criança menor propõe um preço diferente, o qual aumentaria consideravelmente o lucro. As crianças maiores voltam a calcular o preço, a partir do desafio lançado pelo menor. Mesmo encontrando um outro valor que não o sugerido pela criança de 7 anos, as duas crianças de 9 reconstruíram seu pensamento matemático, a partir da mediação/problematização do parceiro menor.

Da mesma forma, as investigações de SAXE (1991) corroboram com nossa premissa acerca do papel interventor do adulto no contexto em que ocorrem as interações das crianças. Saxe analisou outros estudos que se pautavam na perspectiva sócio-cultural, desvelando as influências institucionais que implicam nos processos interativos entre as crianças, como as normas, regras, padrões conceituais. No nosso entendimento estes fatores se fazem presentes no contexto de sala de aula na postura interventora do adulto – professor, nas atividades que este propõe às crianças, à sua participação no contexto que gera as interações.

Saxe (1991, p. 211) conclui o relato de seu estudo argumentando que os processos de interação não podem ser investigados isoladamente das “relações complexas que prevalecem entre as cognições em desenvolvimento das crianças e as formas de organização social, as normas sociais, os artefatos e os processos interacionais sociais”.

Tal argumentação nos remete à compreensão de que, ao investigarmos processos de interação, nossa unidade de análise (como no caso deste estudo consiste nos estilos de interação do adulto) não deve ser tratada isoladamente do contexto que envolve o grupo e suas práticas sociais e culturais.

Cabe ressaltar que a atenção que Vygotsky dá ao papel do adulto numa situação de ensino atuando na ZDP, não se restringe à orientação de habilidades elementares, como, por exemplo, auxiliar uma criança de 4 anos a recortar no papel obedecendo um traçado. Para Vygotsky, a atuação na ZDP do aprendiz ou do companheiro menos capaz, consiste em subsidiar, fomentar funções psicológicas ^{xxxviii} superiores, que estão em processo de amadurecimento. Por estas funções entendamos aquelas habilidades cognitivas que envolvem a atenção deliberada, a memória mediada, o raciocínio lógico, a formação de conceitos.

Então, neste sentido, nosso ponto de vista particular corrobora com a questão de Tudge, que nos faz repensar se realmente as trocas interpessoais que se estabelecem entre criança/criança (de diferentes idades) oportunizam algum salto qualitativo em termos de aquisição de habilidades efetivamente desenvolvimentais. Este é também um dos fatores que nos fez estruturar nossa investigação na turma de idades mistas cujo foco central está na atuação dos adultos-professores.

2.4 Interação em sala de aula

Ao longo deste trabalho estaremos compreendendo a interação enquanto um processo interpessoal constituído entre adulto/criança e criança/criança em que as funções de ensinar e aprender se constroem sócio-historicamente. Assim, o ensino será aqui abordado enquanto uma atividade compartilhada de significados entre companheiros mais e menos experientes, em que o professor assume o papel de interventor, isto é, atua de forma direta frente aos processos de aprendizagem dos alunos, guiando-os, orientando-os, desafiando-os a encontrarem soluções cada vez mais complexas no que tange à realização de tarefas específicas. Neste ponto, COLL SALVADOR (1994) sustenta a tese de que, ao analisarmos a “interatividade” em sala de aula, especialmente na realização de tarefas escolares, temos que analisar tanto o que tange aos comportamentos do aluno quanto às intervenções do professor; porque numa situação interativa em que não se considera o ensino enquanto uma atividade unidirecional, ambos os elementos são indissociáveis. Com base nesta premissa, Coll Salvador aplica algumas dimensões para analisar tal processo interativo: *finalidade educativa* (a que se pretende o professor com tal grupo em determinada tarefa), *planejamento pelo professor da tarefa que deva ser realizada* (se existe ou não um saber que gira em torno desta tarefa), *intervenções do professor frente às tarefas dos alunos*, *grau de iniciativa dos alunos frente à tarefa e natureza da atuação do aluno na execução da tarefa*.

Compreendendo então o ensino enquanto uma atividade de intervenção que media a aprendizagem e desenvolvimento de outros, necessitamos recorrer ao conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” proposto por Vygotsky. Vygotsky chamou de “Zona de Desenvolvimento Proximal” a distância entre a “Zona de Desenvolvimento Real”, que se refere aos conhecimentos e^{xxxix} habilidades já construídos pela criança, os quais permitem que ela realize independentemente determinadas tarefas; e a “Zona de Desenvolvimento Potencial”, que revela a necessidade da criança em contar com a ajuda de

companheiros mais capazes para tutelar o seu desempenho nalguma atividade. Para Vygotsky, a ZDP apresenta aquelas funções mentais superiores que ainda estão em processo de amadurecimento e que, portanto, no contexto educacional, o professor deveria trabalhar na perspectiva de oportunizar à criança situações educativas que suscitassem e desafiassem o potencial destas funções. É nesta instância que se evidencia a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento postulada por Vygotsky; ou seja, à medida que o indivíduo está aprendendo em colaboração com companheiros mais capazes, ele está dinamicamente amadurecendo determinadas funções psicológicas. A partir da situação em que ele conseguir executar a tarefa de forma independente, ele terá atingido um nível mais elevado de desenvolvimento. Assim, nas palavras de Rego (1994, p. 107):

Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Neste sentido, podemos compreender que na concepção vygotskiana, quanto mais um indivíduo aprende, mais ele se desenvolve. Aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, processos interdependentes, porém, vale ressaltar que um não se funde no outro. Aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos um do outro.

Diferentemente de uma concepção totalmente maturacionista do desenvolvimento humano, o que Vygotsky traz a nosso entendimento é de que a ZDP não está posta de forma inata nos indivíduos; mas justamente o inverso. São as situações histórica e culturalmente vivenciadas, as quais exigem determinadas habilidades para a execução de tarefas específicas, que criam por sua vez as necessidades de auxílio, de assistência para aqueles indivíduos que não conseguem sustentar de forma independente o próprio desempenho.

Postulamos que o que cria a ZDP é um traço essencial de aprendizagem; [...] a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante” (Baquero, 1998, p. 98).

De fato este é um fator fundamental
na compreensão da teoria vygotskiana
xl sobre o processo de ensinar e aprender.
VYGOTSKY (1987) chama a atenção para
a questão de que não basta a ajuda de

outro(s) para a realização de uma tarefa específica se, no atual nível de desenvolvimento, o indivíduo não estiver em condições psíquicas para beneficiar-se de tal colaboração; ou seja, num contexto de sala de aula, não deveríamos idealizar o ensino de determinado conteúdo ou solicitar a execução de uma determinada tarefa antes que a criança tenha construído as funções psicológicas necessárias para a realização da tarefa ou a compreensão do conteúdo.

Deste modo, DUARTE (s.d, p. 205) ao analisar o conceito de ZDP de Vygotsky, explica:

[...] uma criança é capaz de imitar ações as quais ela não é capaz de realizar por conta própria. Mas essa capacidade de imitação da criança tem sempre, em cada momento do seu desenvolvimento intelectual, um limite, a partir do qual ela não conseguirá realizar certas ações nem mesmo por meio da imitação.

Esta concepção de Vygotsky traz algumas implicações para o contexto escolar, e em nosso caso, especialmente para uma turma de idades mistas. Se algumas aprendizagens ou habilidades só são possíveis de serem efetuadas desde que a criança tenha criado possibilidades evolutivas para que o processo ocorra, como criar num contexto de idades diferentes situações de aprendizagem específicas para cada faixa etária?

Tecendo pressupostos na perspectiva de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem sua gênese nos processos interpessoais, Vygotsky atribui um valor essencial ao papel desempenhado pela escola enquanto instituição socializadora da cultura. Entretanto, para que a escola possa realizar com eficácia e eficiência sua tarefa de contribuir para o desenvolvimento do ser psicológico, ela necessita conhecer o processo de desenvolvimento de seus alunos e alunas. ^{xli} “O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (Oliveira, 1999, p. 62). Portanto, para VYGOTSKY (1987), a

intervenção pedagógica efetuada pelo professor assume um fator imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo.

Nesta direção, Bruner (1969, p. 18) esclarece que o desenvolvimento baseia-se “numa interação sistemática e contingente, entre um professor e um aluno”⁶, em que a criança aprende a auto-regular seu comportamento através de processos de mediação. Deste modo, para Bruner, o grande sistema de sinais mediadores entre os dois elementos constitutivos do processo de ensinar e aprender reside na linguagem. Caso haja alguma deficiência, ou até mesmo, ausência dessa interação entre professor/aluno, Bruner conclui que o desenvolvimento da criança pode sofrer falências.

Especificamente sobre o fator aprendizagem, neste estudo, tomando como pressuposto a perspectiva vygotskiana, estamos tratando culturalmente a aprendizagem humana como se constituindo sob atividade mediada a partir de três modos (os quais estão intrinsecamente relacionados entre si): a) por imitação; b) por instrução (em que os ensinamentos, orientações, regulações do professor ou de outro adulto servem como ferramentas para regular a própria ação da criança) e c) por colaboração. É interessante nos atermos a cada um deles.

a) Aprendizagem por imitação: falar de imitação tendo como pressuposto a teoria de Vygotsky não significa falar em cópias de modelos que se toma como referenciais para o comportamento. De forma que para Vygotsky, influenciado pelo postulado de Pierre Janet (VASCONCELLOS & VALSINER, 1995), o desenvolvimento ocorre do interpsicológico para o intrapsicológico, a imitação segue o mesmo caminho, ou seja, o indivíduo reconstrói conscientemente para si aquilo que é observado nos seus parceiros. Por exemplo, uma criança de 2 anos e 11 meses ao imitar a modelagem de uma pizza realizada por uma criança de 4 anos e 8 meses, efetuando sucessivos movimentos manuais de “socar” a massa de modelar sobre a mesa, está criando e aperfeiçoando operações motrizes e mentais, ou seja, mecanismos de desenvolvimento que posteriormente permitirão que ela por si só crie novas formas com a massa de modelar. Na relação intersubjetiva, a subjetividade não se faz ausente, portanto, os processos criativos de cada participante no ato da interação têm possibilidades de se manifestar, mesmo que a influência do mais competente tenha um grande peso sobre a ação do menos competente. Portanto, para Vygotsky, é pela imitação que a criança transforma o que não sabia fazer naquilo que^{xlii} passa a conseguir fazer. O teor então por

⁶BRUNER, Jerome S. Uma nova teoria de aprendizagem. 1969, p. 18.

assim dizer da ação conjunta na ZDP constitui-se no conteúdo do próprio ato de imitação. Portanto, a imitação não se constitui num ato mecânico. No entanto, voltamos a enfatizar que, segundo Vygotsky, só são possíveis à criança, a imitação de ações que estejam ao alcance da sua zona de desenvolvimento proximal e que tenham sentido e significado cultural no contexto ao qual a criança está inserida.

O enfoque acerca da imitação nos remete também a um outro fator que Vygotsky considerou estrutural no que tange ao desenvolvimento psicológico superior das crianças – a brincadeira. Para Vygotsky, a brincadeira, assim como a instrução escolar, cria possibilidades desenvolvimentais no indivíduo. Vejamos por quê. Na brincadeira, em que a criança troca experiências tanto com parceiros mais velhos ou de mesma idade, estas relações também acontecem num plano interpessoal, cujo teor e significado vai sendo internalizado (i.e. transforma-se em conteúdo intrapessoal), a partir das atividades imitativas ou assistidas em que a criança internaliza condutas, valores, regras do jogo, formas de pensamento, processos que fomentam a estrutura cognitiva.

b) Aprendizagem por instrução: Para Vygotsky, a instrução sistematizada contribui para o desencadeamento de vários processos psicológicos de ordem superior, pois na sua perspectiva, o ensino precede muitos aspectos do desenvolvimento, desde que o instrutor – professor atue na ZDP; ou seja, não se deve centrar o processo de ensinar naquilo que a criança já sabe fazer sozinha, mas o currículo, as disciplinas, as atividades escolares

devem encaminhar a criança para atividades que ela esteja em condições potenciais de desenvolver, ou seja, na cooperação com seus semelhantes mais capazes, nos atos conscientes imitativos e sob a intervenção do professor. Claro está este pressuposto nas próprias palavras de Vygotsky, citadas por Fichtner (1997, p. 169):

[...] na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas sim a fazer o que é, todavia incapaz de realizar, porém está a seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação. Por isso, a zona de desenvolvimento próximo, que determina o campo das graduações que estão ao alcance da criança, resulta ser o aspecto mais determinante no que se refere ao ensino e ao desenvolvimento.

É na interação adulto/criança, estabelecida no contexto educativo, que se estruturam os saberes culturalmente apropriados, que se constroem os conceitos científicos, que o adulto assume um papel de guia do aprendizado da criança. Porém, o pressuposto vigotskyano não descarta a existência de “períodos sensíveis”,⁷ que definem o “tempo” ontogenético que cria condições estruturais para o aprendizado de determinadas habilidades.

c) Aprendizagem por colaboração: Em se tratando da colaboração entre pares, os pressupostos vygotkianos vêm afirmar que é precisamente na atividade conjunta de execução de uma tarefa ou resolução de um problema, que companheiros mais capazes contribuem para as conquistas de determinadas habilidades de seus parceiros menos capazes, os quais num futuro próximo poderão desempenhar as mesmas atividades ou similares de forma independente. Em se tratando da prática escolar, Vygotsky enfatiza o seu papel enquanto “promotora de desenvolvimento através do planejamento de atividades conjuntas entre sujeitos de competências diferentes sobre domínios particulares, onde os instrumentos mediadores desempenham um papel central” (Baquero, 1988, p. 114). Segundo ZABALZA (1998), a pessoa em processo de colaboração com seus parceiros aproxima-se dos objetos de conhecimento valorados pela cultura, empregando-os de acordo com suas experiências culturais anteriores e, utilizando-se dos instrumentos mediadores, vai criando suas próprias representações desses signos culturais (símbolos escritos, símbolos aritméticos, obras de arte, etc.), revelando sua subjetividade no processo de aprender. O que queremos enfatizar é que, mesmo considerando que na perspectiva histórico – cultural o aprendizado se dá através de processos interpsicológicos mediados pelos signos e instrumentos culturais, a

⁷ Na obra “Pensamento e Linguagem”, Vygotsky toma emprestado de Maria Montessori o termo “período sensível”, o qual ele define como sendo o “período do desenvolvimento ontogenético em que o organismo é particularmente sensível a certos tipos “... de aprendizagens. A existência desses períodos ficou comprovada nos estudos de Vygotsky.

internalização deste processo, ou seja, o resultado deste aprendizado é específico, diferente de pessoa para pessoa. SAXE (1991) numa pesquisa acerca da interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico-matemáticas, destaca a necessidade de termos clareza de, num contexto de aprendizagem por colaboração, distinguir situações que revelam conflitos sócio-cognitivos e situações que simplesmente nos evidenciam um processo de cooperação. Ambas, propiciam auxílio na ZDP. Entretanto, o conflito sócio-cognitivo é o processo complexo que gera trocas de pontos de vista entre as crianças, desafiando-as a colocar na roda seus próprios conceitos, suas tomadas de decisão, de expressarem pela linguagem suas formas de pensamento frente ao desafio de solucionar um problema. Da mesma forma, PERRE-CLERMONT (s.d.) afirma que em quaisquer situações de interação social, esta requer que os sujeitos envolvidos na interação coordenem entre si suas ações, que confrontem pontos de vista, e que estas ações e/ou reações desencadeiam mudanças na estrutura cognitiva individual. Aproxima-se do que Tudge aponta em relação à questão do poder, da confiança sobre o próprio ponto de vista apresentado na discussão, isto é, nem sempre o mais competente, o mais habilidoso é aquele mais confiante quanto às suas suposições, seus pensamentos, suas formas de atuação na tarefa. Por outro lado, na cooperação, as crianças oferecem ajudas elementares, contribuem com exemplos práticos, que podem ser seguidos pela imitação de seus colegas, ou mesmo trabalharem conjuntamente na realização do que lhes é proposto.

Considerando alguns contrapontos levantados por alguns pesquisadores acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal e do impacto desenvolvimental que a influência de um companheiro mais capaz exerce no desenvolvimento do menos capaz, julgamos relevante esclarecer alguns pontos. Quando VYGOTSKY (1987) assinala o papel do mais competente no modelo de aprendizagem por colaboração, no qual necessariamente a atuação dar-se-ia na ZDP, não existe nenhum indicativo de que esta intervenção se dê de forma a tolher a criatividade do menos competente. Isto é, o mais competente não estará fazendo a atividade pelo outro, ou exigindo que este siga indistintamente os seus passos e formas de pensamento. A intervenção do mais competente trabalha na perspectiva de subsidiar as próprias elaborações conceituais do menos competente, (especialmente porque nas trocas interpessoais a linguagem constitui-se no instrumento mediador principal) para que a partir da troca interpessoal, este possa colocar seus^{xlv}processos mentais em funcionamento numa atividade mais complexa, reelaborando seus processos de pensamento que, mesmo tendo sua gênese nas relações sociais, lhes são peculiares. Portanto, os princípios vygotkianos

subjacentes ao conceito de ZDP não seguem uma ordem teleológica, não postulam que a atuação na Zona tenha um fim em si mesma, não obedecem a uma linearidade. Pelo contrário, eles revelam o caráter de reciprocidade e assimetria existentes nos processos interpessoais e ontogenéticos.

BRUNER (1969) utiliza o termo “scaffolding” (andaimes) para referir-se ao processo de assistência oferecido pelo adulto ou por um companheiro mais capaz à criança em desenvolvimento, esclarecendo que a criança utilizar-se-á desta assistência até criar instrumentos psicológicos que lhe permitam realizar independentemente esta ou outra tarefa similar.

BAQUERO (1998), referindo-se a este conceito de Bruner, trata-o como se caracterizando enquanto um suporte para a aprendizagem. O suporte seria dado pelo sujeito que no processo interativo domina determinada tarefa que o companheiro menos experiente ainda não consegue executar independentemente, necessitando portanto trabalhar em parceria, usufruindo dos subsídios, do auxílio do companheiro mais capaz. O suporte então assume o caráter da aprendizagem colaborativa, e vai desaparecendo paulatinamente, na medida em que o indivíduo assistido vai adquirindo as competências necessárias para atuar sozinho na execução da tarefa.

Neste ponto, voltamos à pesquisa empreendida por TUDGE (1996), cujo estudo nos desafia a repensar o efeito da colaboração entre pares atuando na ZDP, para evidenciarmos alguns contrapontos entre o pensamento deste pesquisador e o de Onrubia. Tudge vem nos falar da possibilidade de existir uma regressão no desenvolvimento do pensamento, em especial da criança mais competente, a partir das trocas efetuadas com companheiros menos capazes, dependendo da natureza das interações sociais que ali se estruturam, por conta de que nem sempre a criança mais competente é também a mais confiante sobre o seu próprio ponto de vista. Num ponto de vista semelhante ao de Tudge, Baquero (1988, p. 98) se refere ao fato de que “obviamente nem toda situação de interação entre pessoas de competência desigual gera desenvolvimento”.

Para Onrubia (1996, p. 139), a divergência de pontos de vista entre os membros de um grupo acerca de uma tarefa que possibilita uma criação relevante de atuação na ZDP, cria “desafios e exigências”^{xlvi} cognitivas para cada um dos membros envolvidos na interação, mesmo que existam tutores e tutelados, porque enquanto o tutor proporciona meios auxiliares para a execução da tarefa, o tutelado está reconstruindo seus

esquemas de pensamento. E especificamente sobre a criança tutora, Onrubia vê um grande benefício para o seu desenvolvimento, que deriva da necessidade e exigência que a carência de seu parceiro lhe impõe para que recrie seus próprios instrumentos lingüísticos e lógicos para que possa com clareza contribuir para o avanço de seu parceiro na atividade.

Neste sentido, ONRUBIA (1996), particularmente nos chama atenção na medida em que faz um alerta para que percebamos que num contexto de sala de aula, o professor se depara com “múltiplas ZDP”, e que estas vão se modificando dinamicamente, a partir dos próprios processos de interação, estando intrinsecamente vinculadas às evoluções daqueles que aprendem, considerando os conhecimentos prévios que já possuem e os que necessitam aprender; ou seja, a ZDP não é um espaço estático ou um evento linear cuja assistência nela dedicada possa ser estruturada da mesma maneira para e com diferentes indivíduos.

Para estudar as mudanças que ocorrem no sistema cognitivo de crianças entre cinco e sete anos a partir das intervenções feitas em ambientes de aprendizagem, baseadas na técnica (sic) do conflito cognitivo, SISTO (1999) ^{xlvi} trabalhou com um grupo de crianças de um mesmo ecossistema, as quais

freqüentavam a mesma escola e possuíam um perfil socioeconômico semelhante. Inicialmente foram feitas avaliações com estas crianças de forma a obter informações que evidenciassem a ordem de construção dos conceitos, conteúdos abordados em tais provas avaliativas. Um argumento utilizado por Sisto (1999, p. 16) sobre esta metodologia de investigação é de que ao estudar crianças representativas de um ecossistema, “... de certa forma pode-se ter uma idéia de como está a tendência de formação do sistema cognitivo dessa população, assim como das facilidades que o sistema social ou cognitivo está oferecendo para certas construções”.

O estudo de Sisto teve como amostra três grupos de crianças; um deles denominado “população de origem”, constituído por sessenta e quatro crianças entre quatro e dez anos, com média de idade de 6,1 anos. Este grupo não passou pelas situações de intervenções baseadas na “técnica” do conflito cognitivo. O grupo servia para fornecer a base da ordem das construções dos conceitos e conteúdos que eram observados e avaliados nos demais grupos. O segundo

grupo constituiu a população da amostra e era formado por cinquenta e duas crianças cujas idades eram entre quatro, cinco e seis anos, com média de 5,7 anos. O terceiro grupo, que formou a amostra contou com dezenove crianças que se assemelhavam ao grupo de população da amostra quanto à faixa etária, com média de 5,6 anos; porém, revelava indícios incipientes de construção nos conceitos e conteúdos que estavam sendo avaliados.

As crianças que compunham os dois últimos grupos vivenciaram três experimentos, totalizando vinte e um tipos de situação experimental, todas com intervenção, procedimento que o pesquisador denominou “intervenção direta”. Em uma das situações, utilizou-se um conteúdo previamente escolhido, o qual foi utilizado para o conflito cognitivo. Na segunda situação, utilizaram-se conteúdos variados, que serviam apenas para diagnosticar o nível do sistema cognitivo da criança. Os dados foram estudados antes da intervenção, no pós-teste 1 e no pós-teste 2.

xlix A questão central da análise era saber se a intervenção por conflito cognitivo conseguia fazer com que crianças

que estavam em defasagem em relação aos seus companheiros de mesma idade fossem capazes de construir mais do que a média das crianças de igual faixa etária que o construiu espontaneamente.

