

# PESQUISAR A COMPREENSÃO COMPARTILHADA EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE)VISITANDO BARBARA ROGOFF E URIE BRONFENBRENNER

Maria Teresa Telles Ribeiro **Senna** – UFRGS

*Na realidade, o bebê apresenta essa interessante contradição: grande imaturidade motora, mas competência social única. Essa capacidade é que vai lhe possibilitar interagir com outras pessoas, que irão introduzi-lo na cultura e interpretarão o mundo para ele e ele para o mundo.*

*(Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)*

**Resumo:** Este trabalho objetiva contribuir com pesquisas na Educação Infantil. Apresenta reflexões de alguns estudos do desenvolvimento da criança, com asserções de Barbara Rogoff em diálogo com Urie Bronfenbrenner. Os autores ponderam que o processo de desenvolvimento humano ultrapassa o universo individual em seu resultado, ampliando o conhecimento para o nível individual/coletivo. O progresso ocorre a partir da aprendizagem compartilhada entre participantes de atividades sociais, com o uso de ferramentas culturais próprias a cada grupo. Além das afirmações expostas, Bronfenbrenner considera a interdependência bilateral entre as regras socioculturais estabelecidas aos integrantes dos grupos – o contexto macrossistêmico – e as relações proximais proporcionadas entre crianças, adultos, objetos e/ou símbolos – o contexto microssistêmico. A partir da visão sistêmica do processo educacional, a proposta avalia que, em contextos da Educação Infantil, torna-se necessário e urgente que profissionais, família e comunidade assumam a educação saudável da criança ali inserida.

Palavras-chave: desenvolvimento humano; educação infantil; macrossistema e microssistema.

## INTRODUÇÃO

Um dos temas considerados polêmicos em educação trata do desenvolvimento humano, visto por diferentes concepções epistemológicas e com resultados em práticas pedagógicas distintas.

Para a composição deste artigo, levaram-se em conta: publicações de Barbara Rogoff em livros (2005 e 2006) e em trabalhos escritos com a parceria de outros pesquisadores (1984, 2005, 2007 e 2009); os ensinamentos de Urie Bronfenbrenner, por meio do seu livro publicado em língua portuguesa (1979/1996), além de textos diversos de sua autoria ou em parceria com outros estudiosos do tema (1995, 1998, 2000, 2005 e 2006).

Pairou uma dúvida a respeito da interpretação para o título do presente trabalho: as atividades socioculturais que ocorrem em escolas de Educação Infantil exerceriam forças *sobre os* ou *nos* contextos, neste caso, escolares? A seleção da expressão *nos contextos* deve-se à marca da contribuição de todos os envolvidos no processo desenvolvimental, trazida por Urie Bronfenbrenner e associada às premissas de Barbara Rogoff. Isso porque os dois autores remetem ao tema da *reciprocidade*, mas cada qual o apresenta distintamente. A relevância deste tópico remete a novas considerações, a serem expostas no próximo item do trabalho.

Sob a ótica da vertente sistêmica, a partir do exposto até aqui, considera-se necessário a um pesquisador do desenvolvimento humano analisar a *trama*<sup>1</sup> que se constitui nas construções dialógicas otimizadas por pares sociais, em ambientes escolares da Educação Infantil. O resultado é visível na compreensão compartilhada entre crianças e crianças com adultos, formando a base para o desenvolvimento. A relevância do assunto gerou a obrigação de novos comentários, a serem apresentados no próximo item do presente texto.

## **A COMPREENSÃO COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para alcançar o objetivo proposto neste artigo, buscou-se compreender a complexidade relacionada ao desenvolvimento da criança, em especial aquela que frequenta uma escola de Educação Infantil. O paradigma contextualista emergente enfatiza a configuração da influência sociocultural sobre as pessoas, em conjunto com a manifestação do universo individual sobre o contexto, durante os processos de interação. Imerse em contextos socio-históricos e culturais favoráveis, o seu progresso cognitivo apresenta-se, ao mesmo tempo, sob as formas individual e coletiva.

Uma ideia essencial de teoria sociocultural histórica é que - já que o desenvolvimento cognitivo depende muito do compromisso social com outras pessoas - a cognição não pode mais ser pensada apenas em termos das faculdades mentais que precedem esta teoria:

---

<sup>1</sup> Durante um diálogo efetuado por pessoas em interação, não há possibilidade de se prever as formas da sua continuidade ou descontinuidade. Cada partícipe apresenta múltiplas trajetórias no seu conteúdo.

memória, atenção, percepção, planos, lógica, e assim por diante. (CORREA-CHÁVEZ & ROGOFF, 2005, p. 8).

A afirmação contraria o pressuposto teórico embasado unicamente no desenvolvimento infantil sob o ponto de vista individual, ou seja, na concepção que considera o desempenho da criança como dependente de suas capacidades inatas. A inserção do investigador na vertente sistêmica acata, ao mesmo tempo, o efeito da potencialidade cognitiva da criança, associado ao resultado da organização histórica, social e cultural no envolvimento das pessoas, em esforços compartilhados. O objetivo de uma pesquisa deve concentrar-se no processo, e não no produto do desempenho da criança.

