

# A INTERAÇÃO ADULTO/CRIANÇAS: foco central do planejamento na educação infantil

JULICE DIAS<sup>1</sup>  
ELIANA BHERING<sup>2</sup>

## Resumo

Diferentes condições para fomentar o desenvolvimento da criança em idade de 0 a 6 anos são oferecidas em diferentes contextos sociais nas quais ela está inserida. O desenvolvimento infantil parece ser o produto de dois processos distintos, porém indissociáveis - as condições dadas pela espécie humana, obedecendo à filogênese, e a natureza e conteúdo das interações estabelecidas entre os sujeitos que compartilham tempos e espaços culturalmente determinados, sendo esta partilha entre crianças coetâneas ou de diferentes idades. Esta visão tem influenciado nossas práticas educativas tanto no nível das condições de oferta como da metodologia empregada. Neste trabalho abordamos a interação adulto/criança em contexto de Educação Infantil tendo como aporte teórico a perspectiva sócio - interacionista. Trata de uma reflexão que toma como unidade de análise as implicações das interações adulto/crianças em ambientes da Educação Infantil para promoção de saltos qualitativos na aprendizagem e desenvolvimento de crianças que podem estar em turmas de idades mistas ou não.

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Novas Tecnologias pela Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí. Professora e Assessora pedagógica do Ensino Superior na Universidade Regional de Blumenau - FURB / SC. E-mail: judias@furb.br

<sup>2</sup> Ph.D. pelo Institute of Education - University of London - Inglaterra. Professora Pesquisadora na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: eliana.bhering@terra.com.br

## Abstract

Different conditions are offered to foster 0 to 6 years old development by different social contexts in which children of that age are in. Child development may be triggered by two distinct but yet closely interrelated processes – the conditions determined by the human species and the nature and content of interactions developed by those who shared same cultural environments and times. That

theoretical perspective, so called socio-historical, has greatly influenced our educational practices both at provisions conditions as well as teaching methodology levels. This paper looks at adult/child interaction from that perspective with a discussion turned to early childhood education settings and issues. It is mainly arguing that adult/child interactions in early childhood education settings may (or may not) actually improve qualitatively the learning and developmental processes of children who are placed in mixed aged groups.

## Palavras-chave

Interação adulto/criança; Sócio-interacionismo; Zona de desenvolvimento proximal; Educação infantil.

## Key words

Adult/Child interaction; Early childhood education; Proximal developmental zone; Socio-historical perspective.

# O desenvolvimento infantil: a influência da interação

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 professores, e, que na maioria das vezes, parecem chocar-se quanto às definições que explicitam acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Na acepção estrita dessas duas vertentes, parece que nós, professores, 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 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 neovygotskianas 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 auto-regulada nos estágios

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 funções psicológicas e conhecimentos mais complexos.

Se biológico e social são aspectos indissociáveis, 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:

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. (GÓES apud MOLON, 1999, p. 20-21)

A atenção do professor em ambientes de Educação Infantil, 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 a natureza e o conteúdo das interações estabelecidas neste grupo) e no pólo biológico, para o atendimento às especificidades de desenvolvimento da criança, considerando as peculiaridades de cada faixa etária e as características propriamente infantis.

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. E são essas as especificidades para as quais o professor tem que estar atento no ato de planejar e executar a ação educacional. O professor 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 essencial para que as professoras 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 as brincadeiras e demais atividades sejam desenvolvidas.

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”<sup>3</sup> 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, entre pessoas e, segundo, num plano intrapsicológico, ou seja, no interior do sujeito.

Assim, para Vygotsky (1987), a interação social tem como pilar básico dois pólos: um indivíduo que ensina (o ensino aqui está sendo visto na perspectiva de apontar signos) e outro que aprende. O ensino é compreendido dialeticamente como tempo e espaço humano em que aquele que ensina também 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”. Vygotsky (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 pedagógica 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.

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.

<sup>3</sup> 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.

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”.

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 pré-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 estão 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.

## O lugar da interação adulto/criança e criança/criança na Educação Infantil

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 observaram as condutas infantis 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. 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.