Pelos estudos, SISTO (1999) concluiu que a intervenção fez com que as crianças dos grupos 1 e 2 superassem o índice da população de origem, mostrando um forte efeito de aprendizagem, afirmando a dependência da aprendizagem para com as influências do contexto social.

No caso da turma de idades mistas, consideramos bastante pertinentes voltarmos a refletir sobre a problemática, já levantada por TUDGE (1996) quando aborda as implicações práticas da Zona de Desenvolvimento Proximal em sala de aula, na medida em que lhe parece não muito evidente que as trocas entre crianças mais e menos capazes possam efetivamente causar um impacto desenvolvimental, principalmente em relação à criança mais capaz. Vamos além deste questionamento evidenciado por Tudge, estendendo-o para o ponto de vista do fazer pedagógico dos adultos no contexto educacional de centro de educação infantil que agrupa crianças de diferentes idades. Se entendemos e aceitamos o postulado vygotskiano de que as trocas interpessoais suscitam o surgimento e aprimoramento de funções psicológicas superiores nas e pelas interações de crianças mais e menos capazes, mediadas pela intervenção pedagógica do adulto-professor, quais seriam as mediações, as estratégias, os instrumentos e formas de linguagem, as atividades propostas pelo adulto-professor, quais os tipos de interação que trariam possibilidades para que num contexto de considerável heterogeneidade etária, as relações sociais pudessem efetivamente gerar saltos qualitativos na e para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 2 a 5 anos? De que forma, os adultos-professores conseguiriam mediar os processos de aprendizagem de crianças de diferentes idades, considerando que estas crianças, de acordo com o pensamento vygotskiano, vivenciam diferentes níveis de desenvolvimento e conseqüentemente, de entendimento, de construção de conceitos, diferentes capacidades lingüísticas, diferentes saberes?

Frente a estas asserções, e, como neste caso estamos tratando especificamente das interações estruturadas no campo da sala de aula, acrescentaríamos que o impacto desenvolvimental depende também da natureza da intervenção pedagógica desenvolvida pelo adulto-professor.

Analizamos novamente as palavras de Onrubia, quando este enfatiza o fato de que não basta agrupar as crianças entre si na sala de aula para que, do ponto de vista da aprendizagem, a interação seja efetiva, mas que são necessárias situações planejadas e bem estruturadas previamente pelos responsáveis pelo ensino.

Woolfolk (1998, p. 117) destaca que, num contexto de aprendizagem colaborativa, se o professor não tiver um planejamento criterioso e uma monitoração cuidadosa e constante, as interações grupais podem “atrapalhar a aprendizagem e reduzir em vez de melhorar as relações sociais”.

ZABALZA (1998) ao abordar o papel de interventor do adulto-professor, citando o instrumento observação, para que a partir desta o professor possa planejar e efetuar sua intervenção frente aos processos de aprender das crianças, aponta três possibilidades de intervenção: a) a atuação do professor frente a todo o grupo; b) a atuação centrada num grupo específico de alunos (que executam uma mesma atividade, que apresentam características semelhantes, que têm afinidades, etc.); c) intervenção individual, face a face com determinada criança (que evidencia esta necessidade, que solicita auxílio, que apresenta dificuldades, etc.).

2.5 Interação em centro de educação infantil

Abordaremos aqui especificamente a interação adulto/criança em ambientes de educação infantil. No entanto, para iniciar nossa reflexão sobre processos interativos no ambiente de creche e pré – escola, torna-se necessário centrarmos nosso foco inicial num dos pilares da organização do trabalho na e para a educação infantil – a rotina. Schiefler & Silva definem rotina como “a organização no tempo e no espaço da prática pedagógica, a qual se dá pela estruturação de uma seqüência básica das atividades realizadas cotidianamente”. (2000, p. 124)

No nosso ponto de vista, a rotina não deve constituir-se numa camisa de força para as educadoras e crianças. Ela é necessária para que haja uma sistematização do trabalho

pedagógico, para que exista clareza dos objetivos a serem alcançados, para que as crianças possam situar-se no tempo e no espaço, para que as próprias interações possam ser planejadas e orientadas e para que o grupo de crianças seja administrável, isto é, que o adulto tenha a possibilidade de orientar todas as crianças e ainda cada criança, proporcionando momentos importantes, significativos e positivos que favoreçam o desenvolvimento delas. Entretanto, a rotina não pode ser instituída de forma rígida. É preciso compreendê-la em sua plasticidade, flexibilidade, para que o inesperado, os desafios, as empolgantes descobertas das crianças e o próprio conteúdo das interações possam ganhar vida no interior do planejamento previamente construído.

Lilian Katz apud Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 47-48) aponta que o centro do trabalho pedagógico deva ser a criança e suas modalidades de aprendizagem, não a rotina. Nas palavras de Katz “um programa tem vitalidade intelectual se as interações individuais e grupais do professor evocam principalmente o que as crianças estão aprendendo, planejando e pensando sobre seu trabalho e brincadeiras e umas sobre as outras, evocando apenas minimamente regras e rotinas”.

Para complementar esta nossa reflexão, lançamos alguns questionamentos: 1) Numa rotina estruturada rigidamente, como trabalhar o coletivo considerando a heterogeneidade de ritmos, saberes, desejos, habilidades, interesses, necessidades das crianças? 2) Quando o planejamento deve priorizar o coletivo e quando ele deve dirigir-se para o individual? 3) Como criar uma rotina que esteja centrada na criança e não nos interesses do adulto? (como na maioria das creches brasileiras acontece)

Numa rotina estruturada rigidamente, o que muito se constata é que a natureza das interações varia em função dos horários fixos para que determinadas atividades ocorram. Por exemplo, na maioria dos casos, no início da manhã, aproximadamente pelas oito horas (quando a maioria das crianças já chegou) faz-se o café da manhã. É um espaço em que as crianças podem conversar livremente umas com as outras (desde que terminem de comer no tempo previsto). Normalmente neste momento quase não se estabelece interação entre adulto/criança, com exceção dos casos em que crianças bem pequenas ou com uma necessidade especial precisem ser alimentadas. Desta forma, a interação fica mesmo no pilar criança/criança. Outro ^{lii} modelo bem conhecido é o de, após o café, reunirem-se em roda na sala de aula para fazerem a hora da conversa, das novidades, da história. Neste contexto, a interação muda. Ela passa a centrar-se na maioria dos casos na

interação adulto/grupo de crianças, pois a fala muitas vezes estrutura-se num turno único do adulto, em que ele é que escolhe ou direciona a vez de quem vai falar, o que vai falar. As crianças quase sempre têm que se comportar, ouvirem os colegas, concentrarem-se, muitas vezes sendo tolhidas quanto à conversação ampla, dialogando com seus pares e com o adulto (BHERING, BARBOSA, DIAS, 2003).

A partir destas asserções, não queremos nos situar paradoxalmente quanto à questão da rotina. Continuamos a julgá-la imprescindível. O que estamos argumentando é que em se tratando de um contexto que lida com crianças pequenas em desenvolvimentos (utilizamos a palavra no plural porque a perspectiva vygotskiana nos faz crer que o desenvolvimento infantil não segue uma linearidade, não se processa de forma idêntica para todas as crianças) esta rotina deve ser viva, dinâmica, buscando acompanhar e adequar a sua estruturação aos movimentos do grupo que é constituído por crianças e educadoras. Com isso não estamos querendo abolir os horários de refeições, de atividades específicas. Se entendermos que uma das funções da rotina é organizar, estruturar, não temos como fugir de alguns enquadramentos. No entanto, como nosso foco de discussão neste momento refere-se às interações na creche e que estas estão vinculadas ao tempo e espaço que conduzem as atividades, chamamos a atenção para a necessidade de a rotina procurar abarcar o significado destas interações, considerando o seu conteúdo e a sua forma também no momento de planejar. A rotina também deve nascer da leitura que as educadoras fazem do grupo e de sua própria atuação neste contexto, porque o adulto também faz parte do grupo. Para tanto, é necessário que os adultos também participem, se envolvam nestas vivências, experimentem, criem, brinquem com as crianças. A organização da rotina então se torna um dos aspectos mais importantes do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na instituição de educação infantil. A rotina influencia o comportamento dos componentes do grupo, permite algumas atividades e afasta outras, estrutura as interações (adulto/criança, criança/criança, criança/objeto) e propicia mediações.

Nesta perspectiva, como garantir uma rotina que possibilite à criança escolher atividades, manipular brinquedos e outros objetos, interagir com seus pares, sem que o processo pedagógico esteja centrado na figura do adulto? A partir destas reflexões, passamos a apresentar algumas propostas de Educaçãoⁱⁱⁱ Infantil que consideramos relevantes e significativas no que tange ao atendimento e educação de crianças pequenas.

O Programa “High/Scope”, criado na década de 60 em Michigan, passou durante as décadas que se seguiram por toda uma evolução, a qual não descreveremos aqui por não constituir foco de nossa presente discussão. Embasado numa perspectiva construtivista da educação e na psicologia do desenvolvimento, este Programa centra seu processo educativo na criança, preocupado com a interação enquanto alicerce para a construção da autonomia intelectual infantil. Num primeiro plano, esta interação é enfocada sob o ponto de vista do mundo dos objetos (o que eles denominam de “aprendizagem pela ação”, a criança tomando iniciativa) e num segundo plano avança para o mundo social, na interação com as pessoas. Para que estes processos interativos possam transcorrer de forma sadia e construtora, o Programa “High/Scope” dá uma ênfase considerável à estruturação da rotina, tendo como fonte para este planejamento a observação e o registro de cada criança em especial e do grupo como um todo.

O planejamento e a rotina do Programa “High/Scope” oferecem então às crianças pequenas situações, espaços, materiais e atividades nos quais ela possa ser gestora de sua aprendizagem, isto é, desde o planejamento do que quer fazer até a execução da atividade que escolheu; a própria criança, com a ajuda do adulto, toma a iniciativa perante o mundo físico e social, sendo apoiada e estimulada pelo adulto-professor ao longo do processo. O papel dos adultos neste campo é de primeiramente conhecer e acompanhar as crianças em seus processos de construção e aprendizagem, para, a partir deste conhecimento, oferecer atividades que desafiem a ampliação do processo cognoscitivo atual em que a criança se encontra. Neste sentido, o adulto assume o papel de apoiador das iniciativas infantis e organizador das atividades desafiadoras que oportunizem o enfrentamento de pontos de vista entre as crianças, debates, resolução de problemas. O professor pode ter autonomia para criar e organizar a rotina que atenda às especificidades do grupo de crianças. No entanto, é necessário corresponder aos componentes curriculares que o Programa prevê. Neste contexto, diferentes tipos de interação vão se constituindo, dependendo da organização espacial e temporal que a atividade em andamento exige – interação criança/adulto, criança/criança, pequenos ou grandes grupos coetâneos ou de idades diferentes, ou a criança interagindo consigo mesma e com os materiais que a atividade lhe oferece.

Neste Programa reconhece-se que a a_{iv} identidade pessoal da criança se desenvolve através da interação. Os adultos, enquanto organizadores do ambiente e apoiantes das iniciativas das crianças, oferecem situações nas quais as crianças possam criar confiança em si e em seus parceiros, agir autonomamente, tomar decisões, colocar-se no lugar de seus pares,

agir com autoconfiança. Durante a rotina diária, o controle das atividades é partilhado, possibilitando uma variedade de climas interpessoais: momentos de grande e pequeno grupo em que o adulto organiza o ambiente e as propostas de trabalho, atendendo aos sinais e interesses das crianças; momentos em que as crianças assumem o controle de suas brincadeiras, organizando-as e tendo o adulto como participante e aprendiz.

Fundamentalmente então, no Programa “High/Scope”, o papel do adulto-professor estrutura-se em dois pólos: organizador dos espaços e materiais e organizador dos tipos de interação. Ainda assim, o adulto participa das situações, observando ativamente as crianças e atividades.

Outra prática educativa centrada na criança é a “Abordagem de Reggio Emilia”. Esta abordagem compreende um sistema municipal de educação voltado para crianças de 0 a 6 anos, subdividido em centros de educação pré-primária (crianças de 3 a 6 anos) e creches (crianças de 0 a 3 anos). A base da proposta está na metodologia de projetos, cuja sistematização tem objetivos centrais de permitir e estimular a criança a desenvolver seu potencial intelectual através da exploração do ambiente, das representações simbólicas que possam expressar suas “cem linguagens”⁸.

Objetivando o desenvolvimento intelectual das crianças, o espaço educativo procura criar um ambiente que possibilite trabalhos cooperativos entre crianças e adultos, empenhados na resolução de problemas ligados aos campos cognitivo, afetivo e simbólico; explorando habilidades comunicativas, pesquisas e criação em grupo, cuja temática central está na arte e na estética. Os educadores em Reggio Emilia sustentam a premissa de que a criança desenvolve suas estruturas cognitivas mais complexas através da interação social, porque “existe uma forte relação de causa e efeito entre o desenvolvimento social e cognitivo, uma espécie de espiral que é mantida pelo conflito cognitivo que modifica o sistema tanto cognitivo quanto social”, conforme Rinaldi, apud Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 117).

Semelhante à abordagem “High/Scope”, em Reggio Emilia as crianças também são estimuladas e apoiadas a tomar decisões e fazer escolhas. Em Reggio Emilia, não existe um currículo rígido, pré-fixado, homogeneizador, que todas as crianças e professores devem seguir. Professores e crianças trabalham com um currículo que eles denominam de “emergente”, ou seja, parte-se de objetivos gerais e paulatina e

⁸ Termo extraído do poema de Loris Malaguzzi – “Ao contrário, as cem existem.”

cotidianamente, pela observação e acompanhamento das crianças em suas diversas atividades, o trabalho pedagógico segue as necessidades e interesses que as crianças vão apontando. Portanto, trata-se de um trabalho pautado na exploração, na descoberta, na discussão que envolve os processos criativos de professores e crianças. Conforme salienta GANDINI (1999) trata-se de uma “pedagogia da relação”, na medida em que o trabalho pedagógico centra-se nos processos interpessoais e na participação grupal.

Em entrevista concedida a Gandini (relatada no livro “As cem linguagens da criança”), Loris Malaguzzi (diretor fundador do sistema de escolas infantis de Reggio Emilia) metaforicamente compara a interação adulto/criança com um jogo de pingue-pongue. É um bate/volta, em que, mesmo sendo a abordagem de Reggio centrada na criança, não se desvaloriza de forma alguma o papel do adulto. É na interação que o adulto passa a conhecer as habilidades da criança, a detectar por onde ela caminha nas suas descobertas. O papel central do adulto é estar sempre presente, oferecendo ambientes, materiais, equipamentos estimulantes e desafiadores para as crianças, mas principalmente procurando intervir no processo de aprendizagem de forma a dinamizar e subsidiar os processos cognitivos e sociais que se estabelecem entre as crianças, principalmente lançando-lhes desafios. Neste sentido, é atribuído ao professor um papel de pesquisador, um pesquisador empírico, que investiga o seu próprio contexto, analisando as situações concretas da prática social educativa, visando o seu replanejar. É partindo da análise das observações e acompanhamentos, que o professor, juntamente com seus parceiros de trabalho, reflete sobre o trabalho pedagógico a ser efetuado, bem como sobre as próprias interações estabelecidas com as crianças. Portanto, neste jogo, as intenções pedagógicas do adulto - professor vão sendo combinadas às habilidades das crianças. No entendimento de Malaguzzi, para que as relações possam motivar para a aprendizagem, deve ser criada uma “ampla rede de intercâmbios recíprocos” entre criança/criança e entre criança/adulto.

No contexto dos centros de aprendizagem infantil de Reggio Emilia, os professores procuram acompanhar e compreender as estratégias que as crianças utilizam para realizar suas experiências, como elas pensam e como elas agem para solucionar os problemas que lhes são desafiados. Os professores não esperam que as crianças lhes devolvam respostas reprodutivas, que mostrem o que elas já sabem ou _{VI} respostas que seriam esperadas para sua faixa etária. O que eles desejam perceber (e criam estratégias para isso) são as descobertas das crianças. Portanto, a premissa básica do trabalho em Reggio Emilia é a de que a criança crie e

recrie as próprias atividades e experiências, e não o inverso, de que ela tenha que se moldar, se adequar à atividade emitindo comportamentos padronizados.

Nestes movimentos de descoberta, diferentes estilos de interação são criados, porque os professores têm uma certa preocupação quanto ao tamanho dos grupos, no que tange tanto à comunicação estabelecida quanto à compreensão do ponto de vista dos parceiros. Na maioria das vezes, os grupos que se constituem para a execução das atividades não ultrapassam a cinco crianças, porque acreditam que o trabalho em um pequeno grupo ativa a aprendizagem e o maior intercâmbio de idéias.

Tanto no modelo High/Scope, quanto em Reggio, o papel do adulto é o de incentivador/desafiador, apoiante/encorajador, aquele que participa ativamente de suas construções, pesquisas, brincadeiras, lançando situações problemas para que os pequenos as resolvam em regime de colaboração com seus pares, partilhando conhecimentos, transmitindo-lhes segurança, observando-as constantemente, visando coletar dados para o replanejamento.

Acreditamos que a organização pedagógica centrada no controle partilhado adulto/criança, na qual a rotina diária sustenta-se na negociação entre os objetivos educacionais da educadora infantil e os interesses/necessidades do grupo de crianças e de cada criança em especial, constitui uma proposta pertinente ao universo da turma de idades mistas. Na medida em que o adulto/educador registra as interações entre criança de diferentes idades, analisa criticamente estas interações, mapeando possibilidades de intervenção e colaboração entre pares, maiores e menores, a estruturação da rotina diária pode assumir uma organização que promova estilos de interação favoráveis aos saltos qualitativos de todas as faixas etárias que constituem a turma de idades mistas.

3. SISTEMATIZANDO METODOLOGICAMENTE OS ENCONTROS COM A INTERAÇÃO

3.1. O contexto da pesquisa

O Centro de Educação Infantil no qual realizamos a pesquisa situa-se na periferia de Blumenau. Desde 1998, este centro vem realizando uma forma peculiar de organizar as turmas de crianças ali matriculadas. A organização diária é denominada de turma de idades mistas, devido ao fato de as educadoras distribuírem as 56 crianças de 2 a 5 anos em uma única turma, que passa grande parte da rotina diária agrupada em um “grupão”. Apenas na hora do sono e quando as educadoras pretendem desenvolver uma atividade específica com as crianças de 4 e 5 anos, é que as crianças são agrupadas por turmas de referência. Estas turmas são divididas burocraticamente no ato da matrícula, para que a direção do Centro, bem como os pais das crianças possam conhecer a educadora de referência de seus filhos.

As 56 crianças costumam ser agrupadas para o desenvolvimento das atividades rotineiras em dois espaços básicos: o pátio coberto e o refeitório. As salas de aula são usadas com pouca frequência, exceto na hora do sono e na chegada, quando as crianças dirigem-se a elas para guardar as mochilas.

Os dados coletados para este estudo consistiram em filmagens realizadas na sua maioria no pátio coberto e no refeitório. A seguir descrevemos quais e como foram realizados os procedimentos de coleta. Trabalhamos em parceria com um técnico em filmagem, considerando que teríamos situações de plano aberto e plano fechado. O técnico era orientado pela pesquisadora, considerando que nosso foco era o adulto na interação com as crianças durante atividades coletivas orientadas.

3.2. Procedimento de coleta de dados

Este estudo caracterizou-se enquanto uma investigação qualitativa. Esta abordagem nasceu no campo das Ciências Sociais, mas tem encontrado muitos adeptos no contexto da Educação, nas últimas décadas do séc. XX.

lviii

Neste estudo, utilizamos como instrumento de coleta de dados a videografia, enquanto registro de interações sociais (DESSEN,

1995). Nossa unidade de análise constituiu-se na interação de seis educadoras com crianças de 2 a 5 anos na turma de idades mistas.

O uso do vídeo também se configura enquanto uma metodologia observacional, que exige do pesquisador conhecimentos sobre o equipamento, métodos e técnicas (MEIRA, 1994). Para a realização do estudo contratamos um câmera man, que trabalhava com uma filmadora. Este era orientado pela pesquisadora para focar as situações em que as educadoras estivessem interagindo com o grupo de crianças em situações de atividade coletiva orientada.

Outro aspecto que contribuiu para nossa opção pela utilização do vídeo foi que este pode nos mostrar pistas sutis de respostas não explícitas na relação interpessoal (posturas, expressões faciais, olhares, tom de voz) que vão além da sensibilidade auditiva e visual pontual do observador/pesquisador, evidenciando características do processo interativo entre os sujeitos que constituem a amostra. O estudo pautado na videografia também “permite confrontar os pontos de vista e retomar a análise revendo o desempenho do sujeito, pois a visualização repetida, torna precisa a descrição” (Inhelder e Céliier, 1992, p. 12)

Inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas no campo da educação infantil sobre a interação adulto/criança em ambientes de creche e pré-escola. De maneira geral as pesquisas realizadas especialmente na década de 90 centram-se na análise do discurso (LAPLANE, 1998), no planejamento das atividades propostas (COLL SALVADOR, 1994), contribuições da criança maior à criança menor (VERBA e ISAMBERT, 1998) e demais variáveis estudadas na interatividade professor-aluno em sala de aula (GÓES, 1997; TUDGE, 1996). O presente estudo inseriu-se neste grupo de pesquisas, pois buscou descrever e caracterizar os estilos de interação produzidos nas relações que se estabelecem entre educadoras e crianças de dois a cinco anos na turma de idades mistas.

3.2.1 Estudo introdutório investigando a rotina do Centro

A coleta de dados iniciou com o desenvolvimento de um estudo introdutório (BARBOSA, BHERING e DIAS, 2003), realizado no período que compreendeu os meses de setembro a dezembro de 2000. A intenção deste estudo introdutório era criar uma aproximação com o cotidiano do Centro e da^{lix} turma de idades mistas, investigando a rotina diária, para que, posteriormente, a pesquisadora pudesse eleger atividades pedagógicas rotineiras que iriam compor a coleta final para o trabalho da dissertação. Desta forma,

realizou-se observações participantes semanais (as pesquisadoras freqüentavam o Centro três vezes por semana), registradas minuciosamente em diário de campo. O estudo indicou que:

(i) As 56 crianças que compõem a turma de idades mistas passam a maior parte do dia em um espaço denominado pelo centro de “pátio coberto”, onde são desenvolvidas principalmente atividades de brincadeira livre.

(ii) A rotina diária transcorre homogeneamente para todas as crianças que compõem a turma de idades mistas, envolvendo cotidianamente atividades de: atividade livre, higiene, sono, alimentação, atividade dirigida e atividade não dirigida.