A citação de Correa-Chávez & Rogoff (2005) apresentada acima traz à tona a historicidade do interesse de Bronfenbrenner no estudo do desenvolvimento humano. Este teórico teve em Vygotsky e Piaget os pilares para as suas convicções. Enquanto acatou parcialmente o modelo piagetiano de desenvolvimento cognitivo da criança, a partir do próprio equilíbrio intelectual, expandiu a autonomia da evolução para o compartilhamento dos processos cognitivos individuais com outras crianças mais experientes, adultos e/ou demais meios propícios, descritos anteriormente. O modelo teórico bronfenbrenniano considera o desenvolvimento qualitativo individual, em conjunto com a absorção, pela criança, do pensamento culturalmente desenvolvido no meio de sua vivência.

As considerações expostas por Rogoff (2005, 2006) a respeito do desenvolvimento humano concentram-se nas características biológicas, sociais e culturais e apresentam-se, por vezes, em comunhão com as de Bronfenbrenner (1979, 1995, 2005), Bronfenbrenner e Morris (1998, 2006) e Bronfenbrenner e Evans (2000). Para tal, a autora afirma ser comum à espécie humana o amadurecimento neuroanatômico em um universo físico, social, histórico e cultural, já que possuímos a herança biológica, ao mesmo tempo que recebemos e compartilhamos a herança cultural da nossa espécie. Em complemento, pondera que é possível de a matriz social, biologicamente determinada, organizar o desenvolvimento ainda antes do nascimento. Ao afirmar que o desenvolvimento humano transcorre durante toda a vida, com reorganizações do pensamento, bem como com progressão de aquisições para

o conhecimento, ratifica os preceitos extraídos de Bronfenbrenner (1979, 1995), relativos ao desenvolvimento de todos os envolvidos nos processos de interação, tanto crianças, como adultos.

Em conexão com as considerações anteriores, Rogoff (2005, 2006) traz à tona o tema da *reciprocidade* quando trata de estratégias internas para resultados satisfatórios, no desenvolvimento infantil. O mesmo procedimento é visto por Bronfenbrenner (1979), sendo que este investigador enfatiza a reciprocidade nas relações diádicas entre as pessoas, proporcionando a interdependência pessoal nas atividades e promoções mútuas de desenvolvimento. Apesar de Bronfenbrenner (1979) deixar clara a evidência das forças ideológicas de determinada sociedade sobre cada integrante, mostra que cada pessoa em desenvolvimento participa ativamente do seu grupo, deixando suas características evidenciadas no todo. Já, a segunda autora expande o conceito do tema e confere papel significativo aos contextos socio-históricos e culturais, permitindo ao leitor a possibilidade da sua interpretação com a abrangência necessária à compreensão do universo de desenvolvimento. Ressalta-se aqui que, tanto as contribuições da pessoa, como as da sociedade e sua cultura são consideradas como aspectos inseparáveis por Rogoff (2005, 2006). A autora situa que: “Alguns estudiosos da socialização concentram-se na reciprocidade existente entre as crianças e os seus pares sociais, outros – como eu – colocam tal reciprocidade no contexto histórico-social.” (ROGOFF, 2006, p. 43).

O universo individual é carregado, em seu interior, por regras socioculturais previstas nas ideologias do grupo. As expectativas sociais para o papel de cada pessoa são determinadas, em primeiro lugar, pelo mundo externo. (BRONFENBRENNER, 1999). Tomando como indicação as asserções apresentadas anteriormente por Rogoff (2006, p. 43), considera-se necessário recorrer às premissas da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1995) e fazer, ao mesmo tempo, uma aproximação com esse autor em publicações de 1979, 1998 e 1999. Avalia-se que o macrossistema contextual (regras institucionalizadas pela sociedade) não se restringe aos processos proximais, mas os engloba nos distais (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). São as tecnologias utilizadas, de acordo com as normas pré-

estabelecidas, que atuam em dado momento histórico por meio de práticas desenvolvidas por gerações anteriores. Vivenciando as metas educacionais calculadas pelos adultos a partir dos referenciais apresentados, as atividades cotidianas das crianças devem ser definidas e organizadas de forma a resultar no desenvolvimento infantil harmonioso.

### **A “Intersubjetividade” e a “Argumentação”**

Alguns estudiosos do campo da Educação poderiam perguntar: Por que insistir em uma abordagem de análise do desenvolvimento humano que trata os aspectos individuais em unidade com os de cunho coletivo? Para responder à questão, considera-se como justificativa o objetivo primário da comunicação funcional entre os seres humanos em interação: o de compreender (os) e fazer-se compreender (pelos) parceiros. A via de comunicação configura-se em mão dupla, ou seja, é um processo intersubjetivo<sup>2</sup>, onde pessoas com universos únicos de conhecimento e participantes de comunidades culturais específicas transitam em diálogos com outras pessoas. Significa que cada partícipe de um processo interativo apresenta a individualidade específica ao seu envolvimento, ao mesmo tempo que utiliza as ferramentas culturais próprias a cada grupo. Os resultados nos diálogos são inesperados e conduzem cada integrante do processo interacional à aquisição de novos conhecimentos, que se agregam ao repertório cognitivo existente, permitindo a todos do grupo um novo rumo para a comunicação. Ou seja, não há compreensão sem compartilhamento. (CORREA-CHÁVEZ & ROGOFF, 2005).