Em se tratando de um contexto de idades diferenciadas, no caso do estudo apontado por Verba e Isambert, 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 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 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, à competência e ao 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.

Neste estudo de Tudge (1996), ele aponta uma outra perspectiva nestas situações de criança maior ajudar a menor. Partindo de um postulado de Vygotsky, 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.

Um 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 nas 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 a meta a ser atingida), 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 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, ficou 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 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. Saxe conclui o 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” (1991, p. 211).

Considerando os estudos apontados e a perspectiva vygotskiana sobre mediação, 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 o papel obedecendo a 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 e a formação de conceitos. Este processo de amadurecimento ocorre, na maioria das vezes, em situações/ locais socialmente organizados para fomentar o desenvolvimento das crianças.

## Interação em Centro de Educação Infantil

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 e 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 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 interações possam ser planejadas, fomentadas e orientadas e para que o grupo de crianças seja administrável, isto é, que o adulto tenha a possibilidade de interagir com todas as crianças e ainda com cada criança, proporcionando momentos importantes, significativos e positivos que favoreçam o desenvolvimento delas. Pensando assim, 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 conteúdo das interações possam ganhar vida no interior do planejamento previamente construído e ainda ser expandido para além do que os adultos planejaram, acompanhando as possibilidades abertas pelas crianças.

Lilian Katz (apud Edwards, Gandini e Forman, 1999) ressalta que o centro do trabalho pedagógico deve ser a criança e suas modalidades de aprendizagem, não a rotina como uma estrutura estanque. 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, evocando apenas minimamente regras e rotinas. (p. 47-48).

A rotina tem que dar lugar às impressões de todos os integrantes do grupo, possibilitando a expressão individual e do grupo em momentos diferenciados. A partir da nossa reflexão sobre a rotina, 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 vezes acontece, intencionalmente ou não?

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 de instituições de Educação Infantil nos municípios de Blumenau e Itajaí/SC, 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 ou instrução do adulto para o grupo todo de crianças. Após o café, reúnem-se em roda na sala de aula para fazer 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, ouvir os colegas, concentrar-se, muitas vezes sendo tolhidas quanto à conversação ampla, na qual poderiam dialogar com seus pares e/ou com outro adulto presente (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 professores. Com isso não estamos querendo abolir os horários de refeições nem de atividades específicas. Se entendermos que uma das funções da rotina é organizar e estruturar o dia para que as coisas aconteçam de maneira a dar chances para que todos possam se expressar, 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 e as dinâmicas destas interações, considerando o seu conteúdo e a sua forma também no momento de planejar.

A rotina também deve nascer da leitura que as professoras 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 ativamente do que as crianças propõem, se envolvam, experimentem, criem, brinquem com as crianças nestas vivências ricas de significados e informações. 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 acima de tudo, propicia mediações importantes e necessárias.

Nesta perspectiva, como garantir uma rotina que possibilite à criança escolher atividades, manipular brinquedos e outros objetos, interagir com seus pares e com os adultos sem que o processo pedagógico esteja centrado na figura do adulto? A partir destas reflexões, passamos a apresentar algumas propostas de Educação Infantil que consideramos relevantes e significativas no que tange ao atendimento e educação de crianças pequenas, as quais promovem interações positivas entre adulto e crianças e que possuem rotinas centradas nas crianças.

O Programa “High/Scope”, criado na década de 60 em Michigan, Estados Unidos, durante as décadas que se seguiram, desenvolveu uma proposta que enfatiza uma participação ativa do adulto nas criações, produções, brincadeiras das crianças. Embasado numa perspectiva construtivista da educação e na psicologia do desenvolvimento, esta abordagem (vide artigo Weikart neste volume) 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 currículo “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 situações, espaços, materiais e atividades nos quais elas possam ser gestoras de suas aprendizagens, 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 planejar-fazer-rever. 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. Nesse 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.

Nesta abordagem reconhece-se que a 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 e agir com respeito e responsabilidade adequada a sua habilidade e desenvolvimento. 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. O ambiente ainda oferece oportunidade para atividades solitárias e reflexivas, as quais muitas vezes são individuais; e atividades de controle motor global que muitas vezes requerem o apoio integral do adulto.