(iii) As intervenções dos adultos na rotina diária deste Centro baseiam-se nos princípios assistencialistas, haja vista que grande parte do dia das crianças na instituição é ocupada com atividades de sono, alimentação e hora livre. Ou seja, o adulto atua basicamente na condição de cuidar/proteger as crianças, assistindo-as em suas necessidades básicas.

(iv) A rotina centra-se nas iniciativas dos adultos, a participação e/ou negociação com as crianças é pouco freqüente.

(v) As crianças não participam do planejamento das atividades que estruturam a rotina. Suas escolhas e tomada de iniciativa limitam-se aos brinquedos e materiais que são disponibilizados pelas educadoras.

(vi) Constatou-se ao longo dos meses que observamos, pouca evolução na rotina diária, nas atividades propostas, pois se repetiam constantemente as mesmas atividades e os mesmos brinquedos/materiais. Este fator não garante uma crescente seqüência de desafios relevantes para o desenvolvimento das crianças.

(vii) A participação ativa do adulto, acompanhando as crianças no seu raciocínio, intenções e empreendimentos, é escassa, não planejada e superficial, revelando que pouco se valoriza o controle compartilhado com as crianças.

No que se refere especificamente às propostas de atividades oferecidas às crianças pelas educadoras, constatou-se que durante uma atividade coletiva orientada pelo adulto, o número de crianças que se envolvia nesta^{lx}atividade era bastante variável, ou seja, nem todas participavam e as que participavam, iam se dispersando gradativamente, conforme o registrado em diário de campo (2000, p. 2-ao fim). O estudo introdutório também nos

evidenciou alguns outros aspectos – o tipo de atividade proposta pelo adulto privilegiava a faixa etária das crianças maiores (quatro e cinco anos), uma vez que envolvia habilidades e saberes já conquistados por estas crianças, principalmente habilidades psicomotoras como manipular o batedor do papel reciclado, alinhar, montar quebra-cabeças e outros (diário de campo, p. 26-32). Desta forma, os adultos pareciam não considerar as diferenças de competências em relação à idade das crianças. Neste sentido, o estudo nos permitiu concluir que:

- ♣ devido ao longo tempo dedicado à atividade livre diariamente no centro com pouca interação adulto/criança, havia somente momentos curtos que eram sistematizados pedagogicamente;
- ♣ a postura dos adultos durante as atividades livres centrava-se principalmente em acompanhar e observar as brincadeiras e organizações espontâneas das crianças de 2 a 5 anos;
- ♣ as atividades sistematizadas pedagogicamente incluíam um número de crianças que se voluntariavam a participar da atividade e muitas delas permaneciam por pouco tempo junto ao grupo que fazia a atividade. O desligamento da atividade era, na maioria das vezes, aceito pelas educadoras.

3.2.2 Estudo piloto

No ano de 2001, nos meses compreendidos entre março a maio, o estudo piloto envolveu a videogravação com todo o conjunto de crianças e educadoras (“grupão”, constituído pelas 56 crianças de 2 a 5 anos e pelas seis educadoras que trabalham com a turma de idades mistas). Das 56 crianças que constituíam o grupão, 33 eram do gênero masculino e 23 do gênero feminino.

A análise das sessões videográficas com o grupão apontou algumas limitações da videografia em relação à filmagem que envolveria todas as educadoras e todas as crianças da turma de idades mistas. De forma que a dispersão das crianças, especialmente as menores, fazia-se constante em muitas das sessões, e não conseguíamos captar simultaneamente os movimentos, ações, posturas, linguagens dos sujeitos (adultos e crianças) que continuavam na atividade e aquelas crianças que se dispersavam dela, decidimos

estruturar ainda no estudo piloto, sessões individuais para cada educadora. Vale ressaltar que, no cotidiano da turma de idades mistas não era fato comum as educadoras trabalharem de forma planejada com pequenos grupos de crianças. Apenas na hora do sono e, quando tinham a intenção de trabalhar algum objetivo pedagógico específico, como a escrita do nome das crianças maiores, é que as educadoras organizavam atividades em grupos menores.

Decidimos então requisitar a cada uma das educadoras para selecionar um grupo de 5 crianças para realização das atividades. É prática comum neste centro que os adultos ofereçam atividades para as crianças (mesmo que predomine o tempo de atividades livres, são sempre os adultos que organizam o espaço e disponibilizam os brinquedos). Portanto, decidimos por esta estratégia para facilitar a organização das filmagens.

Organizamos primeiramente, dois agrupamentos distintos – um com cinco crianças e outro com oito crianças. Entendemos, depois de fazer uma testagem com o equipamento videográfico, que 8 crianças em cada grupo de cada sessão, não comprometeria a captação da câmera quanto ao espaço ocupado pelas crianças durante a atividade, a possibilidade de acompanhar seus movimentos, falas, posturas frente ao estilo de interação e natureza da atividade oferecida pela educadora. O grupo de 5 crianças também nos permitia captar todos estes movimentos. Porém, optou-se pelo número de 8 crianças por considerarmos que um número maior de sujeitos enriqueceria nossa amostra, considerando que tratava-se de um agrupamento de idades diferentes e que teríamos mais possibilidades quanto à variabilidade etária no interior de um grupo com 8 pessoas.

3.3 Coleta final

Para a coleta final de dados, optou-se por cinco sessões. Como o uso do vídeo apresenta limitações, como por exemplo, as pessoas sentirem-se intimidadas, receosas e nervosas frente à câmera, programamos videografar cada educadora cinco vezes, para evitar que se comportassem de maneira diferenciada da rotineira. Por

estarem tanto educadoras quanto crianças já acostumadas com a presença da pesquisadora e do câmara men no cotidiano do Centro, ao desenvolvermos uma análise geral das sessões videográficas que envolveram o estudo piloto, constatamos que, com exceção de duas das educadoras, as demais não se preocupavam com a presença da câmera.

Então, a pesquisadora reuniu as seis educadoras para uma reunião explicativa e organizativa das cinco sessões individuais. Solicitamos que elas organizassem cinco grupos com oito crianças de 2 a 5 anos, escolhessem cinco atividades que fizessem parte do planejamento cotidiano do Centro, bem como os materiais e espaços físicos onde estas atividades ocorreriam. Para cada sessão era realizada uma atividade. Os grupos foram formados pelas educadoras atendendo a esta negociação. Nos agrupamentos, constatamos que as educadoras variavam os participantes, pois não foi estabelecido nenhum critério a priori para a seleção das crianças que formariam os grupos. A pesquisadora não determinou a duração da sessão. O tempo de cada sessão variou de acordo com a natureza da atividade escolhida.

A coleta final aconteceu na segunda quinzena do mês de junho e primeira semana do mês de julho de 2001, porque o Centro já tinha um calendário previamente organizado que envolvia passeios com as crianças, festividades, comemorações e outros eventos envolvendo pais e comunidade e não seria possível em função destas programações realizar as sessões numa única semana.

As trinta sessões (cinco sessões para cada uma das seis educadoras) videografadas da coleta final, estruturaram-se da seguinte forma:

Quadro 1. Organização dos grupos videografados da Educadora 1

GRUPOS	Nº TOTAL CRIANÇAS	Nº DE CRIANÇAS POR IDADE	ATIVIDADE
Grupo 1	8	3 çças de 5 anos	Reciclagem de papel

		3 çças de 4 anos 2 çças de 3 anos	
Grupo 2	8	4 çças de 5 anos 2 çças de 4 anos 2 çças de 3 anos	Bingo
Grupo 3	8	1 çça de 5 anos 5 çças de 3 anos 2 çças de 2 anos	Circuito psicomotor
Grupo 4	8	4 çças de 5 anos 3 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Música coreografada
Grupo 5	8	4 çças de 5 anos 3 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Roda de história

Quadro 2. Organização dos grupos videografados da Educadora 2

GRUPOS	Nº TOTAL CRIANÇAS	Nº DE CRIANÇAS POR IDADE	ATIVIDADE
Grupo 1	8	3 çças de 5 anos 3 çças de 3 anos 2 çças de 2 anos	Reciclagem de papel
Grupo 2	8	3 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 2 çças de 3 anos 2 çças de 2 anos	Preparo de massa de modelar e modelagem
Grupo 3	8	2 çças de 5 anos 6 çças de 3 anos	Roda de conversa
Grupo 4	8	4 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 2 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Jogo de encaixe
Grupo 5	8	2 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 4 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Circuito psicomotor

Quadro 3. Organização dos grupos videografados da Educadora 3

GRUPOS	Nº TOTAL CRIANÇAS	Nº DE CRIANÇAS POR IDADE	ATIVIDADE
Grupo 1	8	3 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 4 çças de 3 anos	Alinhavo
Grupo 2	8	2 çças de 5 anos 6 çças de 3 anos	Roda de conversa
Grupo 3	8	3 çças de 5 anos 5 çças de 3 anos	Jogo de argolas
Grupo 4	8	3 çças de 5 anos 5 çças de 3 anos	Pintura
Grupo 5	8	3 çças de 5 anos 5 çças de 3 anos	Brincadeira com participação da educadora

Quadro 4. Organização dos grupos videografados da Educadora 4

GRUPOS	Nº TOTAL CRIANÇAS	Nº DE CRIANÇAS POR IDADE	ATIVIDADE
Grupo 1	8	4 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 1 çça de 3 anos 2 çças de 2 anos	Confecção de boneco de sucata
Grupo 2	8	4 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 1 çça de 3 anos 2 çças de 2 anos	Continuação do boneco de sucata
Grupo 3	8	4 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 1 çça de 3 anos 2 çças de 2 anos	Boneco de sucata

lxv

Grupo 4	8	1 çça de 5 anos 3 çças de 4 anos 2 çças de 3 anos 2 çças de 2 anos	Teatro de fantoche
---------	---	---	--------------------

Grupo 5	8	2 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 5 çças de 3 anos	Jogo com os nomes
---------	---	---	-------------------

Quadro 5. Organização dos grupos videografados da Educadora 5

GRUPOS	Nº TOTAL CRIANÇAS	Nº DE CRIANÇAS POR IDADE	ATIVIDADE
Grupo 1	8	3 çças de 5 anos 2 çças de 4 anos 2 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Quebra - cabeça
Grupo 2	8	4 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 2 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Colagem
Grupo 3	8	2 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 4 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Colagem
Grupo 4	8	2 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 4 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Roda de história
Grupo 5	8	3 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 3 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Desenho

Quadro 6. Organização dos grupos videografados da Educadora 6

GRUPOS	Nº TOTAL CRIANÇAS	Nº DE CRIANÇAS POR IDADE	ATIVIDADE
Grupo 1	8	5 çças de 5 anos 2 çças de 4 anos 1 çça de 2 anos	Roda de canto
Grupo 2	8	4 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 1 çça de 3 anos 2 çças de 2 anos	Jogo de encaixe
Grupo 3	8	3 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 3 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Circuito psicomotor
Grupo 4	8	3 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 3 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Reciclagem de papel
Grupo 5	8	3 çças de 5 anos 1 çça de 4 anos 3 çças de 3 anos 1 çça de 2 anos	Brincadeira com objetivo pré - definido

Quanto à organização das atividades para as sessões da coleta final, houve bastante semelhança e repetição no que se refere ao tipo e natureza da atividade escolhida pelas educadoras. Foram estruturadas as seguintes^[XVI] atividades, as quais agrupamos por áreas de desenvolvimento, conforme legenda abaixo:

Motricidade

- ♣ jogos de encaixe, (1 sessão);

- ♣ circuito psicomotor, (3 sessões);
- ♣ música coreografada, (1 sessão);
- ♣ jogos motores, como o jogo de argolas, (1 sessão);
- ♣ alinhavo, (1 sessão);

Linguagem oral

- ♣ roda de história, (2 sessões);
- ♣ roda de conversa, (2 sessões);
- ♣ roda de canto, (1 sessão);

Linguagem gráfica

- ♣ desenho, (1 sessão);

Linguagem cênica

- ♣ teatro de fantoche, (1 sessão);

Linguagem plástica

- ♣ colagem, (2 sessões);
- ♣ pintura, (1 sessão);
- ♣ modelagem, (1 sessão);
- ♣ reciclagem de papel, (3 sessões);

Pensamento lógico

- ♣ jogos de mesa, como bingo dos nomes, (3 sessões);
- ♣ quebra – cabeça, (1 sessão);

Jogo simbólico

- ♣ brincadeira com objetivo pré – definido, (1 sessão);
- ♣ brincadeira com participação da educadora, como brincar de casinha, papai e mamãe, (1 sessão).

Construção

- ♣ construção com sucata, (3 sessões);

lxvii Após uma análise geral das sessões (vide quadros) concluiu-se que não seria possível efetuar uma análise microgenética

das trinta sessões. Para a análise deste estudo, decidimos escolher uma sessão videografada de cada educadora, obedecendo aos seguintes critérios:

- ♣ maior heterogeneidade etária representada no conjunto das cinco sessões;
- ♣ atividades que as educadoras ofereciam com maior frequência às crianças na rotina diária do centro (pois entendemos que, em situações especiais, a interação poderia ser diferenciada no cotidiano do centro). Entre estas atividades rotineiras, enquadrámos as atividades identificadas durante o Estudo Introdutório, que investigou a rotina deste centro (BARBOSA, BHERING e DIAS, 2003) .

Face a estes critérios, chegámos às seguintes sessões para análise e interpretação final dos dados:

- ♣ roda de história;
- ♣ jogo de encaixe; (duas sessões, com diferentes educadoras foram analisadas a partir da atividade de jogo de encaixe);
- ♣ alinhavo;
- ♣ construção com sucata;
- ♣ desenho.

As sessões não escolhidas para análise microgenética serão analisadas em um outro estudo, que subsidiará também um feedback ao centro de educação infantil investigado, bem como à Secretaria Municipal de Educação que autorizou a realização desta pesquisa em um centro de educação infantil público municipal.

3.4 Categorias de análise

Neste estudo, não foram levantadas categorias a priori para análise dos dados. Partindo do objetivo geral de identificar os estilos de interação das educadoras na turma de idades

mistas pela análise microgenética, partimos da transcrição do material videográfico para encontrar as categorias de análise.

A pesquisa de COLL SALVADOR (1994) em que o autor investigou “dimensões da interatividade professor – aluno em jardins de infância” e a “Teacher Child Interaction Scale” elaborada por COLLINS & FLAYER (1996) influenciaram a nossa análise. A escala de Collins & Flayer foi elaborada para investigar a qualidade das interações entre professor – crianças de dezoito meses a seis anos. Esta escala destina-se especificamente à observação da interação professor/criança em situações de brincadeira livre, mas oferece também suporte para orientar o olhar do pesquisador que investiga ambientes educativos, quando o objetivo desta investigação envolve a interação adulto/criança.

4. AMBIENTES, ATIVIDADES, POSTURAS, VOZES E EXPRESSÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS: INTERAGINDO COM OS VÍDEOS

Na análise, buscou-se identificar os estilos de interação adulto/criança evidenciados pelas educadoras durante as atividades coletivas orientadas nas sessões individuais com um grupo de 8 crianças de diferentes idades.

Para articular a análise, apresentamos individualmente a sessão de cada educadora, dialogando com os dados em passos sequenciais, da seguinte forma:

- ♣ transcrevemos literalmente como transcorreu a sessão;
- ♣ tecemos comentários sobre a sessão, explorando natureza e qualidade da atividade proposta, organização dos tempos e espaços em que a atividade ocorreu, organização e disponibilidade dos materiais, conteúdo e forma das trocas estabelecidas entre adulto/criança e criança/criança;
- ♣ ao final das transcrições e dos comentários, iniciamos a análise da sessão, mostrando as categorias - os estilos de interação identificados, a frequência com que estes aparecem no decorrer da sessão e a descrição destes estilos. A partir dos passos elencados para análise da sessão, chegamos à seguinte discussão, conforme passamos a descrever abaixo.

4.1 Exame microgenético da sessão da educadora 1

Roda de história (duração 7min. e 45 segundos) Material utilizado: livro de literatura infantil. Crianças: Luc – 5 e 7 Ali – 5 e 6 Cal – 5 e 3 Isa – 5 Joe – 4 e 8 Ric – 3 e 5 Rai – 3 e 1 Dan – 2 e 8
--

Nesta sessão videografamos uma ^{lxx}roda de história que teve a duração de sete minutos e quarenta e cinco segundos. A educadora utilizou como material um livro de literatura infantil intitulado “A origem do fogo” da editora Ekos, que abordava a origem do

fogo ao longo da história da humanidade. A roda de história ocorreu na sala da educadora 1, cuja disposição espacial consistiu em um círculo, em que crianças e educadora sentavam-se ao chão. A seguir apresentamos a seqüência dos fatos estruturantes desta sessão. Para a descrição, optou-se por recortes temporais do material videográfico, apresentados em minutos e segundos:

- 1': Educadora 1 inicia a narração da história. Vai lendo página por página do livro. Seu tom de voz é pausado, claro, porém a entonação de voz, a postura corporal e a expressão facial são sempre as mesmas.
- 1'6'': Luc (5 e 7) aproxima-se mais perto da educadora, aponta para a gravura do livro e diz, em tom de voz bem alto: “- *Eh, olha ali, eles tão fazendo o fogo!*” A educadora não esboça nenhuma reação frente ao comentário de Luc.
- 1'42'': A educadora continua lendo a história, sentada na mesma posição, com a mesma entonação de voz e a mesma forma de segurar o livro em suas mãos. A cada página lida, ela faz um movimento circular com os braços, para que as crianças, na posição da roda, possam visualizar as gravuras. E Luc vai monopolizando a fala na roda. Agora ele está dizendo que na sua casa, na casa da sua vó, tem um fogão igual ao que a história mostra. Ele está bem próximo à educadora, quase encostando seu corpo no livro. Enquanto Luc está falando, Rai (3 e 1) e Ric (3 e 5) dispersam-se do círculo. Ambos aproximam-se do balcão onde são guardados os colchonetes. Encostam-se no balcão, ficam ali parados, apenas escutando.
- 2'4'': A educadora continua lendo a história. Luc agora já quase encobre o livro, impedindo que as outras crianças visualizem o material, tamanha sua proximidade ao livro e à educadora. Ela entretanto, parece não perceber tal fato, pois continua agindo como no início da narração. Agora ela parece estar mais solta, parece não estar mais tão nervosa quanto à filmagem, já narra a história com um sorriso nos lábios. Ali (5 e 6) agora fala da casa de sua vó, que lá tinha um fogão à lenha.
- 2'16'': Dan (2 e 8) e Isa (5) dispersam-se também do círculo. Dan deita-se no chão. Isa afasta-se, aproximando-se mais da parede. Fica olhando de longe para o grupo que continua ouvindo a história. Luc continua próximo da educadora, aponta incansavelmente para o livro e tece ^{lxxi} comentários sobre as gravuras.
- 2'49'': Isa, Rai e Dan estão de pé em frente ao balcão em que são guardados os colchonetes (em cima há alguns brinquedos expostos, como carrinhos de plástico e bonecas em seus carrinhos, assim como também uma cestinha que faz parte das

peças do mercadinho. Parece que eles manifestam a vontade de pegar um destes brinquedos, mas não o fazem).

- 3'6'': Dan, Isa e Rai voltam a sentar na roda. Porém continuam distantes. Não estão envolvendo-se na narração. Tocam um no pé do outro, dão um sorrisinho maroto.
- 3'52'': A educadora termina a narração da história. (olha para a câmera e sorri como que sentindo-se aliviada).
- 4'4'': A educadora solicita que as crianças recontem a história que foi narrada por ela. Ela continua sentada na mesma posição. Põe o livro em seu colo, fechado, e olha diretamente para Luc e Ali.

Neste momento Luc e Ali monopolizam a fala. As demais crianças continuam meramente ouvindo.

- 4'17'': Educadora – *“Pra acender o fogão, como é que se fala daquele negócio que fica do lado de fora assim?”* (gesticula, imitando o objeto ao qual se refere).
- 4'32'': *“Gás”* (responde Luc).
- 4'37'': *“Isso, gás, Luc, muito bom!”* (dá um amplo sorriso)
- 5'7'': *“E como era no tempo dos dinossauros?”* (pergunta a educadora)
- 5'13'': *“Eles esfregavam pedra, daí aparecia o fogo.”* (é Luc que responde, em tom de voz alto, ele está empolgadíssimo)
- 5'36'': *“É, os dinossauro era brabo.”* (pela primeira vez Ric se manifesta)
- 6'6'': Ali – *“É, mas na casa da minha vó tem igual aquilo que tu mostrou”* (ela está dirigindo-se à educadora)
- 6'37'': *“O que”*, pergunta a educadora.
- 6'38'': *“Aquilo que tinha antes, feito de pedra”* (responde Ali).
- 6'41'': *“Feito de pedra?”* Pergunta a educadora.
- 6'57'': *“Tem que mostrá o que é, disse Luc”*. (virando-se para Ali)
- 7'9'': Ali (mostrando-se impaciente pela não compreensão da educadora) vai até o livro e mostra, virando as páginas e apontando quando encontrou – *“isso aqui ó!”*
- 7'14'': *“Ah, o forno elétrico”* – afirma a educadora.
- 7'21'': Luc – *“ahh, na minha casa também tem.”*
- 7'24'': *“Gostaram da historinha?”* Pergunta a educadora ao grupo.

Algumas crianças respondem – “*siiim*”. Outras balançam a cabeça afirmativamente. Ric, Dan e Rai já estão saindo da sala.

7’45’’: Educadora – “*Então tá bom*”. E termina a atividade, levantando-se, sendo seguida pelas demais crianças.

A roda de história ocorreu na sala da educadora 1. Todo o arranjo foi feito pela educadora. As crianças estavam sentadas em círculo ao centro da sala. A educadora também encontrava-se sentada no círculo. Mesmo sentados em círculo, a educadora segurou durante todo o tempo o livro numa única posição, segurando-o com as duas mãos, posicionado sempre para a frente, fazendo movimentos circulares com o livro, para que as crianças pudessem, na posição onde estavam, observar as gravuras da história. A educadora permaneceu na mesma posição do início ao fim da narração, de forma fixa. O único movimento evidente era o de sua voz e dos seus braços.

A história foi escolhida aleatoriamente. As crianças e a educadora não estavam desenvolvendo ou estudando nenhum projeto ou temática que tivesse relação com o tema abordado – a história do fogo. No momento em que a pesquisadora chegou ao Centro e se dirigiu à educadora 1 para que nos organizássemos para iniciar a videogravação da sessão, esta informou que trabalharia com uma história. Dirigimo-nos então ao local escolhido pela educadora (a sala de aula) e quando lá chegamos, ela foi até a estante onde eram guardados os livros e pegou um deles para formar a roda com as crianças. As crianças não foram consultadas quanto ao seu desejo ou interesse por alguma história, algum personagem, algum tema.