Durante sua exposição quanto à natureza do processo de intersubjetividade, Rogoff (2006) apresenta as divergências epistemológicas existentes entre dois grupos de pesquisadores, situadas aqui no início deste texto e em destaque, a seguir, devido à sua importância.

O primeiro grupo baseia-se na ideia central inata, exposta nos processos interativos entre adultos e recém-nascidos: a produção de expressões variadas pelo adulto auxilia na sincronia da intersubjetividade. A ênfase encontra-se,

---

<sup>2</sup> A intersubjetividade é definida como “conhecimentos compartilhados, com base em um foco de atenção e alguns pressupostos comuns que formam o fundamento da comunicação”. (ROGOFF, 2006, p. 81).

principalmente, em relação aos comportamentos que requeiram o envolvimento emocional na comunicação, como as interações entre pessoas muito próximas – mãe e filho, por exemplo.

A segunda parcela de estudiosos citados por Rogoff (2006) acredita que a característica da intersubjetividade venha atrelada aos pares sociais, ou seja, exige a reciprocidade, ou o intercâmbio de expressões entre os envolvidos: os adultos tentam atribuir sempre significados às ações e expressões dos bebês. A autora posiciona-se a favor de certa limitação do adulto nas suas intenções, na consciência e no planejamento da comunicação com as crianças; enquanto isso, os bebês vão evoluindo cognitivamente, à medida que observam diferentes meios de comunicação utilizados pelos adultos. Desta forma, os meios intersubjetivos vão se transformando no curso do desenvolvimento humano. Significa que as expressões verbais da linguagem possibilitam à criança compartilhar significados com outras crianças e com adultos, além de atribuir sentido a objetos e símbolos, tanto aos que se encontram presentes nos momentos interativos como aos ausentes. (BRONFENBRENNER, 1995).

O tema argumentação<sup>3</sup> fortalece a defesa de Rogoff (2006) quanto à característica da intersubjetividade. O vocábulo traduz a estratégia de elucidação empregada por pessoas em interação, desde o início de sua comunicação verbal, permitindo a cada envolvido no processo validar as razões dos demais e/ou apresentar as reconsiderações necessárias. A autora pondera que o recurso da argumentação utilizado pela criança promove mudanças sociais. Reitera algumas reflexões apresentadas em publicação de 2005, em parceria com Correa-Chávez, como: “[...] as pessoas tentam dar sentido aos esforços de comunicação dos outros e dirigem seus objetivos na comunicação com outras pessoas [...]” (CORREA-CHÁVEZ & ROGOFF, 2005, p. 8).

Ao mesmo tempo, o tema traz à tona a necessidade de um pesquisador da área da Educação dar importância às mudanças ocorridas no transcórrer dos diálogos realizados entre crianças ou entre estas e adultos, a partir das

---

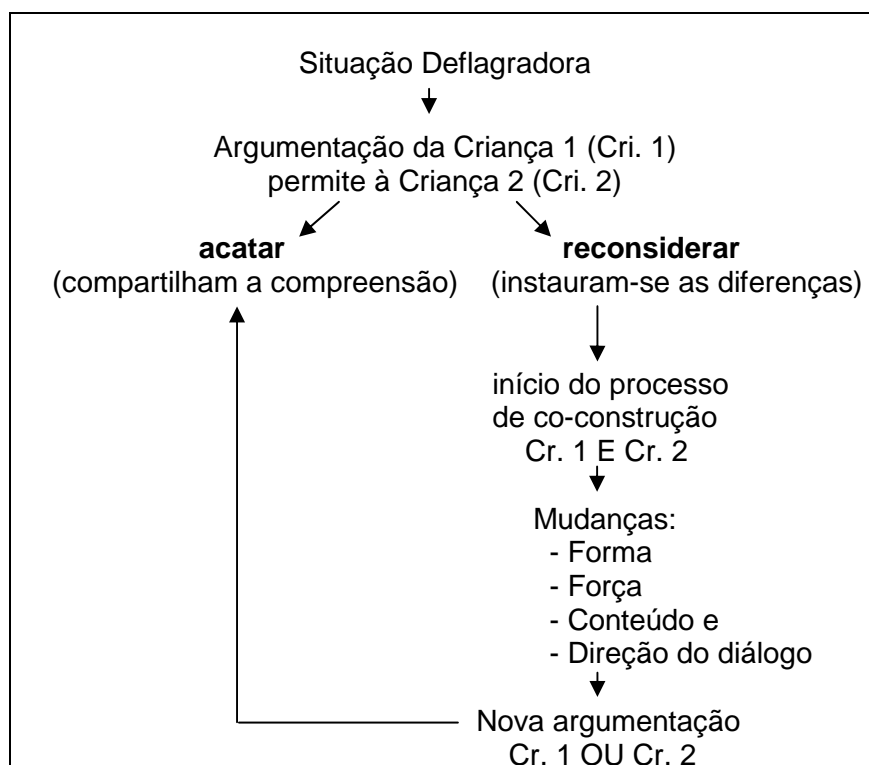
<sup>3</sup> Rogoff (2006) apresenta o vocábulo *argumentação* como extraído de Miller (Argumentation and cognition. In Hickmann, M. (Ed.). **Social and functional approaches to language and thought**. Academic Press, San Diego, CA. 1987).

