

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

Julice Dias

FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau, Brasil
malico@zaz.com.br

23

Eliana Bhering

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
eliana.bhering@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A constituição psíquica da criança se estrutura no processo interativo adulto/criança e criança/criança na inserção em contextos sócio-culturais. Tanto o organismo biológico quanto contextos sociais criam condições e estruturas para que os sujeitos possam, nas e pelas trocas interpessoais construir aprendizagens (BRONFENBRENNER; apud HOHMANN e WEIKART, 1995), 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.” (p. 223).

A atenção do educador em ambientes de creche e pré – escola, considerando a constituição psíquica da criança, deve estar voltada para o conteúdo das interações estabelecidas entre os sujeitos educativos, às especificidades dos períodos de formação humana, considerando, segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (1987), as “crises” de desenvolvimento e as

peculiaridades do universo infantil. Deste modo, não estamos compreendendo o desenvolvimento infantil como um conjunto de 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 anos. O educador deve estar atento aos percursos individuais das crianças, marcados por tempos diferentes, em relação à natureza e qualidade das experiências vividas socialmente.

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”. As pesquisadoras baseando-se nas idéias interacionistas e nas pesquisas de Musatti e 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 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, a criança mais velha assume este estatuto de mais competente, mais experiente, na medida em que o seu próprio desempenho contribui 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 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 (1998) 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 à 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.

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, Tudge 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.

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. Nestes 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, as interações entre crianças são processos dinâmicos, nos quais os objetivos emergentes iniciais frequentemente mudam e tomam forma, porque as influências recíprocas que um parceiro exerce sobre o outro modificam também as intenções do grupo ou de um parceiro em especial.

O estudo desenvolvido por Saxe 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 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 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 argumenta 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” (p. 211). Tal argumentação nos remete à compreensão de que, ao investigarmos processos de interação, nossa unidade de análise não deve ser tratada isoladamente do contexto que envolve o grupo e suas práticas sociais e culturais.

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 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 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.

Interação em Sala de Aula

Consideramos a interação como 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.

A concepção de Vygotsky traz algumas implicações para o contexto escolar, e 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. “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, a intervenção pedagógica efetuada pelo professor assume um fator imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo.

Para Onrubia (1996), 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” 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.

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 entendermos 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. Analisamos 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 (2000) 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.).

Interação em Centro de Educação Infantil: A Importância da Rotina Diária

Para iniciar nossa reflexão sobre processos interativos no ambiente de creche e pré – escola, centramos nosso foco inicial num dos pilares da organização do trabalho na e para a educação infantil – a rotina. Schiefler & Silva (2000) 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”(p.124). A rotina 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 individuais e coletivos 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 (in Edwards, Gandini e Forman, 1999) aponta que o centro do trabalho pedagógico deve 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.” (p. 47-48).

Numa rotina estruturada rigidamente, o que 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, quando podem planejar suas ações, ter idéias, discutir e resolver problemas sem a participação do adulto. 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 escolhe ou direciona a vez de quem vai falar, o que vai falar. Nestas situações, é pedido às crianças para se comportarem, ouvirem os colegas, sendo controladas quanto à conversação ampla, restringindo o diálogo com seus pares e com o adulto (BHERING, BARBOSA, DIAS, 2002).

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 até mesmo nos momentos de refeição por exemplo. Se entendermos que uma das funções da rotina é organizar e estruturar momentos que oportunizam diversos tipos de atividades, não temos como fugir de alguns enquadramentos. No entanto, como nosso foco de discussão neste momento refere-se às interações na educação infantil 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 juntos 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.

MÉTODO

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.

A organização diária deste CEI é denominada de turma de idades mistas devido ao fato de que as educadoras ajuntam as 56 crianças de 2 a 5 anos em uma única turma, que passa grande parte da rotina diária em um “grupão” em dois espaços básicos: o pátio coberto e o refeitório. 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.