No período em que estivemos no Centro, observando a rotina no estudo introdutório, constatamos que a contação de história era uma atividade rotineira. Porém, as crianças escolhiam as histórias apenas quando as educadoras disponibilizavam diferentes materiais/situações no pátio coberto. Quando da roda de história planejada para todo o grupo, era sempre a educadora quem escolhia as obras.

O exame microgenético efetuado a partir do material videografado desta sessão apontou três estilos de interação:

- (i) interação única (IU);
- (ii) interação criança maior (ICM);
- (iii) posição fixa (PF).

A “interação única” (IU) significa uma interação em que a educadora apresenta a mesma linguagem, a mesma postura, o mesmo tratamento para todo o grupo de crianças. Ela conversa, explica o que vai ser feito no momento da atividade, organiza o grupo, porém tratando a todos de forma única. Este estilo de interação surgiu na sessão analisada quando, na roda, a educadora 1 narrou a história em uma mesma entonação, permaneceu sentada no mesmo lugar, segurou o livro na mesma posição, levantou questões gerais para todo o grupo, apesar de nesta situação dirigir seu olhar de forma mais direta para Luc e Ali, após ter terminado a narração. Ou seja, a educadora não considerou nesta atividade a heterogeneidade presente no grupo de crianças de diferentes idades, considerando que o vocabulário contido no livro talvez não deixasse claro às crianças de 2 e 3 anos do que se tratava especificamente a origem do fogo; fator que talvez pudesse ter gerado a dispersão da atividade.

A “interação única” resultou da postura da educadora 1, durante toda a sessão, de manter-se passivamente no papel de narradora da história. A educadora não revelou ações de intervenção a partir do que o livro apresentava. Ela não aproveitou, por exemplo, os vários comentários que Luc e Ali fizeram em muitos momentos da sessão (como nos turnos 1’04’’, 1’46’’ e 2’04’’). Da mesma forma, a educadora não buscou nenhuma forma de envolver as crianças que se dispersaram da roda de história (Rai e Ric no turno 1’42’’, Dan e Isa no turno 2’06’’).

A dispersão de uma atividade pode justificar-se, em parte, pela natureza da história escolhida pela educadora e, em parte, pelo nível e conteúdo da interação mediada pelo adulto para explorar a história e as habilidades das crianças, porque talvez seja difícil conseguir, por exemplo, que uma criança de 2 anos e 8 meses como Dan, permaneça concentrado em uma história que aborde uma temática não muito pertinente à sua idade. A história iniciava falando dos dinossauros, depois do período em que o homem vivia nas cavernas e criou o fogo, seguindo com a evolução dos artefatos inventados pelo homem para utilização do fogo, como o fogão à lenha, o fogão a gás e outros_{lxxiv} instrumentos. A história tinha um cunho informativo consistente, porém, não era condizente com o contexto do grupo, com seus conceitos cotidianos; além de que a educadora não mediu o conteúdo do livro, limitou-se a narrá-lo, sem intervir pedagogicamente na compreensão das crianças sobre o que ouviam.

Crianças maiores que Dan, como Isa, Ric e Rai também se dispersaram da roda. Porém, durante o convívio com o grupo de crianças e educadoras do centro e analisando outras sessões videográficas em que Isa fazia parte do grupo, constatamos que ela é uma criança bastante ativa, com poder de iniciativa e liderança no grupo, cuja preferência de atividades encontrava-se naquelas em que ela podia contribuir com os parceiros, em que ela podia exercer papéis centrais (como na brincadeira de casinha em que ela, na maioria das vezes, escolhia e conseguia convencer os amigos e amigas de que ela seria a mamãe). Rai e Ric, em outras sessões videografadas (apesar de estas não estarem fazendo parte das sessões escolhidas), também manifestavam ações de dispersão.

Por outro lado, as crianças que permaneceram na roda de história, concentradas que estavam em ouvi-la, permaneciam em silêncio, com exceção de Luc e Ali, que basicamente interagiam ora com o livro, ora com a educadora, para emitir falas complementares ao que a educadora narrava. Vale ressaltar que no momento da dispersão, o tipo de interação estabelecida entre Dan e Isa, por exemplo, não consistia em interação verbal, aos 3'06'', quando eles até voltaram a sentar-se na roda, porém, não estavam ligados à história. Ambos tocavam-se pelos pés, emitindo sorrisos marotos.

Ainda abordando a “interação única” apresentada pela educadora durante a sessão, constatamos que, até mesmo crianças que se destacaram no que tange à participação e envolvimento na e com a história, também não tiveram, por parte da educadora, uma intervenção pedagógica que pudesse gerar saltos qualitativos. A educadora poderia ter explorado o surgimento do fogo, criando um contexto de curiosidade, em que as crianças pudessem criar hipóteses, problematizando sobre o que a história trazia. No entanto, nos turnos em que Luc e Ali manifestaram-se verbalmente, complementando fatos da história ou mesmo interrogando a educadora sobre alguns destes fatos, ela limitou-se a apenas acompanhar a fala das crianças. Não aproveitava para devolver ao grupo estas falas, desafiando as crianças a pensarem sobre possíveis relações entre o que a história apresentava e a presença do fogo no cotidiano delas e suas famílias; como nos turnos 1'06'', 1'42'', 6'06'', 6'37'', 6'38'', 6'41'', 7'09'' e 7'14'' respectivamente.

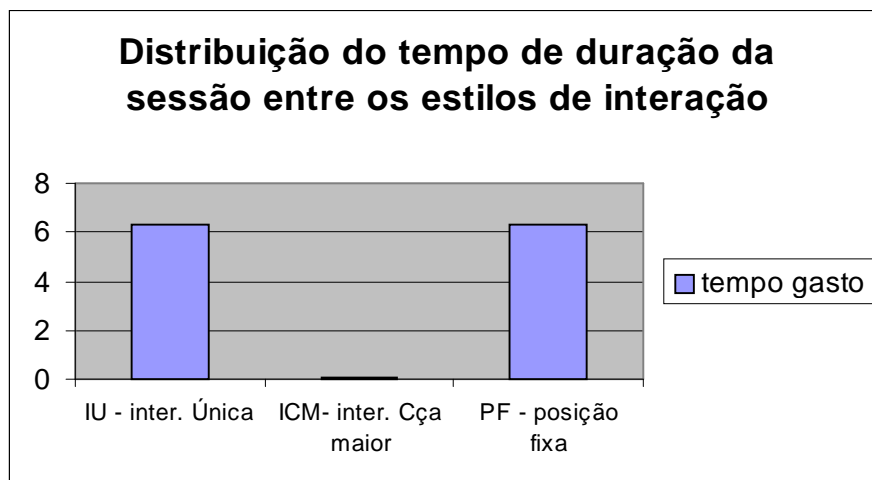
Destacamos, em um curto espaço de tempo, a “interação da educadora com as crianças maiores” (ICM), quando a^{lxxv} educadora dedicou grande parte do tempo conversando, trocando idéias com as crianças de 4 e 5 anos. Porém, tal interação não se caracterizou ao que estamos denominando neste estudo de intervenção pedagógica/mediação;

pois tal interação não foi planejada de forma que a educadora desafiasse as crianças a ampliarem seus pontos de vista, a transcenderem suas compreensões sobre a temática da história, a relacionarem seus conceitos cotidianos com os conceitos científicos abordados na história.

Quanto à interação física da educadora durante a atividade, identificamos o estilo de interação “posição fixa” (PF). Durante a narração da história, a educadora permaneceu na mesma posição no círculo. Sua entonação de voz era a mesma, do início ao final da história. Não alternava a voz de acordo com a mensagem da história, também não emitia movimentos corporais para representar as movimentações dos personagens que a história apresentava – como os dinossauros, os homens da caverna. Considerando a importância e o significado da literatura infantil para a faixa etária de 2 a 5 anos, por sua enorme contribuição para ampliação das capacidades criadoras, inventivas, imaginativas, simbólicas da criança pequena, a educadora deixou de otimizar e potencializar momentos de expressão criativa, imaginativa e cognitiva por parte das crianças.

Após a análise microgenética desta sessão, constatamos a seguinte distribuição do tempo de duração da sessão e o tempo ocupado por cada estilo de interação, cujas categorias surgiram da transcrição e interpretação das imagens registradas em vídeo:

Gráfico 1: Distribuição do tempo de duração da sessão entre os estilos de interação



A maioria do tempo de duração da sessão foi ocupada pela “posição fixa” e “interação única” da educadora. Ela parecia partir do pressuposto de que todas as crianças que formavam o grupo e que ouviam a história, tinham as mesmas capacidades de compreensão de um tema que não lhes era familiar (a origem do fogo). No entanto, mesmo que estivesse consciente das especificidades etárias de seu grupo, ao narrar a história, a educadora parecia se distanciar deste fato. O maior indicador é o próprio tema da história. Porém, se houvesse maior interação com caráter formativo, ou seja, caracterizada pela mediação/intervenção, a educadora poderia explorar as diferentes habilidades das crianças em um grupo de idades mistas.

Para completar a análise desta sessão, podemos pressupor que os estilos de interação preponderantes apresentados pela educadora não potencializaram o envolvimento das crianças menores na atividade, assim como não potencializaram avanços para as crianças maiores, nem tampouco desafios para que maiores e menores pudessem, em parceria, construir entendimentos, fazer relações, criar e imaginar a partir da história ouvida. A educadora não potencializou o jogo simbólico, a fantasia, fatores iminentes ao desenvolvimento infantil e potencializadores de atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças.

4.2. Exame microgenético da sessão da educadora 2

Jogo de encaixe (duração 6min e 05 segundos - tempo em que a pesquisadora determinou a filmagem, porque a atividade continuou, porém, a educadora retirou-se da sessão, para atender a uma solicitação da diretora. As crianças nesse momento ficaram sem supervisão dos adultos. Então, desligamos a câmera) Material utilizado: jogos de encaixe industrializados, do tipo jogo de pinos. Crianças: Bru – 3 e 8 Dan – 2 e 8 Joe – 4 e 8 Luc – 5 e 7 Isa – 5 Gab – 3 e 5 Pri – 3 e 6 Cal – 5 e 3

Nesta sessão, videografamos um jogo de encaixe, desenvolvido no refeitório do Centro, para cuja realização foram utilizadas ^{lxxvii} pecinhas coloridas em forma de tachinhas para serem afixadas em placa quadriculada vazada de plástico. As crianças, junto com a educadora, sentaram-se à mesa para efetuar a atividade de construção. A educadora organizou a atividade em duas mesas pequenas, cada mesa contendo quatro cadeiras. As

crianças então agruparam-se em quatro para cada mesa. A educadora, como poderemos observar no episódio descrito, circulava por entre as duas mesas, ora permanecendo de pé, ora pegando outra cadeira de outra mesa para sentar-se junto ao pequeno grupo. Mesmo estando separadas em grupos de quatro, as crianças ficavam próximas entre si, pois a educadora dispôs as duas mesas próximas uma da outra. A sessão transcorreu conforme descrição abaixo:

- 4'': Educadora 2 – *“Vamo vê como é que vocês vão construir com essas pecinhas? Vamo vê.”* A educadora está em pé junto às mesas que organizou para efetuar a atividade.
- 6'': Crianças respondem em coro – *“Vamo!!!”*
- 7'': *“Então vamos lá. Comecem a montar”* – diz a educadora. Ela senta-se junto a uma das mesas, põe as mãos sob o queixo e começa a observar as crianças trabalhando.
- 20'': Luc (5 e 7) – *“Eu e o Joe (4 e 8) vamo fazê um prédio. Não, um prédio não, uma casa”.*
- 28'': Joe – *“Não, é um prédio menmo. O prédio onde mora o meu vô.”*
- 39'': Educadora 2 – *“Ah, então o teu vô mora num prédio?”* (ela pergunta com um sorriso).
- 50'': Joe – *“É, e no prédio dele tem um parque.”*
- 1'02'': A educadora não responde à fala de Joe. Vira-se para Dan (2 e 8), que está sentado do outro lado da mesa e pergunta, pois ele está bem quieto – *“Tá doentinho hoje? Vocês passearam no fim de semana?”*
- 1'13'': Dan responde com um gesto afirmativo de cabeça (ele está manipulando algumas pecinhas).
- 1'24'': Educadora 2 – *“Foram pra onde?”*
- 1'35'': Joe entra no diálogo (enquanto Dan não responde ao questionamento do adulto). *“Eu fui pescar duas vezes (faz o gesto de 2 com os dedos). Uma vez eu fui no “Pesque e Pague”, outra vez era pesque não pague.”*
- 1'47'': Educadora 2 – *“Não era pesque e pague, um pesque e pague e outro pesque e não pague. Pescaram muitos peixes?”* Ela conversa e mexe em algumas peças que estão sobre a mesa.
- 1'58'': Joe – *“No pesque e pague pagava. No pesque não pague não pagava.”*
- 2'09'': Chega a educadora 1 (que estava no ^{lxxviii} pátio coberto, onde um outro grupo de

crianças brincava com lego, bonecas e carrinhos, sentados em um grande tapete) e diz que vai botar uma música. A pesquisadora pede que não, porque atrapalharia o áudio da câmera.

2'20'': Pri (3 e 6) aproxima-se da pesquisadora (estou sentada em outra mesa, fazendo registros em meu diário de campo). Ela está com algumas pecinhas na mão. Pri diz: “Oi”. Respondo a ela: “Oi Pri. Tudo bem com você?” Ela balança a cabeça afirmativamente. Digo: “Vai lá com os outros amigos vai querida. A Ju precisa anotar aqui no caderno o que vocês estão fazendo com as pecinhas.” Pri responde: “Eu vô lá , depois vô pegá boneca com a Cam” (Cam é outra menina do grupo, que neste momento está com a educadora 1 brincando no tapete do pátio coberto).

2'32'': A educadora 2 aproxima-se de Cal (5 e 3), dá um cheiro nele (é seu aluno de referência) e pergunta – “Tu também viajasse nesse fim de semana?” Agora ela põe uma cadeira ao lado de Cal.

2'44'': Cal faz que sim com a cabeça.

2'49'': Educadora 2 – “E onde tu fosse?”

2'55'': Cal – “Não sei.”

3'06'': Educadora 2 – “Como é que tu não sabes pra onde tu fosse, hum?” Faz uma expressão de desconfiança.

3'16'': Dan pega uma pecinha, representando que é um carro e emite o som RON RON RON em direção das crianças e da educadora. Ele está de pé, circulando por entre as mesas.

3'28'': A educadora 2 aproxima-se bastante do rosto de Dan e fala num tom de voz bem alto – “RON!!”

3'39'': Bru (3 e 8) – “ Eu tô fazendo uma casa.”

3'50'': Educadora 2 – “Vamo fazê uma casa” (ela troca de lugar, vai para a outra mesa, também pega umas pecinhas e começa a montar alguma coisa. Pergunta pra Bru – “isso aí que tu tá fazendo, é o fundamento?”

4'11'': Bru – “Hum, hum”.

4'22'': Luc – “Eu consigo fazê as parede.”

4'30'': Educadora 2 – “Então faça.” Continua sentada, organizando suas peças.

4'43'': A educadora 2 volta a conversar com seu aluno de referência Cal, porém agora distante um pouco dele – ^{lxxix} “então tu viajasse no fim de semana.”

4'54'': Cal volta a responder afirmativamente com a cabeça, dizendo – “hum, hum.”

- 5'06'': A educadora 2 volta a conversar com Joe – *“bom, e o teu vô ficou contente? Como vocês foram até o prédio dele?”*
- 5'17'': Cal – *“O meu vô também mora num prédio.”*
- 5'20'': Educadora 2 – (com ar de desconfiança) *“Ele mora num prédio?!”*
- 5'28'': Cal – *“Hum, hum. Num prédio bem bonito.”*
- 5'39'': Dan aproxima-se da educadora 2 com uma construção de pecinhas na mão. Aponta a construção bem próxima do rosto dela. Dan está quase que todo o tempo andando ao redor das mesas. Mais do que montar algo, ele está interessado em explorar o material, imaginando e criando possíveis sons ou objetos com as pecinhas.
- 5'50'': Educadora 2 – *“Dan, meu amor, o que o Dan fez?”*
- 6'02'': Dan – *“Uma caixa.”*
- 6'05'': Educadora 2 – *“Muito bem, você conseguiu!”* Fala isso com um largo sorriso.

Neste momento a diretora chama a educadora 2 para atender ao telefone. Antes de retirar-se, a educadora sugere às crianças que se integrem a outro grupo que está brincando no pátio coberto com brinquedos de casinha e carrinhos. Desta forma, encerramos a videogravação, por não constituir mais o grupo específico organizado para as sessões da coleta final.

A análise microgenética desta sessão apresentou dois estilos de interação:

- (i) “interação face a face superficial” (IFFS) ;
- (ii) “interação única” (IU);
- (iii) “movimento constante no grupo” (MCG).

Neste cenário, a educadora 2 pareceu estar preocupada em oferecer às crianças, tanto quanto possível, em alguns turnos, oportunidades para explorarem sozinhas e com seus parceiros o material e a construção a partir dele. Quando solicitada, a educadora 2, mesmo

que rapidamente, incrementava a atividade das crianças, dando-lhes sugestões de possíveis construções, questões que interrogavam as crianças sobre o que estavam fazendo (como no turno do fundamento da casa e da possibilidade de fazerem as paredes). Mesmo que as crianças ainda não tivessem a clareza conceitual do que seria o “fundamento” de uma casa, a educadora estabeleceu uma conversa, deu sugestão, entrou na atividade das crianças. A educadora então estabeleceu uma interação face a face. No entanto, não caracterizamos esta interação com caráter formativo, ou seja, ela não se apresentou na condição de mediação/intervenção. Tratou-se de uma interação superficial. A educadora não explorou nem estendeu a conversa, ampliando a compreensão e a habilidade das crianças em lidarem com conceitos novos e formas mais aprimoradas de construção com o material. Da mesma forma, a “interação face a face superficial” apareceu quando a educadora 2 criou também durante a sessão possibilidades exploratórias que estimulavam a expressão comunicativa das crianças, interrogando-as sobre atividades familiares durante o fim de semana. A superficialidade da interação novamente ficou evidenciada porque a educadora não aprofundou o conteúdo da conversa, não desafiando a criança a fazer outras relações a partir do que era conversado, como no caso da relação entre o jogo de encaixe e o prédio onde morava o avô de um dos meninos, o parque que tinha no prédio, as situações experienciadas no Pesque e Pague. Além do mais, a educadora ocupou mais tempo de fala do que as crianças. E o conteúdo das conversas surgiam também de forma desarticulada, não permitindo à criança um encadeamento de idéias, uma articulação entre o real e o imaginário.

Estes fatores nos permitem compreender que, enquanto as crianças realizavam a tarefa, a educadora oferecia breves comentários e sugestões para a atividade, lançava propostas, observava as realizações de cada criança, mas não chegava a caracterizar a interação com indicativos de caráter formativo, de atuar e intervir nas habilidades já conquistadas por cada criança, desafiando-as a ir além, com ou sem a ajuda de seus parceiros ou até mesmo da educadora. A intervenção pedagógica não apareceu neste contexto, pois a educadora não contribuiu para que as crianças finalizassem a tarefa, tivessem êxito em suas tentativas ou seguissem as sugestões apresentadas pelo adulto, uma vez que abandonou a sessão e foi atender ao telefone.

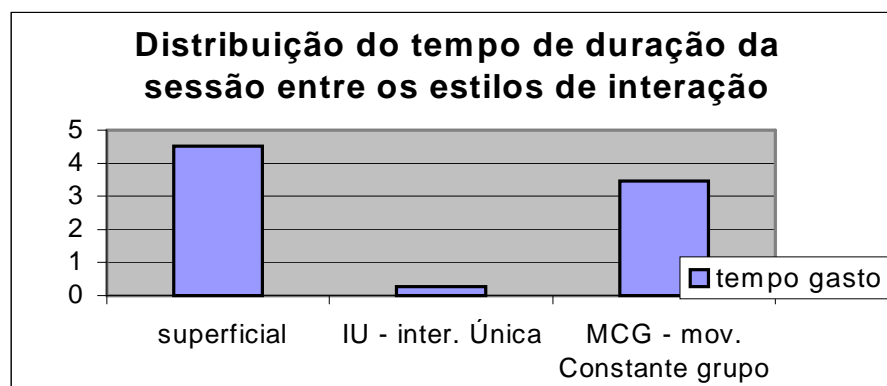
Em poucos turnos observou-se^{lxxx1} também o estilo de “interação única” (IU) - aquele em que a educadora não assumiu interação face a face, nem superficial, nem com caráter formativo, apresentando mediação/intervenção. Os turnos em que este estilo de

interação ocorreu foram aqueles nos quais ela lançava a proposta de trabalho para as crianças, logo no início da sessão.

Convém sublinhar que o fato de a educadora 2 estabelecer durante muitos turnos da sessão “interação face a face superficial” com as crianças, cujas interações consistiram basicamente em conversas adulto/criança, as crianças que participavam da atividade (mesmo as que não manifestaram-se verbalmente como Pri de 3 e 6 e Tai de 3 e 5) permaneceram engajadas em suas construções e atentas à fala do adulto. Pri ausentou-se por um instante, quando foi conversar com a pesquisadora, mas logo retornou à sua atividade. Desta forma, enquanto construía com as pecinhas, as crianças que não estavam envolvidas na conversação com a educadora trabalhavam em silêncio, enquanto que as que manifestavam-se verbalmente, demonstraram mais vontade em conversar com a educadora do que com seus parceiros.

A educadora circulava constantemente entre uma mesa e outra. Em alguns momentos ficava de pé, abaixando-se de vez em quando para conversar com alguma criança, ora pegando uma cadeira de outra mesa e sentando-se junto ao grupo, como fez quando se propôs a trabalhar juntamente com as crianças montando a parede de uma casa. Entretanto, circulava por entre as crianças durante todo o tempo da sessão, oferecendo contato físico e afetivo com quase todas elas durante a execução da atividade. Este estilo de interação apresentado pela educadora 2 assumiu a condição de uma das categorias de análise levantadas durante a transcrição dos vídeos - “movimento constante entre o grupo” (MCG). A educadora estava sempre sorrindo, conversava com as crianças com extrema delicadeza. Demonstrava-se afetuosa, tocava nas crianças com suavidade, fazendo afagos no cabelo, no braço, dando beijos em algumas delas.