argumentações. Forma, força, conteúdo e direção compõem o quadro de variação dos caminhos percorridos pelos diálogos face a face, o que resulta na aprendizagem compartilhada e na efetivação do desenvolvimento de todos os envolvidos no contexto. (BRONFENBRENNER, 1995, p. 621).

Considerar compartilhada a compreensão dos discursos, expressos entre pessoas em interação, requer esclarecimentos advindos do sistema subcultural no qual cada integrante do processo encontra-se imerso. As contribuições individuais contêm, em seu interior, regras culturais historicamente construídas, as quais entram em acordo / desacordo com as demais. A formação das articulações internas do grupo resulta em normas próprias aos interesses dos envolvidos, resguardando-se a manutenção das regras individuais.

A seguir, apresenta-se na Fig. 1, um exemplo de como se podem visualizar os caminhos percorridos pelos discursos, proferidos durante um diálogo face a face entre duas crianças.

Figura 1 - Exemplo de utilização do recurso da argumentação em um discurso direto entre duas crianças



Em pesquisas realizadas na área educacional, o investigador precisa estar atento ao conjunto das características pessoais em cada grupo, formado por alunos e suas respectivas famílias, professores e outros profissionais de uma escola, sendo significativas as características da diversidade, em comunhão com as da unicidade. E são essas características que compõem o quadro necessário para uma análise sistêmica do desenvolvimento humano.

### **A Importância da Observação voltada para as Expressões da Linguagem**

O mundo, repleto de possibilidades para explorações, proporciona à criança desejos de conhecê-lo, desde os seus primeiros contatos sociais. A partir do objetivo primário da comunicação funcional entre os seres humanos em interação, os investigadores devem deter-se nas diversas expressões da linguagem, expostas pelos sujeitos do estudo. Mudanças no olhar, na postura, ou respostas por palavras dadas durante os diálogos ocorridos, ou até mesmo o silêncio, são de grande importância para um observador atento. Rogoff (2006) corrobora as afirmações com o seguinte excerto:

[...] se os pesquisadores concentram-se na linguagem<sup>4</sup>, considerando-a o meio mais adequado para a interação adulto - criança, esta ênfase reflete um prejuízo cultural que não cuida das informações transmitidas pelo olhar, pelas mudanças posturais, pelos odores e pelo tato. As crianças americanas de classe média foram descritas como crianças “empacotadas”, privadas do contato direto com os cuidadores [...] e destinadas a passar sozinhas a maior parte do seu tempo, em um quarto unicamente para elas. (ROGOFF, 2006, p. 138).

Ao mesmo tempo que o processo interacional compreende formas implícitas de comunicação e de organização da aprendizagem, apresenta explicitamente a interação verbal. Há que se considerar aí a possibilidade da relação entre os atos de fala explícita e as culturas que promovem a escolarização, ligando o uso das expressões verbais aos valores socioculturais definidos.

---

<sup>4</sup> O vocábulo empregado pela autora faz referência ao entendimento restrito das diversas expressões da linguagem, ou seja, a utilização explícita da língua de determinada sociedade.



Em 1984, Rogoff, Malkin & Gilbride situaram a importância da comunicação entre adulto e criança como facilitadora do processo de aprendizagem e do desenvolvimento infantil. O papel do adulto é fundamental na seleção de palavras e ações que dão suporte ao entendimento da criança, durante as interações face a face, ou mesmo em atividades adequadas e materiais necessários. De acordo com as autoras, “a estrutura do discurso adulto - criança fornece a base que permite que as crianças participem de conversas que estão além de sua competência no discurso.” (ROGOFF; MALKIN & GILBRIDE, 1984, p. 34).

Em ocasiões propícias à interação entre crianças ou entre crianças e adultos, os mais experientes devem fornecer àqueles em processo de aprendizagem o acesso às atividades, de forma a mantê-los participativos, com resultado na expansão cognitiva desses aprendizes. Ambientes escolares da Educação Infantil configuram possibilidades de contextos ideais para o desenvolvimento harmonioso da criança, a serem analisados, a seguir.