O objetivo deste estudo era descrever e caracterizar os estilos de interação produzidos nas relações que se estabelece entre as 6 educadoras e as crianças de 2 a 5 anos na turma de idades mistas de um CEI - Centro de Educação Infantil - em Blumenau/SC. Neste estudo, utilizamos como instrumento de coleta de dados a videografia, enquanto registro de interações (DESSEN, 1995). Nossa unidade de análise constituiu-se principalmente na interação que cada educadora estabeleceu com o seu respectivo grupo de crianças durante atividades coletivas orientadas realizadas no pátio e no refeitório.

Solicitamos que as educadoras organizassem 5 grupos com oito crianças de 2 a 5 anos, e escolhessem atividades para fazer com elas que fizessem parte do planejamento cotidiano. Nos agrupamentos, constatamos que as educadoras variavam os participantes, pois não foi estabelecido nenhum critério a priori para a seleção das crianças. O tempo de cada sessão variou de acordo com a natureza da atividade escolhida.

A seleção das sessões videografadas para análise neste artigo obedeceu a dois 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. Entre estas atividades rotineiras, enquadrámos as atividades identificadas durante um estudo que investigou a rotina deste centro (BHERING, BARBOSA & DIAS, 2002). Na análise, buscou-se identificar os estilos de interação adulto/crianças evidenciados pelas educadoras durante as atividades coletivas orientadas nas sessões com o grupo de 8 crianças de diferentes idades.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os tipos de categorias identificadas neste estudo surgiram a partir das transcrições das falas e movimentações das educadoras e crianças fornecidas pelo material videográfico analisado. As categorias explicam e sugerem a natureza das interações e são analisadas no contexto da atividade observada, tendo como base as ações das educadoras. Descreveremos as situações e as características destas categorias que refletem a dinâmica natural das educadoras, buscando clarear seus sentidos e significados, através de exemplos que constituíram os episódios das sessões analisadas. Nosso objetivo geral foi o de identificar, descrever e caracterizar estes estilos produzidos no contexto interativo. Não tivemos a intenção de considerar o processo que originou estes estilos.

1. Interação Física (IF) – posicionamento do adulto 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, na mesma posição segurando o livro para apresentar as gravuras ao grupo de crianças durante todo o tempo de duração da sessão.

- 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 (...).*

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, reorganizando os materiais, dando sugestões ou dialogando com elas, conforme exemplo 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.*
- 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.*
- 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.*
- 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?”

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. Ligados a esta categoria, estão 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 e 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 – “Ó 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)* – a “interação face a face superficial” é aquela interação onde 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 atende a criança mas não oferece suporte, não explora as possibilidades imaginativas, criativas, cognitivas, habilidades motoras, formas linguísticas das crianças. Não estimula, não apoia, não sustenta as hipóteses das crianças, deixando de acompanhar seu pensamento e sua forma de lidar com a tarefa proposta. A ação da educadora 4 na sessão de jogo de encaixe 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. *Repasso 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 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?”

3. *Interação Diferenciada (ID)* – quando a educadora revela posturas distintas para crianças maiores e menores.

3.1. *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.

4'4": A educadora solicita que as crianças recontem a história que foi narrada por ela. 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).

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.

A tabela I apresenta as situações de análise.

Tabela I. Atividades desenvolvidas nas sessões por cada educadora, grupos de crianças e estilo predominante.

EDUCADORAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA SESSÃO	GRUPO DE CRIANÇAS	ESTILO DE INTERAÇÃO PREDOMINANTE
1	Leitura da história (uma literatura infantil abordando a origem do fogo)	5 anos (4 crianças) 4 anos (1 criança) 3 anos (2 crianças) 2 anos (1 criança)	FF (posição fixa)
2	Jogo de encaixe (peças plásticas do tipo pinos, que deveriam ser encaixadas em placas quadriláteras)	5 anos (3 crianças) 4 anos (1 criança) 3 anos (3 crianças) 2 anos (1 criança)	IFFE (interação fixa e superficial)
3	Desenho (o boné Festa Junina, a ser realizado em papel craft utilizando giz de cera, lápis de cor e canetas hidrocor)	5 anos (3 crianças) 4 anos (1 criança) 3 anos (3 crianças) 2 anos (1 criança)	IU (interação única)
4	Alinhavo (placas confeccionadas com material alternativo, usadas em formato de figuras e frutos, que deveriam ser alinhavadas com barbante)	5 anos (4 crianças) 4 anos (1 criança) 3 anos (1 criança) 2 anos (2 crianças)	MCCG (no vínculo construído no grupo)
5	Jogo de encaixe (encaixando letras e números em losangos em material em bloco machado, que deveriam ser encaixados em placas usadas)	5 anos (4 crianças) 4 anos (1 criança) 3 anos (3 crianças) 2 anos (-)	IU (interação única)
6	Construção com estrutura (encaixando materiais alternativos como rolos de papel, papel colorido, retalhos de tecido)	5 anos (4 crianças) 4 anos (-) 3 anos (1 criança) 2 anos (3 crianças)	E.I (impasse da tarefa)

quanto à

idades

Considerando os resultados do conjunto das seis sessões, podemos dizer que os estilos de interação preponderantes foram 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

Tabela II. Freqüências 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 Média do Conjunto das 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 tutela)	-	-	4	-	4	9	2,8
2. IFS (interação face a face superficial)	-	14	-	8	-	-	3,6
3. ICM (interação criança maior)	2	-	-	-	-	-	0,3

atividades propostas às crianças de 2 a 5 anos.

No entanto, a homogeneização pode estar vinculada ao fato de que, 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. As situações de brincadeira em que as crianças organizam-se espontaneamente a partir dos espaços e brinquedos disponibilizados pelos adultos (BHERING, BARBOSA, DIAS, 2002) não parecem desencadear interações de natureza diferenciada das outras acima citadas.

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 com o grupo e com cada criança em particular, considerando que, no desenvolver da atividade proposta, os diferentes saberes, as diferentes habilidades e possíveis diferentes 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, descobertas, avanços e propostas. Um contexto heterogêneo precisa de posicionamento ativo do adulto em volta das crianças.

A posição fixa não aparece nos registros videográficos de forma isolada. Articulada a ela está à interação única (IU). A educadora não se movimentava constantemente por entre as crianças, ela fica, durante a

execução da atividade, em um plano distanciando 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 e/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.

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, alternativamente 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 necessária a intervenção do adulto – educador, problematizando situações e atividades que suscitassem 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, vizinhos, comunidade etc. Conforme salienta Davis (1989):

“(...) 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.” (p. 52).

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 ativa da educadora, desafiando-as, sustentando, dando suporte, mediando social,

pedagógica e psicologicamente 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 a partir da imitação dos atos, falas e expressões de seu parceiro maior e vice-versa. O desafio de buscar formas, movimentos, linguagens para colaborar com o parceiro menor por parte do maior desencadeia saltos qualitativos para o seu próprio desenvolvimento. No entanto, o que as sessões revelaram, é um contexto em que estas possibilidades não são aproveitadas como situações importantes. 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 procurando oportunidades para dar atenção a cada criança individualmente, desafios fossem lançados para que maiores e menores trabalhassem em regime de colaboração e discussão mediados sempre 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, era suficiente 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 ou até mesmo natural para a criança de 2 e 3 anos desenvolver a atividade proposta. Entendiam que o menor deveria ter oportunidade de escolher se ele queria ou não se envolver com 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 “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 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 planificada 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 planifique 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 jogos simbólicos, para troca de papéis e partilha do controle.

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 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 e 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, planejando situações que possam engajar crianças de diferentes idades a trabalharem cooperativamente e expressarem suas idéias, pensamentos, planos e possíveis soluções para a situação que enfrentam.

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

educador, durante cuja realização será compartilhado o controle com as crianças.

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 a 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 continuando sem a assistência/mediação do adulto. 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 ocorria, 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. O adulto, nestas situações, só intervinha para dirigir o maior ao menor no repasse da tutela.

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.