Gráfico 2: Distribuição da frequência dos estilos de interação do adulto durante a sessão



A interação face a face superficial (IFFS) assumiu preponderância na sessão da educadora 2. Este estilo de interação revelou situações em que ela atuou na condição de estabelecer conversas individuais com algumas crianças, esboçando atitudes de sugerir, explorar algumas propostas de construção com o material. No entanto, não chegou a efetivar a condição de mediadora/interventora frente à atividade das crianças, porque não instruiu, não ofereceu suporte, não deu ^{Interação} _{face a face} ^{superficial} que as crianças pudessem criar e recriar a partir do material e atividade prop ^{superficial} estilo de interação bastante evidente na sessão foi o movimento constante da educadora por entre o grupo (MCG), manifestando a dinâmica da educadora para com o grupo e com algumas crianças em especial. A interação única (IU) apareceu em menor escala, pois a educadora demonstrou, durante a sessão, interações diferenciadas para com as crianças com as quais se envolvia, conversava, enquanto o jogo de encaixe se desenvolvia.

4.3 Exame microgenético da sessão da educadora 3

Desenho (duração 6' 8 seg.) – Material utilizado: papel craft, giz de cera, canetas hidrocores, lápis de cor. Crianças: Dan – 2 e 8 Cal – 5 e 3 Gab – 3 e 5 Ric – 3 e 5 Jaq – 4 e 7 Tai – 3 e 5 Jon – 5 e 2 Luc – 5 e 7
--

Na sessão da educadora 3 videogravamos uma atividade de desenho, desenvolvida na sala de referência da educadora. O material utilizado foi papel “craft”, giz de cera, lápis de cor, caneta hidrocor.

A educadora 3 escolheu os materiais, o espaço e a intenção do desenho. Os materiais foram dispostos no chão. As crianças iam chegando e se posicionando no chão à frente de alguns materiais, papel, lápis de cor, giz de cera. A educadora também se sentou ao chão e ali mesmo explicou às crianças do que se tratava a atividade. Enquanto as crianças desenhavam, a educadora ia acompanhando com os olhos a produção coletiva. Ela permaneceu sentada no mesmo lugar, e dali mesmo ia conversando com as crianças sobre o que estavam produzindo.

A sessão contemplou o seguinte episódio:

- 13'': Educadora 3 – “*Nós vamos desenhar sobre a festa junina. Pode desenhar balão, pipoca, bandeirinha, fogueira, tudo que tem na festa junina.*” A educadora está sentada no chão da sala.
- 1'03'': Educadora 3 – falando com Tai (3 e 5), que ainda está apenas olhando para o papel e para outros colegas que já estão desenhando – “*A Tai ainda não tá conseguindo né Tai? Tá difícil?*” A educadora continua sentada no chão.
- 1'15'': Tai balança a cabeça afirmativamente. A educadora dirige-se a Luc (5 e 7), apenas verbalmente, porque continua na mesma posição inicial– “*Meu, o Luc já desenhou bandeirinhas. Bastante! Que legal!*”
- 1'20'': Dan (2 e 8) – “*Ô, eu não sei fazê_{lxxxiv}bandeiinha.*”
- 1'28'': Educadora 3 dirigindo-se a Dan – “*Tu não consegue fazê? É bem fácil.*”

1'39'': Educadora – *“Vamo ajudá o Dan, Jon (5 e 2)? Você é bem craque no desenho. Vamo ajudá o amiguinho?”* Agora a educadora levanta-se, troca de lugar. Fica mais perto de Jon, porém continua sentada no chão.

O Jon não quis ajudar, preferiu ficar com o seu próprio desenho. Ele está deitado no chão, produzindo sobre um grande papel craft.

1'50'': Tai – *“Eu não consigo.”*

2'01'': Educadora 3 – *“A Jaq (4 e 7) precisa ajudá um pouco né Jaq?”*

2'12'': Jaq – *“Tá, eu ajudo a Tai.”* Jaq levanta-se e vai sentar próxima de Tai.

2'23'': Educadora 3, sentada no chão, dirigindo-se a todos – *“Usando a criatividade dá pra desenhar bastante coisa”.*

2'34'': Educadora 3 – *“Isso Jaq!”* (Jaq está desenhando no papel de Tai. Tai está sentada passivamente, apenas observando Jaq desenhar para si).

2'42'': Educadora 3 – *“Tai é pequenininha, mas ela ainda vai conseguir.”* (permanece sentada no chão)

2'55'': Dan, de joelhos, aproxima-se (tocando na educadora) – *“Eu não consigo fazê bandeiiinha e fogueia.”*

3'06'': Educadora 3 – *“Não? Faz do teu jeito.”*

3'13'': Dan – *“Eu não consigo.”*

3'28'': Dan e Gab (3 e 5) dispersam-se da atividade e começam a arrastar-se pelo chão da sala.

3'33'': Tai deita-se no chão.

3'40'': Gab fala para Dan – *“Eu como chips.”*

3'51'': Ric (3 e 5) também começa a arrastar-se.

4'01'': Tai sai da sala.

4'05'': Luc termina seu desenho e vai mexer nos livros de literatura.

4'15'': Educadora 3 dirigindo-se a Cal (5 e 3) – *“Ô Cal, que que você tá fazendo, hein Cal?”* (ela aproxima-se dele). A educadora agora está sentada bem no centro da roda das crianças que continuam desenhando.

4'26'': *“Um bolo de milho que a gente vai ^{lxxxv} comê na festa de São João.”*

4'33'': Luc (que está observando os livros) – *“Eu também fiz um bolo de milho!”*

- 4'48'': Jon dirigindo-se à educadora – “*Dá a canetinha.*” (e estende a mão em direção a ela).
- 4'59'': Educadora 3 – “*Tá aqui ô*” (oferecendo a canetinha a Jon).
- 5'03'': Educadora 3 – “*Depois de terminar o desenho, vamo brincá de casinha e fazê bolo de milho para nossa festa junina?*”
- 5'08'': Cal – “*Ô Mar* (Mar é a educadora 3), *eu quero ser o papai.*”
- 5'11'': Jaq – “*Eu vou sê a mamãe.*”
- 5'15'': Luc – “*Não, eu vou sê o papai.*”
- 5'22'': Cal – “*Eu pedi primeiro.*”
- 5'33'': Dan (pára de se arrastar pelo chão. Levanta, pensa, titubeia, aproxima-se de onde estão as três crianças conversando com a educadora e diz) – “*Não, eu cheguei primeiro.*”
- 5'44'': Cal – “*Não, eu cheguei primeiro*” (altera a voz).
- 5'53'': Dan “*Eu.*”
- 5'58'': Luc – “*Eu cheguei.*”
- 6'05'': Jon – “*Eu também.*”
- 6/ 08'': Cal – “*Eu cheguei primeiro.*”

O impasse foi criado e a educadora não fez nenhuma intervenção. Estava reordenando os materiais, porque a essa altura as crianças já não se envolviam mais com o desenho. Muitas delas não o concluíram, largando-o pelo chão da sala. Enquanto a educadora guardava os materiais, Cal bateu em Dan, que, chorando, revidou. Cal, chateado, encostou-se na parede e não quis mais conversar. Dan pegou um dos carrinhos que estava sobre o balcão dos colchonetes e começou a brincar com ele pela sala. Luc voltou à estante dos livros. As demais crianças se retiraram da sala, pois começou a tocar uma música no pátio coberto, onde outro grupo de crianças estava brincando com lego, jogos de encaixe, bonecas e carrinhos.

Na análise microgenética constatamos a presença dos seguintes estilos de interação:

- (i) “interação única” (IU);
- (ii) “repasso da tutela” (RT): a₁_{XXXXVI} educadora repassa aos colegas de maior idade a responsabilidade em orientar a atividade da criança menor;
- (iii) “posição fixa” (PF).

Nesta sessão observamos uma situação muito semelhante à sessão da educadora 1, ou seja, houve a predominância de estilos de interação que não evidenciavam mediação/intervenção da educadora frente à atividade realizada pela criança. A educadora 3 tinha um objetivo para com a atividade. Esperava que as crianças produzissem um desenho temático, que apresentasse fatos e situações que configurassem uma festa junina. Já no início da sessão, a educadora explicou às crianças sobre o que iriam fazer. No entanto, esta explicação não possuiu um caráter instrutivo, ou seja, a educadora não ofereceu detalhes sobre a atividade, considerando que no grupo ela tinha especificidades etárias diferentes. Ela deu uma instrução geral a todos, subentendendo que todas as crianças, indistintamente, tinham as mesmas habilidades, as mesmas possibilidades de compreensão e produção acerca da atividade proposta, desconsiderando o fato de ter crianças de idades diferentes em seu grupo.

Apresentada a proposta de trabalho, logo no início da sessão, aos 1'20'', Dan, de 2 e 8 solicitou intervenção da educadora:

Dan – *“Ó, eu não sei fazê bandeinha.”*

Educadora 3 – *“Tu não consegue fazê? É bem fácil.”*

Educadora 3 – *“Vamo ajudá o Dan, Jon? Você é bem craque no desenho. Vamo ajudá o amiguinho?”*

Este recorte nos permite visualizar não só o momento de solicitação de intervenção, de auxílio, de mediação que Dan fez à educadora, como também nos ajuda a identificar que a partir desta solicitação a educadora não assumiu o papel de mediadora/interventora. A educadora, ouvindo a solicitação de Dan, absteve-se de mediar, de intervir sobre a dificuldade em produzir do menino. Ela não se engajou na atividade de Dan, não o estimulou, não o desafiou, não lhe ofereceu instrumentos para que ele pudesse, a partir do que já sabia e do que já conseguia fazer, avançar em sua capacidade de desenhar. Em vez de oferecer este suporte, ela repassou a tutela da atividade (RT) de Dan para Jon (seu companheiro de 5 e 2) sugerindo que ele assumisse o papel de interventor. Este não assumiu o papel indicado para ele e a educadora nada fez. Dan indicou uma^{lxxxvii} demanda frente à atividade. Entretanto, permaneceu sem auxílio, sem suporte, sem mediação/intervenção.

Em uma turma de idades mistas, é de extrema importância confrontar os pontos de vista, formar parcerias, suscitar desafios para que sejam resolvidos em grupos de idades diferentes. Porém, o fato de juntar crianças maiores com menores para trabalharem juntas não garante o significado e o sentido da atividade produzida e não garante que tal parceria resultará em interações de caráter formativo (OLIVEIRA, 1995). Para que estas trocas entre parceiros tenha significado, tenha sentido formativo para ambas as idades, é mister a presença, a intervenção do adulto – educador. Fato este que não ficou evidenciado neste episódio. A educadora, não intervindo na situação, pareceu repassar a tutela da atividade para a criança maior, não atuando como interventora no processo de aprendizagem de ambas as crianças. A educadora não foi ativa frente às reais possibilidades de cada criança, não levou em conta suas potencialidades. Ela deixou de aproveitar as oportunidades que podiam significar avanços qualitativos para as crianças.

Na tentativa de repasse da tutela nesta sessão, no turno envolvendo Dan e Jon, o segundo decidiu não assumir o papel de interventor. Ele preferiu continuar produzindo seu próprio desenho. Dan, por outro lado, continuou solicitando intervenção (turno 2’55’’), assim como Tai de 3 e 5 também solicitou intervenção à educadora:

1’50’’: Tai – *“Eu não consigo.”*

Novamente a educadora repassou a tutela – *“A Jaq (4 e 7) precisa ajudá um pouco né Jaq?”*

2’12’’: Jaq – *“Tá, eu ajudo a Tai.”*

Jaq porém, em vez de ajudar a Tai, simplesmente começou a desenhar em seu papel, enquanto Tai passivamente observava o que Jaq estava fazendo.

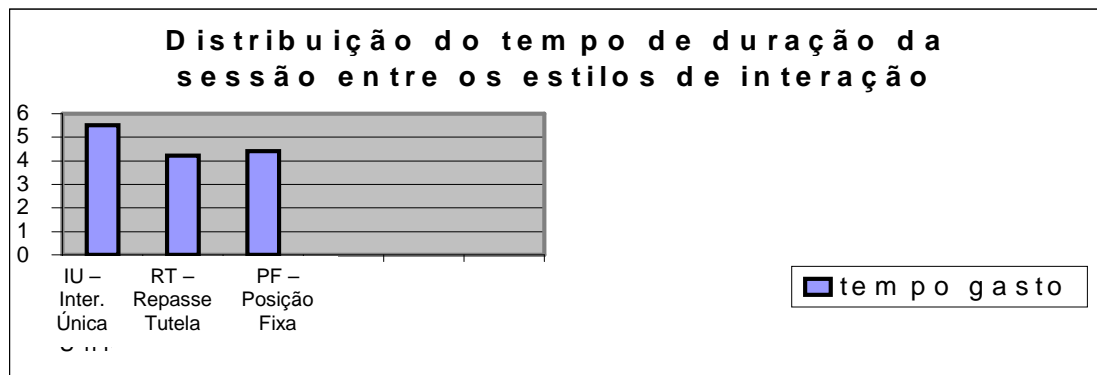
3’13’’: Dan – *“Eu não consigo.”*

Dan aos 3’28’’ e Tai aos 3’33’’ dispersam-se da atividade. Ambos começaram a arrastar-se pelo chão da sala. lxxxviii

Em nosso ponto de vista, a dispersão surgiu em consequência da ausência de intervenção da educadora, bem como da tutela do maior sobre a atividade do menor. A criança menor acabava ficando sem vez e voz no interior da atividade. Na condição de entender que não sabia fazer e não recebia ajuda, e na situação de ser tutelada por um companheiro do grupo, Tai e Dan não conseguiam produzir e expressar-se na atividade, preferindo abster-se da tarefa.

Durante a sessão, a interação criança/criança de diferentes idades não foi potencializada pela educadora. A interação verbal entre parceiros surgiu espontaneamente, pela organização própria das crianças, que a partir do momento em que iam concluindo seus desenhos, ou em fase de conclusão, começavam a pensar numa sessão de brincadeira de casinha que organizariam logo em seguida. A educadora 3, pareceu não privilegiar a interação criança/criança como um pólo tanto de intervenção pedagógica quanto de ampliação de possibilidades cognitivas, motoras, afetivas, de trocas de saberes entre crianças de diferentes idades, o que potencializaria indubitavelmente, a construção de conhecimentos em parceria.

Gráfico 3: Distribuição da frequência dos estilos de interação do adulto durante a sessão



O gráfico 3 demonstra a preponderância da “interação única” (IU). Mesmo nos momentos em que as crianças menores solicitavam intervenção, a educadora 3 não assumia este papel na sessão. Em contrapartida, ela repassava a responsabilidade de tutelar a atividade do menor para o maior. E o gráfico nos ajuda a visualizar o grande tempo ocupado por este repasse no decorrer da sessão. Por outro lado, o fato de repassar a tutela da atividade para o maior não consiste em garantia de que maior e menor trabalharão em sistema

de cooperação, trocando pontos de vista, o maior oferecendo pistas para o menor, desafiando-o a tentar transcender suas possibilidades. Em vez disso, o repasse da tutela (RT) contribuiu em muitos turnos para que as crianças menores acabassem dispersando-se da atividade.

O desenho é uma das formas simbólicas mais expressivas para a primeira infância (LIMA, 2002) e a festa junina, uma vivência cultural nas instituições educativas da cidade de Blumenau, que anualmente, nos meses de junho e julho costumam realizar com crianças, funcionários e famílias a tradicional Festa de São João. O centro estava decorado neste período com acessórios juninos, e todos estavam ansiosos pela noite cultural que aconteceria na instituição, com a participação dos pais, onde seriam inauguradas duas salas de aula e realizar-se-ia também a festa junina. Assim, a atividade em si não estava descontextualizada do cotidiano das crianças. O que podemos constatar, é a falta de habilidade das crianças menores em desenhar alguns símbolos propostos pela educadora, como bandeirinhas, fogueira. A educadora poderia ter possibilitado às crianças diferentes opções de materiais para que produzissem plasticamente, inclusive até mesmo deixando-as optar sobre o que desenhar. Porém, conforme o que podemos observar no gráfico 3, a educadora assumiu durante grande parte da sessão uma posição fixa (PF), não se movimentando para acompanhar o ritmo e a produção do trabalho das crianças, não participando efetivamente da construção simbólica que estavam realizando.

4.4. Exame microgenético da sessão da educadora 4.

Jogo de encaixe (duração 6 min. e 38 seg.). Material utilizado: placas vazadas de borracha, em forma de letras e números. Letras e números avulsos de borracha Crianças: Taí – 3 e 5 Jon – 5 e 2 Ewe – 5 e 2 Jea – 5 e 5 Air – 4 e 6 Dan – 2 e 8 Ali – 5 e 6 Gui – 2 e 3

A sessão da educadora 4 envolveu uma atividade de jogo de encaixe, cujo material consistiu em placas vazadas de borracha, contendo formas de letras e números, também de borracha. A placa era retangular,^{XC}variando em cores diversas: azul, rosa, amarelo e branco. A atividade aconteceu no refeitório. As crianças e educadora estavam sentadas à mesa grande do refeitório. As oito crianças estavam distribuídas em quatro, cada

quarteto de um lado e a educadora sentada à ponta da mesa que dava para o pátio coberto. O material videografado apresentou os seguintes turnos:

- 03'': A educadora 4 está distribuindo as pecinhas sobre a mesa.
- 09'': A educadora dá uma instrução geral sobre a atividade, numa linguagem única, para todo o grupo – *“Vocês vão pegar cada um uma placa e vão procurar as pecinhas para encaixar nos buraquinhos.”* Ela está de pé.
- 18'': Ali (5 e 6) – *“Na minha placa eu vou procurar primeiro o número 5.”*
- 26'': Ewe (5 e 2) – *“Vocês tão pegando o meu!”* (Luc – 5 e 7 – e Ali pegam um amontoado de letras e números e trazem para perto de onde estão sentados).
- 35'': Educadora 4 – *“Tem pecinha para todo mundo. Elas devem ficar sobre a mesa. Você procura aquela que precisa encaixar na sua placa.”* (ela não está dirigindo-se em especial a ninguém. Fala para todo o grupo). Agora está de pé na ponta da mesa que dá para o pátio coberto.
- 41'': Ali – *“Tem que ser da cor da placa?”*
- 49'': Educadora 4 – *“Não, pode ser de qualquer cor.”*
- 1' 05'': Educadora 4 – *“Deu Tai (3 e 5)? Viu, ela já conhece as pecinhas!”* (Tai encaixa o número 4).
- 1' 15'': Gui (2 e 3) – *“Ô IE (ele está chamando a educadora) Vocês não vão passeá com o ombus?”*
- 1' 22'': Educadora 4 – *“Aonde Gui?”* A educadora permanece no mesmo lugar de antes.
- 1' 25'': Gui – *“No teu pai, no teu vô.”*
- 1' 33'': Dan (2 e 8) – *“CLE...”* (ele está chamando a educadora)
- 1' 38'': Educadora 4 – *“Oi...”*
- 1' 44'': Dan – *“E esse”* (ele mostra a pecinha do número 2 que está em sua mão). Mas a educadora está atendendo Gui.
- 1' 55'': Dan insiste – *“Ô, onde é esse?”*
- 2' 05'': Jon (5 e 2) – *“Ih, Dan nem tá conseguindo. Tá errado!”* (Dan está tentando encaixar o número 2 no espaço da letra S).
- 2' 18'': A educadora vem e ajuda Dan. Procura a pecinha correta, ou seja, a letra S e encaixa na placa.
- 2' 25'': Jon – Pega uma pecinha número 2 ^{xc}i e diz para o Dan – *“Ó, vamo vê se cabe no teu, cabe?”*
- 2' 39'': *“Cabe, responde Dan”* (porém não cabe, a peça é maior que o espaço vazado).

- 2'50'': Tai - “*Ô CLE*, (chamando a educadora) *esse daqui vai aonde?*” (com letra O na mão).
- 2'56'': Educadora 4 – “*Esse? Esse não vai aqui meu amor*. (procura a letra correta, que na verdade não era o O para o espaço que Tai queria completar, e sim o P) *Ó, é esse aqui Tai.*” Chega próxima de Tai.
- 3'02'': Dan – “*Ô Jon, onde é esse? Jon?*” (e bate com a pecinha no colega. Como Jon não responde, pois está concentrado no seu encaixe, sua placa está quase pronta, Dan insiste com a educadora).
- 3'14'': Dan – “*Ô CLE, onde é esse? E esse?*” A educadora não responde, está atendendo Tai.
- 3'24'': Dan – “*Ô, ô* (olha para a educadora, para o Jon) *ô, onde tem um pra botá aqui?*” (no espaço do número 1) Ele coloca mal encaixado a letra T e mostra. “*Ô, óia aqui como eu consegui Jon!*” Dan está sorrindo, expressando seu contentamento de, no seu ponto de vista, ter obtido êxito na sua atividade.
- 3'37'': Educadora 4 dirigindo-se a Tai – “*Ó, mostra pra mim o que ela encaixou, as letras. Ó, viu que legal! Eu falei que você consegue.*” Ela está distante de Tai, porém olhando atentamente, com expressão de felicidade para a menina que conseguiu ter sucesso na sua tentativa.
- 3'48'': Dan – “*É aqui ó Jon?*” (aponta para o número e o encaixe que ele está fazendo).
- 3'59'': Jon não diz nada, apenas pega a peça correta e encaixa na placa de Dan.
- 4'01'': Dan agora pega qualquer peça, tenta encaixá-la em qualquer buraco e começa a socá-la com força. Pega outra peça e começa a passá-la no rosto, bota na boca, passa no cabelo.
- 4'06'': Ali (5 e 6) – sem dizer nada pega uma das peças que faltam para Dan (sua placa está praticamente vazia) e depois diz: “*Assim ó, e encaixa a peça.*” Ali se estica toda para conseguir fazer isso.
- 4'12'': Dan então volta a procurar peças para encaixar. Tenta, tenta, mas não consegue encaixar o número 3.
- 4'19'': Educadora 4 (observando a atividade de Dan) – “*Vira, vira, é do outro lado?*” (o jeito de encaixar corretamente o número). A educadora está caminhando de um lado a outro da mesa, observando ^{xcii} atentamente o trabalho das crianças.
- 4'27'': Jea (5 e 5) – “*Ó aqui que eu fiz CLE! Ó que lindo que eu terminei tudo! Quem qué o meu quadro?*” (levanta da mesa, começa a circular pelo espaço apresentando sua placa que está toda preenchida).

- 4'38'': Jea – “*Ó que eu fiz*” (mostrando para o Ewe).
- 4'49'': Jea – “*É pra fazê mais?*” (pergunta para a educadora)
- 5': Ewe, dirigindo-se a Jea – “*Vai pro teu lugar!*”
- 5'11'': Ali – “*A minha é quase toda vermelha* (também terminou de preencher sua placa). *Ó, a minha é vermelha.*” Ela sobe no banco, pois quer mostrar com destaque sua placa.
- 5'22'': Ewe – “*Tem que fazê tudo CLE?*”
- 5'33'': Air (4 e 6) – “*Tem que fazê até acabá todas as pecinha.*”
- 5'44'': Dan – “*Ô, óia aqui, eu boti masi uma.*” Ele está mostrando para Ali.
- 6': Gui – “*Ô IE, eu não conxigo.*” Gui está quase escorregando do banco, pois está sentado na beirada deste.
- 6'05'': Gui sai do banco e começa a correr pelos arredores do refeitório.
- 6'16'': Tai também deixa a atividade e caminha em direção a outra sala.
- 6'26'': Jea sai do refeitório, vai para o pátio coberto onde a educadora 5 está com um grupo de crianças brincando com lego e brinquedos de casinha.
- 6'38'': Ali também sai da atividade.