## **CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS FAVORÁVEIS AO PROGRESSO DA CRIANÇA**

### **A Participação Guiada nas Práticas Culturais (BARBARA ROGOFF)**

Os papéis das pessoas como parceiras são diferentes entre as sociedades. Em determinadas culturas, o processo de aprendizagem da criança se dá a partir do empenho dos pares sociais mais experientes, que se encontram em seu entorno. Rogoff (2006) chama atenção para a natureza da participação guiada nas interações entre crianças e seus pares sociais: “As principais diferenças entre culturas em relação à participação guiada concentram-se na variação das habilidades e dos valores que são promovidos em função dos objetivos culturais [...]”(ROGOFF, 2006, p. 131). Esta afirmação da autora conduz à realidade do dia a dia de determinado grupo de crianças, em uma escola de Educação Infantil. Por mais que os profissionais tentem homogeneizar a formação desse grupo, percebem-se diferenças significativas nos diálogos entre crianças ou entre crianças e adultos, nas iniciativas infantis individuais ou em outras formas de expressão da linguagem. Todos os

envolvidos em interações demonstram expressivamente suas histórias, atreladas às subculturas de vivência. Rogoff (*op. cit.*) complementa sua asserção, deixando clara a necessidade de os pesquisadores observarem as atividades e as habilidades cotidianas das pessoas em contextos, com objetivos culturais específicos.

Ao considerar o contexto, não como influência externa exercida sobre a pessoa em desenvolvimento, mas como inseparável das ações humanas nas atividades organizadas, com resultados cognitivos satisfatórios, Rogoff (2006) sublinha a importância dessa abordagem para o estudo do desenvolvimento humano. Mais uma vez, pode-se considerar, aqui, o diálogo da autora com os preceitos de Bronfenbrenner, durante toda a sua trajetória investigativa.

### **Uma Proposta para a Efetivação da Aprendizagem no Contexto Sociocultural da Escola de Educação Infantil**

Em culturas nas quais os cuidados com a criança são considerados pertencentes à comunidade local como um todo, existe a corresponsabilidade entre pais, parentes próximos, escola e, eventualmente, a vizinhança. Cita-se, como primeiro exemplo, a aprendizagem informal baseada na família e na comunidade, reconhecida e estudada há muito tempo por antropólogos e psicólogos. Paradise & Rogoff (2009) situam os contrastes encontrados entre uma aprendizagem por observação e cooperação nas atividades diárias e a aprendizagem formal efetuada pelas escolas, deixando clara a intenção de não considerá-las como antagonistas. Para as autoras, enquanto a aprendizagem escolar prevê o relacionamento formalizado entre uma pessoa mais capacitada e o aprendiz, a organização da aprendizagem informal apresenta maior flexibilidade, ou seja, o aprendiz e o mais experiente podem, por vezes, intercambiar seus papéis. Dizem as autoras:

Descrevemos esta aprendizagem informal por uma perspectiva holística para examinar sua lógica - como faz sentido um conjunto coerente de práticas educacionais. Os atos, atitudes e orientações da aprendizagem, tanto quanto os contextos físicos e sociais nos quais isto ocorre, são aspectos relacionados de forma interdependente, não como uma coleção de comportamento de fatores separados ou separáveis. (PARADISE & ROGOFF, 2009, p. 105).

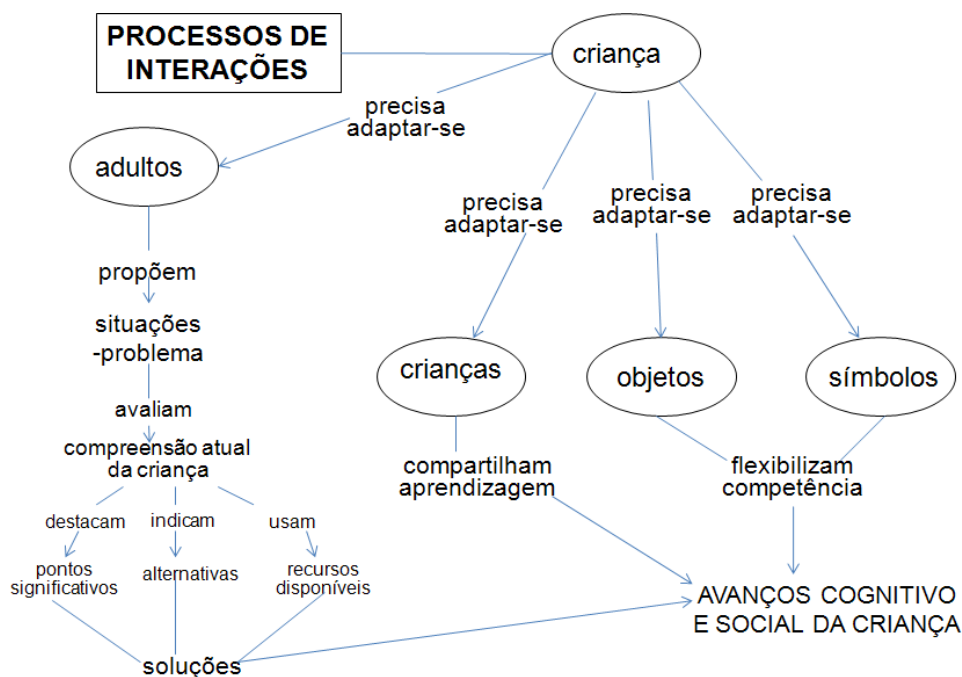
Destaca-se, aqui, a importância existente na “combinação coordenada entre as habilidades das crianças e a orientação dada por pessoas mais experientes” (ROGOFF *et al.*, 1984, p. 31). Nesta publicação, as autoras consideram muito rápido o desenvolvimento da socialização das crianças, pois, em apenas três anos de vida, passam do estágio de total desconhecimento do que está à sua volta para desempenhar o papel de socialmente participantes nas suas culturas. Além disso, sugerem que os adultos analisem as características próprias às crianças pequenas e aos bebês, para levá-los às informações do que os cerca. Em 2006, Rogoff reapresenta o tema e questiona: “Como podem habilidades e características imaturas de um recém-nascido transformar-se rapidamente em capacidades notáveis de um ser humano?”. (p. 1).