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 podia 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 mais bem otimizada e potencializada. O adulto atuava na condição de observador, disponibilizando brinquedos, organizando ambientes e vigilantes para que a segurança das crianças fosse mantida. Nossa participação em reuniões pedagógicas e conversas informais com as educadoras revelou 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 (BHERING, BARBOSA e DIAS, 2003). 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 um papel menos participativo. 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 oferecer o que lhes pediam, e 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 e as crianças que compõem a turma de idades mistas, é preciso estar disposta ao trabalho conjunto e à participação ativa nas brincadeiras. Implica, portanto, em planejar– fazer-rever (HOHMANN & WEIKART, 1995) junto com as crianças 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.

Ensinar é um ato cultural e social complexo (Zanella, 2001), cuja intenção também social e cultural deve ser a apropriação de conhecimentos por parte dos sujeitos. 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, op. cit, 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”. É importante a participação do adulto neste processo de aprendizagem como aquele mais experiente.

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 idades mistas. Como decorrência deste estudo, abrem-se novas interrogações, que vislumbram novas possibilidades investigativas, no sentido de aprofundar aspectos que não puderam ser explorados no contexto desta pesquisa, tal como o conteúdo das interações criança/criança em atividades com e sem intervenção do adulto.

Rever o papel e a função do adulto (não só) em turma de idades mistas implica em olhar de uma maneira diferente a sua maneira de mediação/intervenção frente à Zona de Desenvolvimento Proximal de crianças de diferentes idades. Potencializar as possibilidades que a aprendizagem por imitação, instrução e colaboração podem trazer a um contexto educacional heterogêneo, tanto para crianças quanto para adultos é um desafio que ainda está por ser estudado, explorado e planejado nas nossas instituições de educação infantil.

Neste sentido, consideramos ainda necessário ter como foco de investigação 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 no desenvolvimento, na aprendizagem e desempenho futuro das crianças. Admitimos a importância da participação ativa do adulto/educador nas atividades desenvolvidas pelas crianças, mas não sabemos ainda qual o impacto que esta participação/interação ativa do adulto no desempenho individual e acadêmico das nossas crianças. Esta mediação que desafia o potencial das crianças, de acordo com a teoria histórica-cultural, é necessária e desejável em nossas salas de aula seja lá qual for a faixa etária predominante, mas seria um passo importante para o conhecimento acompanhar como esta mediação pode levar nossas crianças a desenvolver o seu potencial de maneira saudável e produtiva para o indivíduo e sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar* (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em Aique Grupo Editor AS, 1996: *Vygotsky el aprendizaje escolar*).
- Bhering, E. M. B.; Barbosa, T.; Dias, J. (2002). A rotina diária numa creche pública: A dinâmica das crianças e adultos em grupos de idades mistas. *Educação em Revista*, vol. 36, pp. 75-105.
- Dessen, M. A. (1995). Tecnologia em vídeo: Registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 11, n° 3, pp. 223-227.
- Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (D. Batista, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado por Ablex Publishing Corporation, 1995: *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*).
- Gandini, L. & Edwards, C. (Orgs.) (2002). *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (D. E. Burguño, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado por Teachers College Press em 2001: *Bambini – The italian approach to infant/toddler care*).
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. (H. Á. Marujo e L. M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado por High/Scope Foundation, Ypsilanti/MI/USA em 1995: *Educating young children*).
- Lima, E. S. (2000). *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: Aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo, SP: GEDH.
- Oliveira, M. K. (1999). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio – histórico*. São Paulo, SP: Scipione.
- Onrubia, J. (1996). Ensinar: Criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. Em Coll, C. e colaboradores (1996), *O construtivismo na sala de aula* (C. Schilling, Trad.) (pp. 123-151). São Paulo: Ática. (Original publicado por Barcelona: Araó, 1993: *El construtivismo em el aula*).