Por mais 2' e 58'', a câmera permaneceu ligada, captando a movimentação da educadora 4. Esta limitou-se a circular pela mesa, apenas observando o trabalho de Jon, Ewe, Air e Dan (este último já não estava mais mexendo com as pecinhas. Deitou a cabeça sobre a placa de borracha e permaneceu assim até o momento em que a pesquisadora decidiu desligar a câmera, porque as cozinheiras estavam organizando o refeitório para a refeição e, tanto a movimentação dos adultos e ruídos de cadeiras, talheres e pratos, bem como a circulação de crianças que estavam indo ao lavatório para lavar as mãos comprometiam o áudio da câmera.

Na sessão identificamos os seguintes estilos de interação:

- (i) “interação única” (IU);
- (ii) “interação face a face superficial” (IFFS);
- (iii) “movimento constante entre o grupo” (MCG).

A “interação face a face superficial”, ^{xciii} bastante presente na sessão da educadora 4, evidenciou-se pela caracterização da ação da educadora de acompanhar na medida do possível a atividade das crianças. Este estilo interativo no entanto, não apresentava evidências de

intervenção pedagógica. A educadora aproximava-se afetivamente das crianças, auxiliando-as (neste caso, especialmente as menores) a encaixar as peças corretas nos elementos vazados, a procurar letras e números que se encaixavam nos elementos faltantes, mostrando como proceder para determinados encaixes encaixavam nos elementos faltantes, mostrando como proceder para determinados encaixes (turnos 2'18'', 2'56'', 4'19''). Porém, não se trata de uma interação com caráter formativo, caracterizada na condição de intervenção/mediação. Quando auxiliava as crianças a encaixarem as letras ou números corretos nos espaços vazados, a educadora não efetivava nenhuma exploração acerca dos números e letras que ali eram apresentados. Não estabelecia nenhuma relação lógica entre letra e número. Não explorava noção de quantidade, não relacionava o símbolo gráfico com a quantificação deste símbolo. Também, quando as crianças tinham êxito nos seus encaixes, a educadora não apresentava nenhum indício de elogiá-las pelo acerto, nem tampouco desafiava-as a transcender o que já haviam conquistado. Desta forma, não era estabelecido um diálogo adulto/criança. A atividade assumia um caráter do que Coll Salvador (1994) chama de “atividade de efetuação”, aquela que surge no cotidiano da educação infantil como uma tarefa que mantém as crianças ocupadas. Também a ação da educadora neste contexto não possibilitou às crianças de diferentes idades trabalharem em regime de colaboração, através da participação guiada. Ela não instruiu, não sugeriu, não incluiu propostas de trabalho em conjunto, nas quais ela atuaria na condição de parceiro mais experiente e estabeleceria conflitos sócio-cognitivos, para que a heterogeneidade presente no grupo pudesse ser explorada.

No conjunto de turnos 1'38'' a 2'05'', Dan de 2 e 8 solicitou primeiramente o auxílio da educadora. Na ausência desta, Dan recorreu ao parceiro maior (Jon de 5 e 2). Jon, na tentativa de contribuir com a atividade de Dan, estabeleceu junto com o parceiro menor uma interação na qual não assumiu a tutela da atividade. Ele não estava fazendo pelo parceiro, pelo contrário, estava buscando formas, a seu modo, de desafiar Dan a encontrar as suas próprias peças. Como já mencionamos na interpretação da sessão da educadora 3, este papel de parceria é fundamental na turma de idades mistas – a troca de saberes entre crianças, os desafios que umas passam às outras, a participação guiada (ROGOFF, 1995) no compartilhar de uma atividade. Porém, no que tange ao papel da educadora, novamente ela não estabeleceu uma postura^{Xciv}mediadora/interventora. Ela não auxiliou Dan para que ele terminasse o seu encaixe, ela não lhe forneceu pistas, mesmo sendo solicitada por Dan.

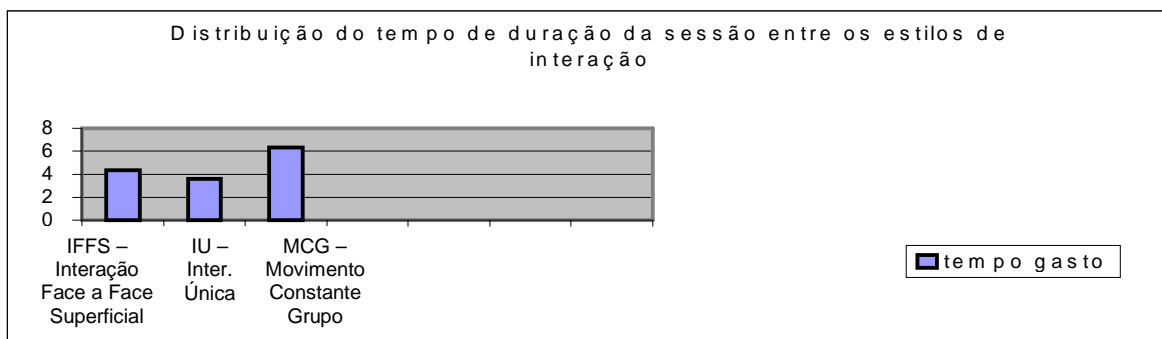
Houve dispersão da atividade somente nos últimos turnos da sessão, como podemos observar nos turnos 6'05'' ao 6'38''. Quatro foram as crianças que saíram antes que a pesquisadora desligasse a câmera. Duas destas crianças Ali e Jea (5 e 6, 5 e 5, respectivamente) já haviam concluído sua atividade. As demais, Tai e Gui (3 e 5, 2 e 3) encontraram durante a sessão dificuldade de encontrar as peças e encaixá-las, sendo auxiliados poucas vezes pela educadora. Podemos supor que estes últimos tenham dispersado-se em função de terem perdido o interesse por uma atividade que não atendia suas potencialidades já conquistadas. Tai chegou a solicitar intervenção da educadora e foi atendida quando o fez. Gui efetivamente não agiu sobre o material utilizado na sessão. Ele até permaneceu sentado junto com todo o grupo, mas nas vezes em que se manifestou verbalmente, falava de questões alheias à situação e ao dia, como nos turnos 1'15'' e 1'25'', que falava com a educadora sobre o passeio de ônibus e em seguida respondia ao questionamento dela falando sobre casa de vô e de pai.

Mesmo não efetuando interação face a face com caráter formativo, evidenciando mediação/intervenção, a educadora 4 apresentou em grande parte da sessão o estilo de interação “movimento constante no grupo”, no que tange à sua interação física para com o grupo e para com cada criança individualmente. Tal estilo revela a intenção da educadora em acompanhar a atividade das crianças, circulando por entre elas enquanto trabalhavam com seus encaixes. Mesmo não intervindo pedagogicamente, a educadora mantinha-se em envolvimento físico com as crianças e com os materiais.

Uma dimensão importante a ser considerada nesta sessão corresponde à especificidade da atividade proposta no que tange às habilidades, aos conhecimentos prévios das crianças de diferentes idades. Parece-nos que crianças como Jon, Ewe, Jea e Ali envolviam-se com destreza neste tipo de atividade com letras e números, atividade esta que exigia noção espacial. No planejamento pedagógico do centro, são previstas e realizadas atividades de cunho alfabetizador com e para crianças de 4 e 5 anos. Estas acontecem em momentos previamente organizados pelas educadoras que têm estas idades compondo suas turmas de referência (é o caso das educadoras 3 e 2). Tai, Dan e Gui por outro lado, não compõem estas turmas, portanto, não tinham vivenciado na rotina diária, atividades que envolviam estes objetos de conhecimento. Desta forma,^{xcv} podemos supor que a atividade escolhida pela educadora 4 não atendeu a diversidade etária contida no seu grupo. Poder-se-ia dizer que a atividade acabou privilegiando uma determinada faixa etária (4 e 5) bem como a bagagem de conhecimento já construída por estas crianças. Não em função da forma da atividade (jogo de

encaixe), mas em função de seu conteúdo (encaixe envolvendo noções básicas matemáticas como tamanho e localização espacial). Certamente, se a educadora tivesse, durante a sessão, feito intervenções pedagógicas de caráter instrutivo, elencando algumas letras, alguns números, para explorá-los específica e detalhadamente, a atividade teria assumido igual ou semelhante valor formativo para quaisquer das idades. Mas, da forma como conduziu a sessão, poderíamos dizer, parafraseando Coll Salvador (1994) que para as crianças de 2 e 3 anos, a sessão não passou de uma “atividade de efetuação”, ou seja, que meramente ocupou as crianças durante a sua execução.

Gráfico 4: Distribuição do tempo de duração da sessão entre os estilos de interação



A sessão da educadora revelou que o estilo “movimento constante entre o grupo” apareceu em maior escala temporal. Parece-nos que a interação criança/criança fluiu mais naturalmente, como no turno entre Jon e Dan, em que o primeiro, por iniciativa própria começou a incentivar, desafiar o segundo a tentar encontrar a peça necessária para o respectivo encaixe na placa. Com exceção dos momentos finais da sessão, em que a educadora ^{xcvi} limitou-se a passar pela mesa, apenas observando as crianças que ainda trabalhavam no jogo, os demais turnos em

que ela não atendeu às solicitações de algumas crianças ocorreram principalmente porque enquanto a criança menor solicitava intervenção, a educadora estava atendendo outros parceiros, que também a estavam chamando.

Este estilo interativo denominado neste estudo como “movimento constante entre o grupo” (MCG), demonstrou no decorrer da sessão, como a educadora procurou apoiar o trabalho das crianças. Apesar de não ter explorado com detalhes, nem ter desafiado cada criança solicitante a procurar por seus próprios meios, habilidades e conhecimentos já conquistados as letras e números a serem encaixados, pois a educadora já logo ia mostrando para a criança qual a peça correta; ela procurou ouvir, acompanhar e atender a solicitação de cada criança.

4.5. Exame microgenético da sessão da educadora 5

Alinhavo (aconteceu na própria sala de aula)
(duração 8min e 59 segundos)
Material utilizado: placas feitas com plástico de garrafas de refrigerante, perfuradas em forma de chapéu, bota, etc. cada uma das crianças envolvidas na sessão recebeu uma dessas placas e um barbante para efetuar o alinhavo.
Crianças:
Jon – 5 e 2
Luc – 5 e 7
Tai – 3 e 5
Pat – 3 e 6
Bru – 3 e 8
Ele – 5 e 3
Jea – 5 e 5
Joe – 4 e 8

A educadora 5 utilizou placas confeccionadas com material alternativo (plástico de garrafas de refrigerante) perfurado em forma de objetos (como chapéu) e fios de lã colorida para desenvolver uma atividade de alinhavo na sua sala de referência. Cada criança recebeu uma placa e um fio de lã para efetuar a atividade proposta. A sessão desenvolveu-se conforme descrição a seguir:

- 4'': A educadora distribuiu as placas e um fio de lã para cada criança. Ela está agachada no chão da sala. Propõe que sentem no chão para iniciar o alinhavo. Distribui os fios de acordo com a cor das roupas das crianças e pergunta para algumas delas qual a cor de sua roupa e do fio que está recebendo.
- 17'': Jea (5 e 5) – “*Eu vô fazê um coração.*”
- 23'': Jon (5 e 2) – “*Isso é pra gente aprendê né?*” (ele está perguntando ao Jea)
- 28'': Ele (3 e 8) – “*Ô Tai (3 e 5), tu não sabe fazê?*” (Tai está parada, apenas olhando os colegas que já começaram a alinhar.) As crianças estão sentadas no chão da sala, organizadas espontaneamente. Cada uma sentou onde queria, sem uma organização orientada pela educadora.
- 39'': Jea – “*Ih, a gente vai terminá e ela não vai consegui.*”
- 47'': Educadora 5 – (dá um sorriso) “*Ela não sabe ainda, ela é pequenininha.*” A educadora está sentada no chão, apenas observando as crianças alinhavando.
- 50'': Luc (5 e 7) – “*É.*” Luc trabalha ajoelhado no chão.
- 54'': Bru (3 e 8) – “*Eu sou pequena, mas^{xcviii} eu sei.*”
- 1'07'': Educadora 5 – “*Tu sabes Bru?*”
- 1'12'': Jea – “*É, todo mundo sabe, eu acho que só a Tai não sabe.*”

- 1'17'': Educadora 5 – *“Ah, mas eu vô ajudá a Tai.”* (senta-se ao lado dela e mostra como é para fazer).
- 1'23'': Pat (3 e 6) – *“O meu é um chapéu! O meu é chapéu!”* Joga a sua placa para o alto e volta a agarrá-la. Faz isso três vezes.
- 1'34'': Joe (4 e 8) – *“Eu vou terminá primeiro. Eu sou rápido. No quebra – cabeça eu sempre ganho.”*
- 1'37'': Luc – *“Eu também.”*
- 1'45'': Joe – *“Ó, como eu tô indo rápido”* (ele já tinha alinhavado uns cinco buraquinhos).
- 1'56'': Educadora 5 – *“É, vamo vê quem faz mais rápido, e daí pode pegá mais pra fazê.”* A educadora continua ao lado de Tai.
- 2'04'': Educadora 5 – *“Vamo Pat. Faz, senão tu vai ficá pra trás”* (Pat está só mexendo sua placa para lá e para cá, como se fosse um volante). Ele está sentado, encostado na parede.
- 2'17'': Educadora 5 – *“Tá conseguindo Tai?”* (dá um sorriso para ela). A educadora volta a sentar-se onde estava antes.
- 2'19'': Tai balança negativamente a cabeça.
- 2'27'': Joe – *“Ela não é burra né?”*
- 2'29'': Educadora 5 (sorri) e diz – *“Não, ela é só pequenininha.”*
- 2'37'': Luc – *“Eu vou terminá mais rápido!”*
- 2'41'': Joe – *“Não, eu vou.”*
- 2'47'': Educadora 5 – *“O que que é o teu Joe? Qual é o desenho?”* Pergunta de onde está sentada.
- 2'52'': Joe – *“Uma maçã.”*
- 3'07'': Ele – *“Hum, eu tô com fome. Eu sei o que a De tá fazendo pra nós comê. É arroz com carne moída. Ela me disse quando eu fui no banheiro.”*
- 3'14'': Luc – *“Egh! Eu não gosto de carne moída. Eu só gosto de arroz com feijão e lingüiça.”*

As crianças dão uma gargalhada.

- 3'24'': Bru – *“Eu gosto mais de bolo.”*
- 3'35'': Joe – *“E tu LA (dirigindo-se à^{xcix}educadora 5), gosta mais de quê?”*
- 3'41'': Educadora 5 – *“Eu como de tudo. Por isso fiquei assim grande.”* Ainda está sentada na mesma posição.

- 3'56'': Pat – *“Eu como pesi.”*
- 4'07'': Educadora 5 – *“Vamo, vamo terminá o alinhavo. Quero vê quem é o mais rápido.”*
- 4'17'': Luc – *“Meu, eu tô indo rápido, rápido!”*
- 4'25'': Joe – *“Mas eu vô ganhá de ti.”*
- 4'38'': Pat – *“Eu tô fazendo!”*
- 4'49'': Pat levanta, põe sua placa na cabeça e começa a desfilar pela sala dizendo – *“O meu chapéu, o meu chapéu...”* (ele tenta equilibrar a placa sobre a cabeça. Faz movimentos como se estivesse se equilibrando sobre uma corda bamba).
- 5': Joe – aproxima sua placa da boca de Luc e diz – *“Qué comê?”* (sua placa tem a gravura de uma maçã).
- 5'18'': Luc – *“Não, eu quero comê arroz.”*
- 5'21'': Tai – *“Não é hora de comê, né LA?”*
- 5'28'': Educadora 5 – *“Não querida, não é hora do almoço.”* A educadora agora está apoiando sua mão no chão da sala, senta-se de forma mais displicente.
- 5'32'': Ele – *“Almoço de carne moída.”*
- 5'38'': Joe – *“Não, almoço de arroz com carne moída.”*
- 5'43'': Educadora 5 – *“Vamo terminá esse alinhavo!”*
- 5'58'': Luc – *“Tem que fazê rápido pra ser campeão.”*
- 6'04'': Joe – *“Nós vamo sê, né?”* (pergunta para o Luc).
- 6'08'': Luc – *“Vamo, nós semo os melho.”*
- 6'15'': Pat – *“Quem qué meu chapéu?”* Está de pé.
- 6'26'': Educadora 5 – *“Eu quero o seu chapéu alinhavado Pat!”*
- 6'37'': Pat (faz um movimento com a cabeça no sentido negativo) *“Eu não quero mais fazê.”*
- 6'41'': Educadora 5 – *“Não?”* Continua sentada.
- 6'58'': Luc – *“Arroz com carne, arroz com carne, eu tô ganhando!”* Balança seu corpo ritmicamente ao som das palavras que emite.
- 7'11'': Joe – *“Terminei!!”*
- 7'18'': Educadora 5 – *“Terminou? Muito bem. Agora ajuda a Tai que ela não tá conseguindo.”*
- 7'22'': Joe senta ao lado de Tai; mas em vez de ajudá-la, ele toma a placa de sua mão e começa a alinhavar.

7'28'': Pat enquanto a educadora não está olhando, põe sua placa não alinhavada no saco onde estão as demais e sai da sala. (andando nas pontas dos pés, de vez em quando olhando para trás)

7'38'': Luc – “*Terminei!*”

7'44'': Ele – “*Terminei também. Eu sou campeão?*”

7'48'': Educadora 5 – “*É, todos vocês que terminam são campeões.*”

7'55'': Bru – “*Ó, eu também tô quase terminando.*”

8'08'': Educadora 5 – “*É, tu tá fazendo bem bonito.*”

8'16'': Luc – “*Ô LA, o Pat fugiu (Luc está olhando pela porta)! Ele tá lá na porta da sala da EVE!*” (Eve é a diretora do centro)

Aí Luc sai da sala também.

8'27'': Bru – “*Já terminei.*”

8'31'': Educadora 5 – “*Qué fazê mais um?*”

Bru não responde e sai da sala.

8'48'': Educadora 5 – “*Tá ajudando a Tai*” (perguntando ao Joe)?

8'59'': Educadora 5 – “*Pronto, quem terminou, terminou. Quem não terminou pode voltar depois do almoço. Já é hora de comê. A De tá esperando. Vem, vamo lavá as mão.*”
Levanta-se, sendo seguida pelas crianças.

Examinando a sessão da educadora 5 identificamos os estilos de interação:

- (i) “interação única” (IU);
- (ii) “repassa da tutela” (RT);
- (iii) “posição fixa” (PF).

O estilo de “interação única” surge no contexto da turma de idades mistas especialmente quando a educadora não trabalha a atividade proposta em termos de atender as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento, tanto no que se refere ao aspecto biológico (maturacional, faixa etária), quanto social (habilidades e conhecimentos prévios já conquistados por cada criança a partir de suas experiências).

Na sessão descrita acima, a educadora não variou seu estilo de interação, buscando encontrar, de alguma maneira, expressões distintas que pudessem atender as necessidades individuais presentes no grupo. Ela não explorou, por exemplo, a iniciativa imaginativa e criadora de Pat de transcender o material que sugeria o mero alinhavo, transformando-o em material para exercitar o equilíbrio de carregar a placa de plástico sobre a cabeça, como um chapéu, andando pela sala. Em vez de aproveitar tal situação, lançando-lhe maiores desafios, experimentando novas atividades, a educadora insistiu para que ele concluísse o que os demais estavam fazendo, criando uma situação forçada de homogeneidade, em um ambiente que se organiza pela heterogeneidade. Em consequência disso, Pat, aos 4'49'' da sessão começou a dispersar-se da atividade, pois esta não ia ao encontro de suas potencialidades, interesses e necessidades. Bru e Luc também dispersaram-se da atividade antes que a educadora a tivesse concluído, porém ambos já haviam terminado a sua tarefa de alinhavar.

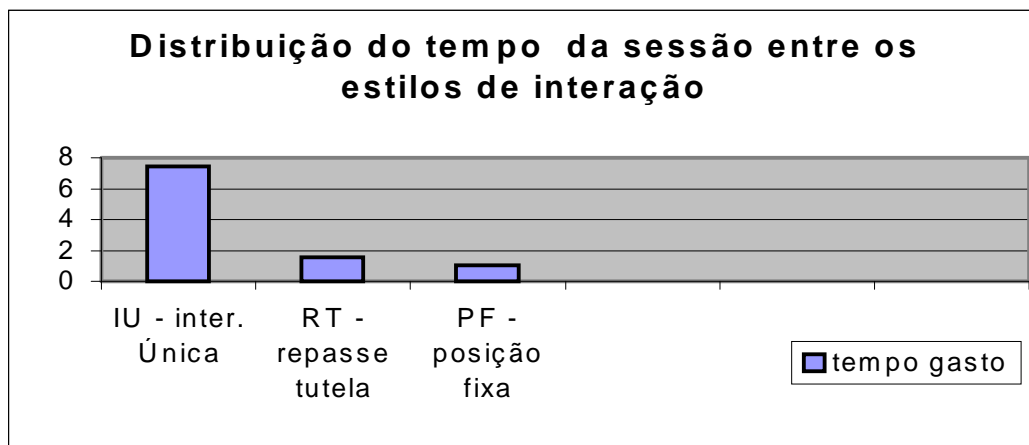
Da mesma forma como assinalamos na sessão de jogo de encaixe da educadora 4, esta sessão organizada pela educadora 5 revelou a necessidade de, em função do conteúdo da atividade e das diferenças existentes entre o grupo, a educadora exercer ativamente a “interação face a face”, caracterizada pela intervenção pedagógica, trabalhando a partir do que a criança já sabia fazer e desafiando-a a ir adiante, conquistando novas possibilidades, quer individualmente, quer com a parceria de outros. Seria necessário acompanhar e intervir, especialmente nas situações que envolviam crianças com menos habilidades motoras para efetuar a tarefa, como era o caso de Tai. Novamente parece-nos fundamental assinalar a necessidade de as educadoras atentarem para o planejamento das atividades, considerando formas e conteúdos apropriados para uma turma de idades mistas, organizando previamente materiais, atividades, interações que possam vir ao encontro da heterogeneidade que permeia o interior do grupo de diferentes idades. Com certeza elas poderiam organizar as mesmas atividades com níveis de dificuldade diferentes.