As afirmações de Paradise & Rogoff (2009), relativas ao envolvimento da criança nas atividades informais, culturalmente previstas pelos grupos sociais, complementam observações realizadas por Rogoff, Moore, Najaf, Dexter, Correa-Chávez & Solís (2007). Estas autoras investigaram o modo como é organizada a participação de crianças em atividades sociais do dia a dia e consideraram que o repertório das práticas culturais é dinâmico, podendo tomar formas diferentes, ser interrompido ou transformar-se.

Durante uma interação, a criança coloca em jogo o seu conhecimento adquirido por experiências anteriores e seu interesse para alcançar objetivos próprios e coletivos. Em contextos escolares da Educação Infantil, as instruções, colaborações e os apoios podem ser ajustados e o papel do professor é fundamental para organizar as tarefas e orientar ou propor às crianças a resolução das mesmas.

A seguir, a Fig. 2 representa a *trama* que envolve, implicitamente, a organização de atividades educacionais propostas de realização, em uma escola de Educação Infantil, com o objetivo de alcançar o crescimento cognitivo da criança. Para a elaboração deste Mapa Conceitual, foram compilados, em conjunto, os pilares da fundamentação de Rogoff e Bronfenbrenner, essenciais ao presente texto.

Figura 2 - Mapa Conceitual centrado no conceito de Processos de Interação - partindo das relações entre uma criança e outras crianças, adultos, objetos e símbolos - processos proximais, situados por BRONFENBRENNER (1995).



Em determinada atividade interacional de aprendizagem, pessoas mais experientes têm a possibilidade de intervenção no processo, a fim de ajustar os meios favoráveis à compreensão pela pessoa menos experiente. Esta, demonstra o seu crescimento cognitivo nas soluções do problema apresentado. Significa que o conhecimento anterior da criança acerca do que a rodeia transforma-se a partir das influências sociais favoráveis. Rogoff *et al.* (1984, p. 33) a definem como “participante ativa do próprio desenvolvimento”. As autoras consideram que o desafio inicial proposto pelo adulto propicia a movimentação cognitiva da criança, para alcançar resultados positivos. A mudança de perspectiva resulta em uma nova visão de determinado fenômeno.

O papel que o adulto exerce durante o processo de interação não envolve, necessariamente, total consciência. Muitas vezes, existe um acordo tácito entre os participantes do processo, com o uso de estratégias oportunistas para que a criança chegue positivamente ao objetivo proposto, inicialmente. Os textos apresentados acima situam a invisibilidade como característica que

respalda a organização sociocultural das práticas, além dos meios de participação das crianças nas rotinas dos grupos familiares e de comunidades.

Outro exemplo significativo para o alcance do desenvolvimento harmonioso de uma criança trata da Educação Infantil formal de zero a seis anos na Itália, com oferecimento da atenção necessária por parte dos diversos segmentos sociais daquela cultura, a ser visto a seguir.