- Perre-Clermont, A. N. (s.d.). *Desenvolvimento da inteligência e interação social* (E. Godinho, F. Gaspar e C. Gaspar, Trad.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, s.d.
- Rego, T. C. (1994). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico – cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saxe, G. e colaboradores. (1991). A interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico – matemáticas: Uma nova estrutura para a pesquisa e a prática educacional. Em H. Daniels, (Org.), *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*; (M. S. Martins, E. J. Cestari, Trad.) (pp. 169-218). Campinas, SP: Papyrus.
- Schiefler, Â. R. K. & Silva, S. F. (2000). Entre fadas, jacarés e pintores: A história de construção de um grupo: Em L. E. Ostetto (Org.), *Encontros e encantamentos na educação infantil* (pp. 19-44). Campinas, SP: Papyrus.
- Tudge, J. (1996). Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: Implicações para a prática em sala de aula. Em L. C. Moll, *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio – histórica* (F. Tessler, Trad.) (pp. 151-168). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado por Cambridge University Press, 1990: Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology).
- Verba, M. & Isambert, A. (1998). A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: Estatuto e papel dos ‘mais velhos’ no interior do grupo. Em A. Bondioli & S. Mantovani, *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos* (R. S. Di Leone e A. Olmi, Trad.) (pp. 245-258). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S; Luria, A R., Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo. Coleção Educação Crítica – Seleção de: José Cipolla-Netto, Luiz Silveira Menna-Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco, Marta Kohl de Oliveira.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da educação* (M. C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado por Prentice Hall em 1998).

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil* (B. A. Neves, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado por Narcea AS de Ediciones, Madrid – Espanha em 1996: *Calidad em la educacion infantil*).

Zanella, A. V. (2001). *Vygotski: Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed. UNIVALI.

Resumo

Este artigo relata uma pesquisa exploratória realizada em um Centro de Educação Infantil público municipal de Blumenau/SC. A estrutura e funcionamento deste Centro giram em torno de uma turma de idades mistas e seis educadoras. A nossa amostra se constituiu destas seis educadoras distribuídas em grupos de oito crianças de dois a cinco anos. O objetivo foi o de identificar os estilos de interação adulto/crianças na turma de idades mistas, durante a realização de atividades coletivas orientadas. Os dados coletados nas sessões videografadas foram analisados através da análise microgenética. Os resultados apontaram que os estilos de interação das seis educadoras investigadas eram preponderantemente, no conjunto das sessões, baseados em estilos que envolviam “interação única” (IU) e “posição fixa” (PF). Os estilos foram categorizados considerando o contexto no qual eram desenvolvidas as atividades coletivas orientadas, os materiais utilizados, a dinâmica das relações em tempo e espaços determinados.

Abstract

This article is about an exploratory research carried out in a state early childhood education center (Centro de Educação Infantil – CEI) in Blumenau/SC. This center works with a large mixed-age group of children under the supervision of six early childhood teachers. Although the children are kept together most of the day, teachers also do activities with small groups of children. The research objective was to investigate the teacher/children interaction patterns while involving them in specific activities. The sample included all teachers of that center. The activities were video-taped. Results suggest that the interaction patterns of the six teachers were, over the session as a whole, based mainly on styles involving “single interaction”

and “fixed position”. The styles were classified considering the context of the guided group activities, the materials used, and the time/space relationship in which they took place.

Résumé

Cet article décrit une recherche exploratoire dans un centre d'Education pour enfants (Centro de Educação Infantil - CEI) à Blumenau/SC. Ce centre travaille avec une classe d'âges mixtes et six éducatrices. Notre échantillon est constitué par ces six éducatrices distribuées par des groupes de huit enfants de deux à cinq ans. L'objectif du travail a été d'identifier des styles d'interaction adultes/enfants dans la classe d'âges mixtes, pendant les activités collectives orientées. Les données recueillies pendant les séances enregistrées en vidéo ont été analysées par analyse microgénétique. Les résultats ont révélé que les styles d'interaction des six éducatrices étaient surtout des styles “d'interaction unique” (IU) et “position fixe” (PF). Les styles ont été classifiés selon le contexte où étaient développées les activités collectives orientées, les matériaux utilisés, la dynamique des relations en temps et espace déterminés.