Tai, por outro lado, mantinha-se interessada em executar o alinhavo. Porém, apresentava limitações individuais em se tratando da habilidade motora para introduzir a lâ nos espaços vazados, obedecendo a seqüência correta do formato da figura. A limitação de Tai apontava a necessidade da intervenção da educadora, cujo auxílio e mediação permitiriam que Tai avançasse individualmente em sua _{ci}aprendizagem motora. Mesmo solicitando tal intervenção (conforme observamos na transcrição da sessão, turnos 2'17'' e 2'19'', Tai afirmava não conseguir fazer). A educadora não interveio naquele exato momento, pois, além de considerar natural o fato de Tai não saber alinhavar porque ela era “pequeninha” (turno

2'29''), ela repassou a tutela de “ensinar” a criança menor para o parceiro maior (como o fez aos 7'18'' e 8'48'' da sessão, solicitando a Joe - 4 e 8 - que assumisse o papel de tutor da atividade de Tai).

Assumindo o papel de tutor, Joe não passou a executar a ação de mediador. Ele na verdade (conforme turno 7'22'') tomou o material de Tai e começou a alinhar por ela, não permitindo que ela assumisse sua própria produção. Tai portanto, ficou impossibilitada de adquirir algum salto qualitativo a partir desta atividade. A atividade, o grupo, o material, a educadora, não contribuíram efetivamente para desafiá-la a transcender o que ela já sabia e o que já conseguia fazer.

Gráfico 5: Distribuição da frequência dos estilos de interação do adulto durante a sessão



O estilo interativo “interação única” (IU) preponderou sobre os demais durante a sessão. A educadora também repassou a tutela da atividade para a criança maior, o que, pelo que nos evidenciou o episódio descrito acima, não garantiu a interação criança maior e menor. Tal fator (a não garantia da interação criança/criança com o repasse da tutela) ficou também evidente pela dispersão da criança menor no decorrer da atividade, o que aconteceu muitas vezes quando o maior acabava pegando a placa de alinhavo do menor e fazendo a tarefa pelo colega, em vez de auxiliá-lo, dando pistas de como fazer.

4.6.– Exame microgenético da sessão da educadora 6

Boneco de sucata (duração 5min e 19 segundos) Material utilizado: os mesmos da sessão anterior. Crianças P.Ri – 2 Cam – 5 e 2 Lua – 2 e 11 Luc – 5 e 7 Dan – 2 e 8 Isa – 5 Jon – 5 e 3 Tai – 3 e 5

A sessão da educadora 6 consistiu em uma atividade de construção com sucata. Foram utilizados para esta confecção papel sulfite, giz de cera, tesoura, cola, rolinhos de papel higiênico, tinta, potinhos de iogurte, lã colorida, canetas hidrocores. A atividade ocorreu no refeitório, contemplando o seguinte episódio:

13'': Após as crianças terem se agrupado na mesa do refeitório, a educadora explica a elas qual é a proposta de trabalho.

21'': Educadora 6 – “*Ô Isa (5), deixa o Dan (2 e 8) sentá aí porque ele é pequenininho.*” (Isa e Dan estavam se empurrando por disputa de lugar).

Isa não atende ao pedido da educadora , então Dan desiste e senta na ponta da mesa.

33'': Educadora 6 – “*Crianças, então vocês vão pegá o rolinho de papel higiênico, enquanto eu vou colocá os guache aqui na mesa. Vocês vão primeiro pintá com o dedo todo o rolinho. Vai ser o corpo do Visconde.*” (a proposta da educadora é que seja construído em etapas um boneco que se chamará “Visconde de Sabugosa”)

41'': Joi (4 e 8) – “*Não pega um monte Isa!*”

46'': Educadora 6 – “*Isa, pouco né amor.*”

51'': Educadora 6 – “*Ô Tai (3 e 5) , a Tai não qué fazê? Qué brincá lá na sala então?*”

Tai faz que sim com a cabeça. Ela não foi buscar o rolinho de papel. Continua sentada, com a mão na boca, sem fazer nada.
civ

58'': Educadora 6 – “*Então vai lá brincar*” (ela está sugerindo que Tai dirija-se a outra sala em que está outro grupo de crianças)

Tai aceita a proposta e sai do refeitório.

1'04'': P. Ri (2) “*Ô IJA (chamando a educadora) Ô IJA... Eu não sei fazê.*”

1'12'': Tai voltou.

1'14'': Isa – “*Ô Tai, tem que fazê alguma coisa!*”

1'18'': Tai – “*Eu não sei fazê.*”

1'21'': Educadora 6 – “*Não sabe? Então o Luc (5 e 7) e a Cam (5 e 5) vão ensiná pra você.*”

1'35'': Cam – “*Assim ó.*” (Cam mostra como é para pôr o dedo na tinta guache e pintar o rolinho)

1'46'': Dan – “*Eu não sei fazê boneco. (toca na educadora porque ela está cortando os fios de lã que formarão o cabelo do boneco) Eu não sei fazê boneco.*”

1'57'': Educadora 6 – “*Tu não sabe?*”

2'02'': Cam – “*Depois eu faço pra ele.*”

2'08'': Dan afasta-se, dirige-se ao pátio coberto onde a educadora 4 está com um grupo de crianças brincando com carrinhos e bonecas. Dan pega um caminhão e começa a brincar com ele na brita, que fica entre o pátio coberto e o refeitório.

2'11'': P. Ri dirige-se para a brita e junta-se a Dan. (neste momento a pesquisadora vai até os dois, com o propósito de registrar o tipo de interação verbal que estabelecerão. O câmara men permanece no local em que a atividade do grupo está ocorrendo)

2'15'': Luc – “*Ô LU (LU é a educadora 6), olha lá eles dois.*”

2'21'': Educadora 6 – “*Ah, deixa eles, eles são pequenininhos Luc.*”

2'32'': Educadora 6 – “*Cam, tu tá ajudando a Tai?*”

2'35'': Cam – “*Eu tô pintando o meu, mas eu já mostrei pra ela como é.*”

2'43'': A educadora dirige-se até onde estão Dan e P. Ri. Conversa com eles (não dá para ouvir o que está sendo dito, porque eles estão há uma certa distância do refeitório e a câmara não capta onde eles estão e a pesquisadora já havia retornado para o refeitório).

2'56'': Dan e P. Ri voltam.

3'12'': Educadora 6 – “*Isa, você mostra pro ^{cv} Dan como é que faz?*”

3'16'': Isa – “*É pra mostrar ou é pra fazer?*”

3'21'': Educadora 6 – “*Pergunta como é que o Dan quer.*”

3'27'': P. Ri – “*Eu não xei Ija.*”

3'31'': Educadora 6 – “*Quem sabe ensiná o P. Ri?*”

3'38'': Cam – “*Eu.*”

3'41'': Educadora 6 – “*Isso Cam.*”

3'49'': Luc – “*Ô LU.*” (mostra o rolinho já pintado)

4': Educadora 6 – “*Tá pronto Luc?*”

4'03'': Luc afirma que sim com cabeça e entrega o rolinho para a educadora . Corre então em direção ao pátio coberto.

4'10'': Educadora 6 – “*O P. Ri não tá conseguindo? Vamo ajudá ele. Luc, vem cá ajudá o P. Ri*”(ela chama bem alto para Luc poder ouvir, pois ele acabou de retirar-se).

4'14'': Educadora 6 – “*Cam, tu já ajudou o Dan?*”

4'22'': Cam – “*Falta terminá o meu.*”

4'25'': Educadora 6 – “*Falta terminá? Então apura. Tu já sabes pintar direitinho.*”

4'34'': Cam – “*Eu sei, mas eu quero fazê bem bonito.*”

4'36'': Dan – “*Eu não conxigo.*”

4'45'': Educadora 6 – “*Tu não consegue? Joi, tu pinta pro Dan, Joi?*”

4'56'': Joi aproxima-se de Dan – “*Quer que eu te ajude?*”

5'02'': Dan faz que sim com a cabeça.

5'09'': Educadora 6 – “*Olha aqui crianças, quem já terminou vai agora pegá folha e giz de cera ou canetinha pra desenhá o corpo do boneco. Depois, quando a tinta tivé seca, nós vamo colá o corpo no rolinho.*”

5'13'': Luc – “*Ah, eu vou desenhá o Dragon Ball Z.*”

5'17'': Educadora 6 – “*Não, ele vai ser o ‘Visconde de Sabugosa’.*”

5'19'': Cam – “*É né LU?*”

As crianças que já haviam concluído a pintura do rolinho começaram a dirigir-se para outra mesa, ainda no refeitório, onde estavam dispostos materiais para desenho. Lá, a proposta era que desenhassem o corpo do Visconde, para posteriormente ser colado no rolinho de papel. Como restavam apenas três crianças que não haviam concluído a pintura, a educadora transitou para outra mesa.

Podemos identificar nesta sessão os^{CVI} seguintes estilos de interação:

(i) “repassa da tutela” (RT);

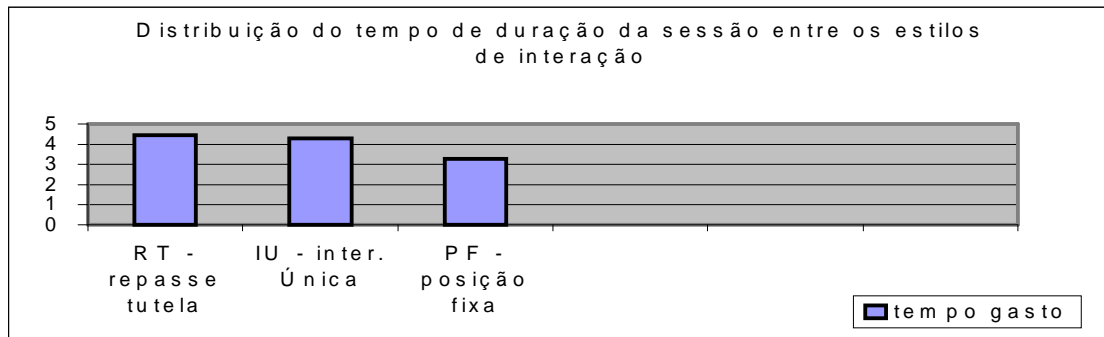
- (ii) “interação única” (IU);
- (iii) “posição fixa” (PF).

Conforme o que veremos na representação do gráfico, na sessão houve a predominância do repasse da tutela sobre a atividade para a criança maior (dos turnos 2’02’’ até 4’45’’). A dispersão da atividade também apareceu em grande escala, evidenciada pelas crianças menores (Dan e P. Ri), justamente as crianças que manifestaram durante a execução da atividade solicitação de intervenção frente às limitações encontradas quanto ao desenho de um boneco. Como estas solicitações não foram atendidas, as crianças acabaram desistindo da atividade.

Apesar da educadora ter ocupado grande tempo da sessão repassando a tutela sobre a atividade para as crianças maiores, a interação criança/criança surgiu em períodos esporádicos da sessão, espontaneamente em organizações feitas pelas crianças (turnos 1’14’’ a 1’18’’ e 4’56’’ a 5’02’’); o que nos leva a perceber que em mais uma sessão, a educadora pareceu não privilegiar, não considerar essencial a troca de saberes, de pontos de vista, de habilidades a partir de sua intervenção, a partir de situações pedagógicas planejadas previamente para que tais interações ocorressem no interior da turma de idades mistas. Portanto, as interações criança/criança que surgiram espontaneamente nesta sessão, caracterizadas pela interação verbal, não chegaram a constituir valor, significado e sentido formativo para crianças de diferentes idades, uma vez que as falas que permearam estas interações constituíram-se em breves perguntas e comentários entre os ^{cvi}parceiros.

A análise microgenética permitiu identificar a seguinte distribuição do tempo da sessão entre os estilos de interação.

Gráfico 6: Distribuição da freqüência dos estilos de interação do adulto durante a sessão



A “interação única” foi bastante presente na duração da sessão, apesar de as crianças menores passarem bastante tempo solicitando intervenção, quando a partir da solicitação, a educadora repassava a tutela para a criança maior. A educadora ouvia tais solicitações, porém, não assumindo seu papel interventor de adulto, ocupou grande parte da sessão repassando a tutela da atividade para o maior. Assim como em outras sessões já analisadas, tal repasse desencadeou a dispersão das crianças menores. A interação criança/criança foi contemplada em alguns momentos em que a criança maior conversava com o menor sobre a atividade, perguntando se este sabia como fazer, mas principalmente durante os momentos em que os menores dispersaram-se da atividade e passaram a conversar entre si., como: (os

turnos descritos abaixo não aparecem na descrição da sessão, pois não foram captados pela câmera. A pesquisadora deslocou-se até o local onde Dan e P. Ri estavam para poder registrar o diálogo que estabeleciam. Enquanto fazia isso, o câmera men continuava a filmagem da sessão em que a educadora e as outras crianças estavam envolvidas.)

Dan (dirigindo-se a P. Ri): “*Qué a manica?*” (referia-se a um trator de plástico que estava no pátio coberto)

P. Ri: “*Qué.*”

Dan: “*Pimeio eu tá?*”

P. Ri: “*Eu dunto né?*”; o que nos leva a concluir que tal interação criança/criança não envolveu em si o conteúdo da atividade.

A seguir passamos a indicar os estilos de interação identificados nas sessões selecionadas.

4.7. Caracterização das categorias de análise:

Os tipos de categorias identificadas neste estudo surgiram a partir das transcrições e interpretações do material videográfico analisado. As categorias explicam a natureza das interações e são analisadas no contexto da atividade, tendo como base as ações das educadoras. Descrevemos a seguir as características destas categorias, buscando clarear seus sentidos e significados, através de exemplos que constituíram os episódios das sessões analisadas.

cix

1. **Interação física (IF)** – estamos denominando enquanto “interação física” neste estudo, a postura corporal assumida pela educadora no decorrer da atividade. A forma como esta se

posiciona em relação às crianças, seja individualmente, seja perante o grupo. Identificamos, no que tange a esta postura, dois posicionamentos distintos:

1.1. **postura fixa (PF)** – a educadora permanece na mesma posição do início ao fim da atividade. Exemplo deste posicionamento é a atitude da educadora 1 na roda de história. Ela permaneceu sentada no mesmo lugar, com a mesma posição de segurar o livro e apresentar as gravuras ao grupo de crianças durante todo o tempo de duração da sessão.

1.2. **Movimento constante por entre o grupo (MCG)** – ao contrário da postura fixa, a educadora neste caso circula por entre as crianças, observando seus interesses e necessidades, suas possibilidades e limitações. O adulto movimenta-se por todo o espaço, reorganiza os materiais, dá sugestões às crianças, dialoga com elas. Percebeu-se esta postura nas sessões da educadora 2 e 4.

2. **Interação verbal (IV)** – Tal categoria revela o contato dialógico da educadora para com o grupo como um todo e/ou para com cada criança em especial. É o tipo de interação predominante em todas as sessões, pois tratava-se de situações de atividades coletivas orientadas, durante as quais a fala da educadora tornava-se instrumento central do trabalho pedagógico. Percebe-se também ligadas a esta categoria três tipos distintos de interação verbal, que trazem implicações para a qualidade da interação adulto/criança. São eles:

2.1. **interação única (IU)** – a educadora estabelece um diálogo superficial com o grupo ou com alguma criança em especial no momento da atividade proposta. É quando ela apenas lança a proposta de trabalho, dando uma explicação geral de como e o que fazer, quais materiais serão utilizados, qual o espaço que ocuparão; ou quando ela simplesmente acompanha a fala da criança, respondendo ou repetindo o que a criança já falou, de forma distante, sem oferecer especificamente uma intervenção pedagógica. A educadora 6, na atividade de construção do boneco de sucata, apresentou uma ação que caracterizamos enquanto interação única.

13'': Após as crianças terem se agrupado na mesa do refeitório, a educadora 6 explica a elas qual é a proposta de trabalho.

21'': Educadora 6 – “*Ô Isa (5), deixa o Dan (2 e 8) sentá aí porque ele é pequenininho.*” (Isa e Dan estavam se empurrando por disputa de lugar). Isa não atende ao pedido da educadora, então Dan desiste e senta na ponta da mesa.

33'': Educadora 6 – *“Crianças, então vocês vão pegá o rolinho de papel higiênico, enquanto eu vou colocá os guache aqui na mesa. Vocês vão primeiro pintá com o dedo todo o rolinho. Vai ser o corpo do Visconde.”*

2.2. Interação face a face superficial (IFFS) – estamos denominando enquanto “interação face a face superficial” toda e qualquer interação da educadora para com a criança, na medida em que o adulto insere-se na proposta de trabalho da criança, participando da atividade junto com ela. Porém, neste tipo de interação, a educadora não atua no sentido de perceber a demanda da criança, ou seja, aquilo que ela já consegue fazer e o que ela necessita de auxílio dos outros para obter êxito na atividade. A educadora não oferece suporte, não explora as possibilidades imaginativas, criativas, cognitivas, habilidades motoras, formas lingüísticas das crianças. Não estimula, não apoia, não sustenta as hipóteses das crianças, acompanhando seu pensamento e sua forma de lidar com a tarefa proposta. A ação da educadora 4 na sessão de jogo de encaixe escolhida para análise pode ser vista como uma interação face a face superficial.

3'37'': Educadora 4 dirigindo-se a Tai – *“Ó, mostra pra mim o que ela encaixou, as letras. Ó, viu que legal! Eu falei que você consegue.”*

4'19'': Educadora 4 (observando a atividade de Dan) – *“Vira, vira, é do outro lado”* (o jeito de encaixar corretamente o número).

2.3. Repasse da tutela (RT) – é quando as educadoras repassam para o parceiro maior a responsabilidade pela execução da atividade da criança menor. Podemos identificar isto com maior clareza nos turnos que descrevemos a seguir, na sessão da educadora 6.

3'31'': Educadora 6 – *“Quem sabe ensiná o P. Ri.?”*

3'38'': Cam – *“Eu.”*

3'41'': Educadora 6 – *“Isso Cam.”*

4'36'': Dan – *“Eu não conxigo.”*

4'45'': Educadora 6 – *“Tu não consegue? Joi, tu pinta pro Dan, Joi?”*

1. **Interação diferenciada (ID)** – quando a ^{cx}educadora revela posturas distintas para crianças maiores e menores.

1.1. **Interação com criança maior (ICM)** – a educadora concentra mais tempo acompanhando a atividade, dialogando, oferecendo atenção para com a criança de 4 e 5 anos.

Individualmente, as sessões revelaram freqüências diferenciadas quanto à presença dos estilos de interação, conforme quadro abaixo:

QUADRO 7 – Freqüência dos estilos de interação de cada uma das sessões videografadas (cada sessão corresponde à atuação docente de uma educadora)

Estilo de interação	Educadoras/Freqüência individual na sessão						Freqüência/c onjunto 6 educadoras
	1	2	3	4	5	6	
1. PF (posição fixa)	7	-	6	-	8	5	4,3
1. MCG (movimento constante entre o grupo)	-	6	-	6	-	-	2,0
2. IU (interação única)	6	2	8	5	12	7	6,6
2. RT (repasso de tela)	-	-	4	-	4	9	2,8
2. IFFS (interação face a face superficial)	-	14	-	8	-	-	3,6
3. ICM (interação criança maior)	2	-	-	-	-	-	0,3

INTERAÇÃO FÍSICA (IF):

PF – Posição fixa

MCG – Movimento constante entre o grupo

INTERAÇÃO VERBAL (IV):

IU – Interação única

IFFS – Interação face a face superficial

RT – Repasse da tela

INTERAÇÃO DIFERENCIADA (ID)

ICM – interação com a criança maior

Considerando os resultados do conjunto das seis sessões, podemos dizer que os estilos de interação preponderantes são o da “interação única” (IU), no que se refere à interação verbal (IV) da educadora no interior do grupo, e a “posição fixa” (PF) no que diz respeito à interação física do adulto para com as crianças. Como se pode observar no quadro que revela a frequência dos estilos de interação (quadro 7) , não houve mudança considerável dos estilos e ações ao longo das sessões, apesar de tratar-se de educadoras distintas.

A preponderância do estilo de interação única (IU) em um contexto de turma de idades mistas nos remete a questionar o caráter formativo de tal interação, haja vista que a heterogeneidade etária pode não estar sendo considerada pelas educadoras durante o desenrolar das atividades coletivas orientadas.

Podemos supor que a pouca variabilidade dos dados traduza a homogeneidade de estilos de interação dos adultos no interior da turma de idades mistas. Os estilos de interação descritos e caracterizados nas seis sessões, parecem revelar a necessidade de se refletir acerca da atuação docente na turma de idades mistas, da natureza e qualidade dos espaços, materiais e atividades propostas às crianças de 2 a 5 anos. No próximo capítulo passamos a tecer reflexões mais aprofundadas sobre os resultados obtidos no presente estudo.

ANOTAÇÕES FINAIS

Foi encontrada nas sessões analisadas a predominância dos seguintes estilos de interação: posição fixa (PF) no que se refere à INTERAÇÃO FÍSICA (IF) e interação única (IU) no que concerne à INTERAÇÃO VERBAL (IV), apontando uma homogeneização da interação adulto/criança em um contexto heterogêneo. Tal homogeneização talvez esteja vinculada ao fator de que, cotidianamente, na rotina diária do centro, as seis educadoras trabalham conjuntamente com as 56 crianças de 2 a 5 anos, em cuja organização predominam as atividades livres, isto é, situações de brincadeira em que as crianças organizam-se espontaneamente a partir dos espaços e brinquedos disponibilizados pelos adultos (BARBOSA, BHERING e DIAS, 2003.)

Sobre a INTERAÇÃO FÍSICA, cujo estilo predominante foi o de posição fixa (PF), podemos pressupor que, em situações de atividades coletivas orientadas em um contexto de idades mistas, o adulto necessita interagir de forma ativa para com o grupo e para com cada criança em particular, considerando que, no desenvolver da atividade proposta, os diferentes saberes, as diferentes habilidades e possíveis dificuldades das crianças poderão ser reconhecidos se tornarão explícitas, necessitando de sua mediação/intervenção. A atividade do adulto não se restringe à escolha do espaço e à disposição dos materiais. É necessário que durante a execução da atividade, a educadora transite por entre as crianças e suas produções, aproximando-se com afetividade, mediando suas criações. Um contexto heterogêneo necessita também de posturas físicas heterogêneas.

A posição fixa não aparece nos registros videográficos de forma isolada. Articulada a ela está a interação única (IU). De forma que a educadora não se movimentava constantemente por entre as crianças, ela fica, durante a execução da atividade, em um plano distanciado das produções individuais das crianças. A educadora neste sentido, não assume o caráter interventor da mediação, não oferece suporte pedagógico para que as crianças transcendam suas possibilidades ou vençam seus desafios. A postura da educadora restringe-se a dar explicações gerais sobre a atividade, a oferecer materiais, ou como no caso da sessão da ed. 1, narrar em uma mesma entonação de voz, mesma postura física, uma história.