Fundamentalmente, no currículo “High/Scope”, o papel do adulto-professor estrutura-se em dois pólos: organizador dos espaços e materiais e organizador dos tipos de interação/mediação. Entretanto, o adulto, acima de tudo, participa ativamente das situações, atividades e brincadeiras, observando e registrando informações sobre as crianças e suas atividades desenvolvendo diálogos com as crianças constantemente.

Outra prática educativa centrada na criança é a “Abordagem de Reggio Emilia”, Itália. 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”.<sup>4</sup>

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 professores 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”. (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 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 de várias idades. 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

<sup>4</sup> Termo extraído do poema de Loris Malaguzzi - “Ao contrário, as cem existem”.

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 minimiza 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, lançando-lhes desafios. Neste sentido, é atribuído ao professor um papel de pesquisador, um pesquisador empírico, que investiga o seu contexto, explorando materiais, analisando as situações concretas da prática social educativa, sempre visando o seu replanejar. É partindo da análise das observações e acompanhamentos que o professor, juntamente com seus parceiros de profissão, 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 criança/adulto.

No contexto dos centros de aprendizagem infantil de Reggio Emilia, os adultos 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 respostas que seriam esperadas para sua faixa etária. O que eles desejam perceber e fundamentalmente procuram criar 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 esperados e padronizados e produzindo registros previamente estipulados (como um desenho já com certas características descritas).

Nestes movimentos de descoberta, diferentes estilos de interação são criados, porque os adultos 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 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 das construções, pesquisas e brincadeiras infantis, lançando situações problemas para que as crianças as resolvam em regime de colaboração com seus pares, partilhando conhecimentos, transmitindo-lhes segurança, observando-as constantemente, visando coletar dados para o replanejamento.

O adulto, em contextos de creches e pré-escolas tem a importante tarefa de criar tempos e espaços que possibilitem à criança ampliar e complexificar suas funções

psicológicas superiores. Tais possibilidades estão diretamente ligadas aos processos interativos adulto/criança, criança/criança, criança/materiais/atividades e criança/materiais/atividades/adultos. Nas e pelas interações, as crianças necessitam ser desafiadas, precisam explorar e experimentar situações problemas que as instiguem a pesquisar, descobrir, comparar, criar, inovar e aprender a aprender.

A aprendizagem infantil não se constitui espontaneamente. Trata-se de uma atividade mediada. No entanto, para proceder na condição de mediador/interventor, o adulto necessita conhecer as inúmeras capacidades infantis, a cultura da infância, as cem linguagens da criança, compreendendo-a como um ser da cultura, que se desenvolve continuamente, abrindo sempre mais possibilidades desenvolvimentais.

A interação adulto/criança como foco central do planejamento na educação infantil nos alerta para um currículo que valoriza a ação e voz da criança, para o desenvolvimento das habilidades observacionais do professor para que diálogos produtivos com as crianças estejam presentes, e acima de tudo, permite e desencadeia experiências que serão relevantes para todos aqueles envolvidos em uma sala da educação infantil.

## Referências

- BHERING, E. M. B.; BARBOSA, T.; 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.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- 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.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.) **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. **Educar a criança.** High/Scope Educational Research Foundation, 1995.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI FERREIRA, M. C. **O valor da interação criança - criança em creches no desenvolvimento infantil.** Cadernos de pesquisa 87. São Paulo: Cortez, 1993.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio – histórico.** São Paulo: Scipione, 1999.
- ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1996, p. 123-151.
- RIVIÈRE, A. **La psicologia de Vygotski.** Mimeo, 1987.
- SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAXE, G. B. et al. A interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico – matemáticas: uma nova estrutura para a pesquisa e a prática educacional. In: DANIELS, H. (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1994, p. 169-218.

SCHIEFLER, A. R. K.; SILVA, S. F. da. Entre fadas, jacarés e pintores: a história de construção de um grupo. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2000, p. 19-144.

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, p. 151-168.

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, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 245-258.

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 - Psicologia infantil**. Visor Dis. S.A, 1996.