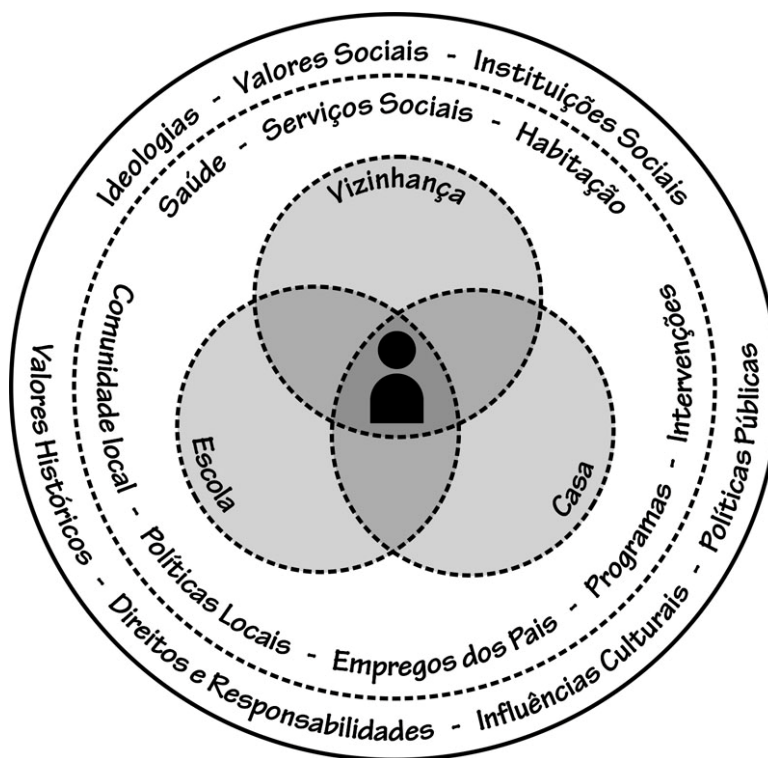
A partir da segunda década do século XX, o pedagogo Loris Malaguzzi idealizou e protagonizou a mudança radical do olhar adulto sobre a educação da criança, em seus primeiros anos de vida. O desejo de criar uma escola que mostrasse o movimento de aprendizagem contínua entre crianças e crianças com adultos, incluindo profissionais e famílias, concentrou-se, inicialmente, na comunidade da província de Reggio Emilia. A proposta contemplava o dever comunitário de oferecer assistência total às crianças. Até a década de 1990, várias escolas públicas foram abertas no município, sob gestão inicial das comunidades.

Enquanto participava dos projetos de abertura de escolas junto às entidades sindicais, Malaguzzi realizou um grande sonho: a partir de 1967, as creches transformaram-se em escolas municipais da infância. Mas a ideia desse pedagogo não se restringia à parte administrativa da Educação Infantil. Para complementar seu projeto educativo, organizava anualmente cursos de aprofundamento na formação para os professores. O contexto educacional italiano completou o ciclo considerado por Malaguzzi como necessário de realizar-se quando incluiu um grande debate a respeito do cuidado e da educação da criança nos primeiros anos de vida, resultando na institucionalização a nível federal da organização da escola de Educação Infantil.

Loris Malaguzzi mostrou ao mundo sua convicção a respeito da educação da criança, envolvendo as características social e cultural da família no contexto educacional. Por meio de reflexões realizadas em um grupo de estudos, o Círculo dos Processos Proximais, exteriorizou sua relação com os preceitos de Bronfenbrenner (1995).

A seguir, pode-se visualizar, na Fig. 3, a representação do paradigma contextualista bronfenbrenniano, que elucida a perspectiva do trabalho na Itália, apesar de não ser reconhecido na atualidade como um dos pilares para a abordagem de Malaguzzi.

Figura 3 - Contextos sistêmicos de vivência de uma pessoa, de acordo com a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano - Bronfenbrenner (1995).



Posteriormente, os valores básicos do projeto educacional para a Educação Infantil expandiram-se na Itália, até chegar além das fronteiras locais e alcançar o reconhecimento internacional. Grandes mestres da educação e da psicologia, sendo um deles o próprio Urie Bronfenbrenner, atenderam a convites de Malaguzzi para participar de eventos diversos na Itália, dedicados à criança pequena. Atualmente, alguns são considerados de grande importância para estudos na área, como: o educador francês Célestin Freinet, o jornalista, poeta e escritor italiano para crianças Gianni Rodari, os professores George Forman, da Universidade de Massachusetts e Paulo Freire, das Universidades de São Paulo e Campinas, além de David Hawkins, professor na Universidade do Colorado.

A repercussão da abordagem educacional de Malaguzzi resultou em questionamentos e curiosidade. Anualmente, inúmeros técnicos de outros países procuram orientação dos preceitos deixados por esse pedagogo em várias cidades italianas.

No Brasil, a interpretação dada à realidade da escola de Educação Infantil na Itália ainda apresenta-se tímida. Pouco se discute a respeito de educação participativa, por exemplo, onde façam parte do projeto educacional: crianças, professores e pessoal administrativo das escolas, técnicos responsáveis pela coordenação pedagógica, famílias dessas crianças e representantes da comunidade local, esta englobando segmentos diversos, como órgãos públicos nos poderes legislativo, executivo e judiciário, outras escolas, universidades, bibliotecas, comércio, bancos, igrejas e associações locais. Apesar de persistirem por mais de uma década grandes discussões entre especialistas em educação acerca de o quê ensinar, para quê ensinar e como ensinar na Educação Infantil, a centralidade da ação pedagógica para as crianças está em jogo. Sem consenso técnico, deixa-se de ter como preocupação básica os processos de constituição do conhecimento dessas crianças, de acordo com diferentes contextos sociais e culturais nas quais estão imersas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Crianças e contextos nos quais elas estão localizadas formam um sistema complexo e rico em experiências a serem observadas e analisadas por um pesquisador da área. As atividades diárias, ou o processo do desenvolvimento (visto como uma função) e as iniciativas para tais atividades, proporcionadas pelas pessoas, precisam ser avaliadas no decorrer do tempo, tomando-se em consideração, simultaneamente, fatores individuais e contextuais. Atividades de rotina em uma escola de Educação Infantil são as que mais proporcionam oportunidades para as crianças adquirirem e solidificarem o desenvolvimento cognitivo.