Neste sentido, em consequência da interação única, surge o repasse da tutela (RT) vinculado, assim como a interação única, à INTERAÇÃO VERBAL (IV). A educadora, não assumindo o caráter interventor/mediador no interior do grupo, repassa à criança maior a tutela sobre a atividade do menor. Frente a um grupo de idades mistas, é sem dúvida salutar que crianças de diferentes idades, com diferentes competências e saberes trabalhem em sistema de cooperação. No entanto, em se tratando de contextos educacionais, para que estas interações adquiram caráter formativo, seria necessário a intervenção do adulto – educador, problematizando situações e atividades que suscitasse a participação guiada entre crianças de 2 a 5 anos. Afinal, situações de interação com coetâneos ou parceiros de idades diferentes são possibilidades que as crianças encontram em outros contextos culturais, tais como a família ou a rua onde moram. Conforme salienta Davis (1989, P. 52):

[...] interações sociais que contribuem para a construção do saber referem-se pois, a situações bem específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação da ação. Para tanto, é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal interação, no entanto, ocorrerá apenas na medida em que houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes, entendidos enquanto atores que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação. Para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta esteja claro para todos os participantes.

Desta forma, é mister que na turma de idades mistas, a mediação seja feita de forma planejada pela educadora. Para que crianças de diferentes idades possam trabalhar cooperativamente, é necessária a presença da educadora, desafiando-as, sustentando, dando suporte, mediando pedagogicamente suas potencialidades. A imitação, fator constitutivo de aprendizado para as crianças da educação infantil, poderia ser potencializada nas situações em que crianças de diferentes idades trabalham em parceria. A criança menor pode extrair inúmeras contribuições para o seu desenvolvimento ontogenético, a partir da imitação dos atos de seu parceiro maior. Assim como o desafio de buscar formas, movimentos, linguagens para colaborar com o parceiro menor por parte do maior também decorre em saltos qualitativos para o seu desenvolvimento. No entanto, o que as sessões revelaram, é um contexto em que estas possibilidades não são levadas a cabo. Frente ao repasse da tutela, a criança maior acabava assumindo efetivamente a atividade do menor, ou seja, fazia a tarefa por ele. A criança menor, em consequência desta tutela, dispersava-se da atividade. Podemos supor que, se houvesse um movimento constante do adulto por entre o grupo, como apresentado pelas educadoras 2 e 4, procurando atender ao grupo e a cada criança em especial, se fossem lançados desafios para que maiores e menores trabalhassem

em regime de colaboração, mediados pela intervenção do adulto, talvez as crianças de diferentes idades poderiam obter mais reciprocidade no envolvimento das atividades, exercendo uma participação guiada na resolução de problemas.

As atividades oferecidas pelas educadoras às crianças de 2 a 5 anos pareciam não contemplar a heterogeneidade etária, as diferentes habilidades já conquistadas pelas crianças em suas diferentes idades. As educadoras pareciam acreditar que o fato de maiores e menores estarem interagindo em torno de uma mesma atividade, de um conjunto de materiais e em um mesmo ambiente, eram fatores suficientes para garantir o êxito perante a tarefa. Por outro lado, as educadoras pareciam também acreditar que se a criança menor dispersava-se da atividade, isto não trazia implicações, como se não fosse tão importante para a criança de 2 e 3 anos completar a atividade proposta. Entendiam que o menor deveria ter oportunidade de escolher se ele queria ou não concluir o que fazia, considerando que ele ainda era tão “pequeninho”, como aparecia em turnos do episódio das educadoras 5 e 6. Em algumas situações, constatava-se que a dispersão também surgia em função do não aprofundamento, do não envolvimento da educadora para com o que a criança lhe perguntava, lhe pedia auxílio. As educadoras, pouquíssimas vezes elogiavam o sucesso das crianças quando alcançavam os objetivos da atividade, como no alinhavo e no jogo de encaixe.

A predominância de estilos de interação nos quais a educadora não assumia caráter de intervenção pedagógica, como a “interação única” e a “posição fixa”, nos leva a considerar a concepção reducionista evidenciada pelos adultos, demonstrando acreditar que o fato de crianças maiores e menores estarem juntas em um mesmo espaço, socializando brinquedos e brincadeiras, atividades e materiais, refeições, é fator suficiente para contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, pois o “maior aprende com menor e vice-versa” (ed.6, em abril de 2001, quando questionada pela pesquisadora sobre o motivo de acreditar no agrupamento de idades mistas). Neste sentido, os adultos do centro pareciam não considerar que existe na turma de idades mistas percepções, compreensões, formas diferentes de sentir e ler o real, de solucionar problemas, de organizar brincadeiras, de partilhar significados na roda de conversa, de fazer construções com sucata.

Uma criança de 5 anos abstrai informações de maneira distinta de uma criança de 2 anos, uma vez que a^{CXVI} transmissão interna de informações no cérebro é mais complexa na criança maior do que na menor, devido à maturação do sistema nervoso. Portanto, orientar coletivamente atividades em uma turma de idades mistas implica

em adotar procedimentos metodológicos distintos, uma vez que as funções psicológicas superiores estarão em diferentes níveis de desenvolvimento (LIMA, 2002). A ação pedagógica na turma de idades mistas que não tem como suporte as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos períodos de formação constitutivos da infância, pode estar incorrendo no risco de privilegiar determinadas idades em detrimento de outras.

Neste sentido, não estamos aqui defendendo um caráter teleológico quanto ao contexto da turma de idades mistas. Não estamos preconizando que todas as crianças tenham que atingir um fim específico, homogeneizando expectativas de aprendizagem, ou apresentando como produto final algo idealizado pelo adulto a partir das atividades propostas. O que estamos discutindo é a apropriação de saberes que capacitem crianças de diferentes idades, com diferentes zonas proximais, a transcenderem as habilidades, raciocínios e conceitos já conquistados. Discutimos neste estudo o papel do adulto não enquanto um modelo estático que deve ser seguido, copiado, reproduzido e obedecido cega e indiscutivelmente pelas crianças. Trata-se de considerar o papel mediador/interventor que a interação adulto/criança assume em contextos educacionais, cuja mediação planejada é responsável por criar neste contexto condições, materiais, propostas e interações criança/criança que permitam regular sua própria aprendizagem, porém tendo como suporte, como indicador de pistas, como controle compartilhado a presença constante do adulto (HOHMANN & WEIKART, 1995)

O papel social dos adultos em contextos educacionais é o de maximizar as potencialidades das crianças, uma vez que partimos do pressuposto de que todas as crianças de 2 a 5 anos da turma de idades mistas apresentam condições inter e intrapsicológicas de obterem saltos qualitativos para sua aprendizagem e desenvolvimento, a partir das interações estabelecidas no interior deste agrupamento vertical. Para tanto, é preciso que as interações ali estruturadas tenham caráter formativo, ou seja, atuem na Zona de Desenvolvimento Proximal, não só das crianças menores, mas das maiores também. Neste sentido, faz-se necessário que o adulto planeje os materiais, os ambientes, as atividades, diálogos, brincadeiras, organizando possibilidades desafiadoras que instiguem crianças de diferentes idades a buscarem soluções conjuntas para situações problemas, para construções em grupo, para socialização de narrativas, organização de ^{cxvii}jogos simbólicos, para troca de papéis e partilha do controle.

No capítulo em que interagimos com outros sujeitos que pesquisaram e discutiram trocas interpessoais, apontamos alguns estudos que investigaram a interação adulto/criança. Entre estes, o estudo de VERBA e ISAMBERT (1998) assinala que não só a interação adulto/criança amplia o campo de conhecimento das crianças, mas que sobretudo a interação criança/criança oferece amplas possibilidades de aprendizagem, desde que estejam motivadas por objetivos comuns e equivalentes em termos de capacidades e interesses. Ou seja, para que a interação criança/criança traga saltos qualitativos para a aprendizagem e desenvolvimento de todos, é preciso que estejam engajadas em uma mesma tarefa, tentando alcançar o mesmo objetivo. É o que podemos observar também no estudo de SAXE (1991), quando discute a parceria e colaboração entre criança de 7 anos e crianças de 9 anos, na venda de doces no nordeste do Brasil. SAXE (1991) concluiu que quando o grupo de crianças tem um objetivo comum, a interação é recíproca, e ambas as idades podem ter saltos qualitativos nas suas formas de pensamento. No estudo em questão, o objetivo comum era obter lucro na venda de doces. A criança menor, engajada neste objetivo, apresenta uma contra – proposta para a forma como vinham executando a venda. Sua idéia desafiou as crianças de 9 anos a reelaborarem sua forma de pensar sobre o preço no atacado e no varejo, gerando conflitos sócio – cognitivos entre os parceiros, trazendo contribuições tanto para os maiores quanto para o menor.

As crianças da turma de idades mistas não tinham objetivos comuns. Primeiro porque muitas das atividades propostas voltavam-se mais para a escolha dos adultos em oferecer ao grupo atividades que naquele momento estavam mais voltadas às competências das crianças maiores. Segundo, porque em algumas destas atividades as crianças menores não tinham habilidades motoras, lingüísticas, conceituais, suficientes para acompanhar as atividades que lhes eram propostas. Em função disto, é que se faz basilar a intervenção pedagógica do adulto. Não só no sentido de mediar a atividade da criança, oferecendo suporte para que ela a realize, mas também lançando desafios sócio-cognitivos, planificando situações que possam engajar crianças de diferentes idades a trabalharem cooperativamente e expressarem suas idéias, pensamentos e planos.

A perspectiva histórico-cultural toma como pressuposto da aprendizagem não a ação espontânea individual do sujeito em desenvolvimento, mas toma a ação mediada coletiva e interativamente como desencadeadora do desenvolvimento ontogenético. O ensino formalmente organizado, constitui-se a partir de atividades previamente organizadas

pelo adulto-professor, durante cuja realização será compartilhado o controle com as crianças aprendentes.

As sessões analisadas revelaram em várias situações, a limitação das crianças menores em compreender o conteúdo das atividades propostas, como foi o caso da roda de história, do alinhavo, da construção do boneco, do desenho da festa junina. Isto nos leva a questionar tanto o estilo de interação do adulto quanto à implicação deste estilo, frente ao caráter desenvolvimental da criança, perante as atividades propostas, sua natureza e qualidade.

Em cinco das seis sessões houve dispersão da atividade pelas crianças menores. Por outro lado, ao dispersarem-se, elas encontravam espontaneamente, por sua auto – organização, alternativas para se ocuparem. De forma que era comum, neste centro, as educadoras disponibilizarem por quase todo o dia brinquedos no pátio coberto, que era próximo ao refeitório, onde a maior parte das atividades ocorriam, as crianças menores prontamente se envolviam com os brinquedos ali dispostos. As crianças de 2 e 3 anos, nestes momentos, geralmente optavam por brinquedos como carrinhos, baldes, pás, e também gostavam de levar estes brinquedos para o pátio de brita.

Os maiores por sua vez, quase não se dispersavam. Permaneciam na maioria das vezes concentrados em suas produções. Pode-se supor que esta concentração esteja relacionada ao fato de que as atividades selecionadas pelas educadoras estavam muito mais próximas às habilidades e saberes dos maiores, como jogos que envolviam uma certa destreza quanto ao encaixe das peças e noções básicas matemáticas já alcançadas, desenho de símbolos já culturalmente construídos conceitualmente, história cujo vocabulário lhes era mais compreensível, assim como também as crianças maiores têm um limite maior de concentração em termos de tempo. Mesmo que durante as sessões videografadas as crianças permanecessem por longos períodos sem conversarem muito entre si, quando travavam conversas, costumavam dialogar maior com maior. O maior costumava conversar com o menor especificamente quando era incumbido de ajudá-lo na execução da atividade.

Parece-nos então, que o estudo aponta a necessidade de oferecer, na turma de idades mistas, atividades mais diferenciadas, que possam atender às especificidades de habilidades, de potencialidades, de conhecimentos já conquistados por crianças de dois, três anos e crianças de quatro, cinco anos. Os registros videográficos permitem afirmar que, na maioria das vezes, as crianças menores dispersavam-se da atividade por esta não estar intrinsecamente

relacionada com suas aptidões, suas possibilidades, suas competências para executar a tarefa. Também, nas sessões analisadas, nem uma interação adulto/criança atendia as necessidades das crianças menores. Identificamos portanto, uma sistematização de atividades que, talvez passando despercebida pelas educadoras, privilegiava as faixas etárias de quatro e cinco anos, de modo que tais atividades envolviam forma e conteúdo muito mais adequados aos maiores do que aos menores, como bem podemos observar no capítulo 4, quando transcrevemos as sessões videografadas da coleta final.

No campo pedagógico, envolvendo o planejamento, a rotina diária e a atuação do adulto-educador, identificamos uma relação imanente entre a qualidade dos estilos de interação e a organização e sistematização do trabalho pedagógico. Os estilos de interação pareciam estar ligados à compreensão que as educadoras possuíam acerca do desenvolvimento infantil, interação criança maior-menor, como também à natureza, forma e conteúdo das propostas de atividades. Como já mencionamos anteriormente, as educadoras acreditavam que a interação entre maiores e menores pode ocorrer espontaneamente, sem que necessariamente o adulto esteja envolvido nesta interação. Elas também acreditavam que a criança menor não tem tanto interesse, tanta concentração para as atividades como as crianças maiores. Por isto centravam sua rotina diária mais em torno das atividades livres, porque entendiam que na brincadeira a interação criança/criança de diferentes idades é melhor otimizada e potencializada. O adulto, atuava na condição de observador, disponibilizando brinquedos e organizando ambientes. Nossa participação em reuniões pedagógicas e conversas informais com as educadoras, revelaram que tais propostas não eram sistematicamente planejadas, nem tampouco consideravam a heterogeneidade presente no agrupamento de crianças de diferentes idades. Isto também ficou evidente no estudo que realizamos neste mesmo Centro para investigar a rotina diária (BARBOSA, BHERING e DIAS, 2003), em que constatamos que a ausência de sistematização de planejamento criava uma rotina diária sustentada no espontaneísmo, no assistencialismo, no tempo livre, em que as crianças passavam grande parte do dia dedicando-se a atividades que envolviam brincadeiras espontâneas, nas quais os adultos assumiam o papel de disponibilizar brinquedos e ambientes para que estas brincadeiras ocorressem. Nesta dinâmica, as educadoras posicionavam-se de forma a observarem com distância as atitudes e brincadeiras das crianças, mantinham-se presentes com a intenção de^{CXX}assegurar-lhes que estariam seguras, que poderiam oferecer o que lhes pediam, que poderiam esporadicamente intervir quando aparecia algum conflito por disputa de brinquedos ou outros motivos.

Planejar e sistematizar a rotina diária, as propostas de trabalho que constituirão esta rotina na e para a turma de idades mistas, implica, além de conhecer o desenvolvimento infantil, como já afirmamos anteriormente, conhecer as crianças que compõem a turma de idades mistas. Implica portanto, em planejar – fazer – rever – replanejar (HOHMANN & WEIKART, 1995) na tentativa de explorar a multiplicidade de aspectos, de saberes, de experiências, de linguagens, de habilidades motoras, e outras exigidos pelas crianças de diferentes idades.

Parafraseando ZANELLA (2001), ensinar é um ato cultural e social complexo, cuja intenção também social e cultural deve ser a apropriação de conhecimentos por parte dos sujeitos educativos. Tais conhecimentos devem oportunizar a estes sujeitos a ampliação de suas funções psicológicas superiores, trazendo-lhes autonomia no pensar e no agir. Aprender portanto, implica em ações e atividades. Para que a criança se aproprie da natureza e conteúdo da ação nos diversos contextos mediados pelos símbolos e signos da cultura, é necessário “saber fazer” (ZANELLA, 2001, p. 111). Nas situações de ensino formalmente organizado, durante a execução de atividades propostas com caráter de instrução, a criança necessita, para se apropriar da instrução e ampliar suas funções psicológicas superiores, não apenas saber fazer, mas “compreender e saber fazer”.

Fazendo uma comparação entre o tempo de distribuição dos estilos de interação apresentados pelas educadoras individualmente, durante a duração da sessão e a frequência dos estilos na sessão individual e no conjunto das seis sessões (vide gráficos 1 a 6 e quadro 7), podemos constatar que o tempo ocupado pelos estilos interativos corresponde à frequência em que o mesmo estilo aparece nas sessões. Tal fator corrobora com nosso pressuposto de que os estilos de interação identificados no interior da turma de idades mistas apresentaram pouca variabilidade no conjunto das seis sessões analisadas.

Em muitos momentos retornei aos pressupostos piagetianos para melhor compreender aspectos específicos do desenvolvimento infantil, quando precisava discutir especificidades etárias pertinentes às crianças de 2,3,4 e 5 anos. Mas sobretudo, o pensamento vygotskiano, aliado a metodologias de Educação Infantil_{CXXI}(High Scope e Reggio Emilia) que se inspiram nesta vertente teórica, subsidiaram todo o estudo, na medida em que centrei as discussões aqui apresentadas no papel mediador/interventor do adulto em contextos

educativos, no conceito de zona de desenvolvimento proximal, em cujo suporte pode se sustentar a ação docente, nas trocas interpessoais entre companheiros mais e menos capazes, *ad hoc*, as crianças de 2 a 5 anos.

Antes de iniciar o presente estudo, a turma de idades mistas me parecia uma rica oportunidade de interações e trocas interpessoais entre adulto/criança, criança/criança e adulto/adulto em contextos de educação infantil. Assumia uma postura defensiva com relação a este tipo de agrupamento, bem como buscava nos referenciais teóricos pressupostos que pudessem sustentar minha defesa. Entretanto, após concluir este estudo, trago sérias interrogações acerca de agrupar crianças de 2 a 5 anos em uma mesma turma.

Assim, o presente estudo aponta a necessidade de se repensar a natureza e qualidade deste tipo de agrupamento na educação infantil, a forma e conteúdo das atividades propostas e especialmente a interação adulto/criança frente a grupos de idade heterogênea. Como decorrência deste estudo, abrem-se novas interrogações, que vislumbram novas possibilidades investigativas, no sentido de aprofundar aspectos que não puderam ser explorados frente às limitações da metodologia utilizada, tal como o conteúdo das interações criança/criança em atividades com e sem intervenção do adulto.

Rever o papel do adulto na turma de idades mistas implica em olhar de uma maneira diferente a sua mediação/intervenção frente à Zona de Desenvolvimento Proximal de crianças de diferentes idades, potencializando as possibilidades que a aprendizagem por imitação, instrução e colaboração podem trazer a um contexto educacional heterogêneo, tanto para crianças quanto para adultos. Neste sentido, consideramos ainda necessário investigar com maior profundidade a interação adulto/criança em ambientes de turma de idades mistas, identificando qual o impacto que a presença e a ausência de intervenção pedagógica exerce na aprendizagem e no desenvolvimento da criança pequena.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARBOSA, T.; BHERING, E. M. B.; DIAS, J. *A rotina diária numa creche pública: a dinâmica das crianças e adultos em grupos de idades mistas*. Educação em Revista: Belo Horizonte, no prelo, jan. 2003.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.
- CASTORINA, J. A. *Piaget, Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- COLLINS, E.; FLAYER, D. *TICs – Teacher Child Interaction Scale*. (mimeo), s.d.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, E. P. da S. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, R. L. A. da. *Agrupamento vertical: uma discussão com educadores sobre a sua contribuição para o desenvolvimento da criança pré-escolar*. Florianópolis, 1999. Dissertação de Mestrado. UDESC.
- DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus, 1994.
- DEHEINZELIN, M. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELDIME, R.; VERMEULEN, S. *O desenvolvimento psicológico da criança*. Bauru: EDUSC, 1997.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

DESSEN, M. A. Tecnologia em vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia, teoria e pesquisa*. v. 11, n. 3, p. 223-227, set./dez. 1995.

DOLLE, J. M. *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, s.d.

_____. *Vygotski e o “aprender a aprender”*. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, s.d.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ELKIND, D. *Desenvolvimento e educação da criança: aplicação de Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FICHTNER, B. *Ensinar e aprender – um diálogo com o futuro: a abordagem de Vygotsky*. In: SILVA, L. H. da (org.) *Identidade social e construção do conhecimento*. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal, 1997, p. 146-173.

_____. *A escola cidadã na perspectiva vygotskiana*. In: AZEVEDO, J. C. de. et all (orgs.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 463-481.

FLAYER, D.; COLLINS, E. *Teacher Child Interaction Scale* (mimeo), 1996.

FORMOSINHO, J. O.; TIZUKO, M. K. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREITAG, B. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: UNESP, 1991.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARDNER, H. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. cxxxiv

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GOMES, C. M. A. *Feurstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HEDEGAARD, M. *Conhecimento escolar e conhecimento comunitário: ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva vigotskiana*. In: AZEVEDO, J. C. de. Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 187-201.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. *Educar a criança*. High/Scope Educational Research Foundation, 1995.

INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. *O percurso das descobertas da criança: pesquisa sobre as microgeneses cognitivas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

KLUCKHON, F. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

JONNAERT, P.; BORGHT, C. V. *Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, E. S. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH, 2002.

LOMBARDI, J. C. *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em psicologia*, n. 3, p. 59-71, 1994.

MYNAIO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC, 1999.

MOYLES, J. R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, M. B. de; OLIVEIRA, M. K.^{CXXV}de. *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de pesquisa*. n. 87. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ONRUBIA, J. *Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir*. In: COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. São Paulo: Plexus, 1994.

PERRE-CLERMONT, A. N. *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.

PERREAUD, M. *Piaget hoje: respostas a uma controvérsia*. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

_____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

_____. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1997

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RIVIÉRE, A. *La psicologia de Vygotski*. Mimeo, 1987.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de publicações, 1999.

ROGOFF, B. *Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado*. In: WERTSCH, James V. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

cxxxvi

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAXE, G. B. et all. *A interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico – matemáticas: uma nova estrutura para a pesquisa e a prática educacional*. In: DANIELS, H. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994.

SCHIEFLER, Â. R. K.; SILVA, S. F. da. *Entre fadas, jacarés e pintores: a história de construção de um grupo*: In: OSTETTO, L. E. Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas: Papirus, 2000.

SISTO, F. F. *O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1999.

TEBEROSKY, A. *Cem anos com Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TUDGE, J. *Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula*. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VERBA, M.; ISAMBERT, A. *A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos ‘mais velhos’ no interior do grupo*. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, ^a N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1987

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. *Obras Escogidas*. Vol. IV - *Psicología infantil*. Visor, 1996.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZABALZA, M. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, A. V. *Vygotski: contexto,^{cxxvii}contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: UNIVALI, 2001.