O universo sociocultural constituído nos diversos grupos sociais (casa, vizinhança, escola, parques, entre outros) e no qual cada um de nós

compartilha com outras pessoas as próprias expectativas e saberes mostra, também, a unicidade revelada pelos integrantes do(s) grupo(s). A vivência individual e singular de cada criança e/ou adulto no dia a dia, em contextos diversos, proporciona trocas e cria experiências, estas moldando, definindo e ampliando o conhecimento de todos os integrantes dos processos interativos.

Revisitar algumas das publicações de Barbara Rogoff proporcionou grande satisfação para mim. Inicialmente, convivi com momentos de incerteza, na tentativa de encontrar leituras de outros mestres que apresentassem similaridades teóricas com a configuração trazida por essa autora. Aos poucos, fui filtrando as necessidades de respaldo e admiti meu interesse por todas as suas convicções, o que me favoreceu ratificar os preceitos ensinados; após, deu-me a chance de transpor algumas barreiras empíricas, relativas à força da cultura para o desenvolvimento de uma criança. Vencendo esta etapa, resolvi procurar um investigador do desenvolvimento humano com produção intelectual e científica que respondesse aos meus anseios e o caminho tornou-se fácil: visitar Urie Bronfenbrenner, pesquisador incansável na preocupação com a importância das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil e ícone na transmissão de conhecimentos direcionados à pesquisa naturalística. A partir daí, o objetivo de mostrar a linha de convergência entre os dois autores foi alcançado. Mesmo consciente de que os pesquisadores da área da educação têm pouca referência de Bronfenbrenner e de seus pressupostos, considerei que o investimento reverteria o quadro de distanciamento paradigmático.

Lançar o desafio de conhecer mais profundamente os conceitos de Barbara Rogoff, associando-os ao modelo de investigação proposto por Urie Bronfenbrenner, foi o pontapé inicial para chegar ao resultado da centralidade da educação: a criança, com características individuais próprias que, associadas às de outras crianças e demais pessoas envolvidas em processos interacionais, promovem o desenvolvimento harmonioso coletivo.

## REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. 2ª reimpressão, Porto Alegre: Artes Médicas, [1979/1996] 2002.



\_\_\_\_\_. Developmental ecology through space and time: a future perspective. *In*: P. Moen, G. H. Elder, J. & K. Luscher (Eds). **Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development**. Washington DC: American Psychological Association, 1995, p. 619-647.

\_\_\_\_\_. The bioecological theory of human development. *In*: BRONFENBRENNER, Urie. (Ed.) **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. Thousand Oaks, CA: Sage 2005, p.3-15.

\_\_\_\_\_. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. *In*: FRIEDMAN, Sara L.; WACKS, Theodore D. (Orgs). **Measuring Environment Across the Life Span: emerging methods and concepts**, Washington D. C.: American Psychological Association, 1999, p. 3-30.

\_\_\_\_\_ & MORRIS, Pamela A. The ecology of developmental processes. *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs). **Handbook of Child Psychology**, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998, p. 993-1028.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. The bioecological model of human development. *In*: LERNER, R. M. (Org). **Handbook of child psychology**, 6<sup>a</sup> Ed., Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 2006, p. 793-828.

\_\_\_\_\_ & EVANS, Gary W. Developmental science in the 21<sup>st</sup> century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social development**, Cornell University, v. 9, n. 1, p.115-125, Jan/ 2000.

CORREA-CHÁVEZ, Maricela, & ROGOFF, Barbara. Cultural research has transformed our ideas of cognitive development. **International Journal of Behavioral Development**, Vol. 29 (3), may. 2005, p. 7-10.

PARADISE, Ruth & ROGOFF, Barbara. Side by side: Learning by observing and pitching in. **Ethos - Journal of the Society for Psychological Anthropology**, Vol. 37(1), 2009, p. 102-138.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Imparando a pensare: l'apprendimento guidato nei contesti culturali**. Traduzione: Roberta Garbo. Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore. 2006.

\_\_\_\_\_; MALKIN, Catherine & GILBRIDE, Kathleen. Interaction with babies as guidance in development. *In* ROGOFF, Barbara & WERTSCH, James V.(Eds.). **Children's Learning in the "zone of Proximal Development"**. San Francisco: Series: New directions for child development N. 23 (march). Jossey-Bass, 1984, p. 31-44.

\_\_\_\_\_; MOORE, Leslie; NAJAFI, Behnosh; DEXTER, Amy; CORREA-CHÁVEZ, Maricela & SOLÍS, Jocelyn. Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. In J. E. Grusec and P. D. Hastings (Eds.). **Handbook of Socialization: Theory and Research**. New York, NY: The Guilford Press. 2007, cap. 19, p. 490-515.