

## **AMPLIANDO AS DISCUSSÕES SOBRE A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS MAIS VELHAS**

*Carolina Machado Castelli*

### **Resumo**

O texto discute parte dos dados de uma pesquisa que buscou investigar as relações estabelecidas entre bebês e crianças mais velhas na educação infantil, dando ênfase às aprendizagens desencadeadas. Para a sua realização, foram considerados os princípios de uma investigação etnográfica com crianças de Graue e Walsh (2003). Tiveram papel central as contribuições dos Estudos da Criança e trabalhos específicos da Sociologia da Infância, da Antropologia e da Psicologia Cultural, em especial os escritos de Rogoff sobre a participação guiada/orientada (1995; 2005), de Brougère acerca da aprendizagem por observação e participação (2012) e de Gottlieb sobre os bebês enquanto seres sociais e culturais (2012). Nos episódios analisados, bebês aprendem, de forma contextualizada e ativa, com crianças mais velhas, e estas podem aprender com eles também. Entende-se que a aprendizagem depende do interesse, da observação e de graus e formas de participação. O estudo demarca o quanto bebês e crianças mais velhas são ativos e participativos nos seus processos de aprendizagem, indicando a necessidade de promoção de mais tempos-espacos para que possam observar e participar juntos.

**Palavras-chave:** aprendizagem; bebês; participação; observação; educação infantil.

### **A reciprocidade nas aprendizagens desencadeadas a partir de encontros entre bebês e crianças mais velhas**

Em nossa sociedade, criamos e atribuímos valor a uma dicotomia entre corpo e mente. A mente seria a instância da aprendizagem e, o corpo, um instrumento secundário (mais ligado às atividades que exigem força, agilidade e destreza) e que deveria ser controlado na escola (BEBER, 2014). Porém, as crianças, em especial as bem pequenas e os bebês, rompem com essa dicotomia: vivem e aprendem de corpo inteiro, explorando com seus movimentos, usando todos os sentidos, resolvendo problemas práticos e agindo em vez de somente escutar e copiar (como as escolas de ensino fundamental esperam que as crianças mais velhas façam). Suas interações sociais e suas aprendizagens são mediadas pela relação corporal, pelos sentidos e pela emoção (BEBER, 2014).

Nesta escrita, trabalho com parte dos dados gerados em uma pesquisa que buscou investigar as relações estabelecidas entre bebês e crianças mais velhas na educação infantil. Dentre os achados, deparei-me com encontros entre eles que desencadeavam situações de aprendizagem, tema sobre o qual me dedico nestas páginas. Tomo como princípio a defesa que a pedagogia que os bebês e as demais crianças solicitam aos educadores é sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionais voltadas para suas experiências cotidianas e suas aprendizagens no espaço coletivo (BRASIL, 2009).

Pelo fato de a pesquisa ter sido desenvolvida no acompanhamento da turma de Berçário 2 da instituição, as análises presentes se centrarão nas aprendizagens feitas pelos bebês nas relações com as crianças mais velhas, o que não significa que o oposto não ocorra. Aliás, foi perceptível, durante a pesquisa, a reciprocidade da ação de aprendizagem, como na seguinte cena, presenciada junto a crianças da turma de Pré 1: “Manuela (Pré 1) pede que eu leia uma história. Douglas e Milena (ambos Pré 1) se aproximam; ela vê a capa do livro e diz: ‘sou a princesa’, Douglas diz: ‘eu sou o príncipe’ e Milena: ‘eu sou a princesa também!’ Mas, Milena pensa rapidamente e se corrige: ‘não, eu sou o bebê!’” (Diário de campo, 07/07/2014).

De tanto ver as crianças querendo ser os príncipes e as princesas, indaguei o quanto a vivência com os bebês incentivada e proporcionada pela escola pode ter contribuído para que Milena, que sempre demonstrava interesse no grupo de berçário da escola, enxergasse aquele bebê na capa da revista e tivesse vontade de ser ele em vez de ser a princesa. As crianças mais velhas, segundo Rogoff (2005), podem proporcionar oportunidades especiais de aprendizagem às pequenas e dar orientação sobre como agir corretamente de acordo com os costumes de sua comunidade, mas também percebi que podem ter a oportunidade de aprender a interagir com esses outros que não são iguais a eles: são outros corpos, outras linguagens, outros cuidados e outras brincadeiras que entram em cena.

Rogoff (2005), por se interessar pelo desenvolvimento humano, atenta seus olhares para o processo de aprendizagem, afirmando que nosso desenvolvimento é um processo de transformação que se dá a partir de nossa participação nas atividades socioculturais que ocorrem nos grupos de que fazemos parte – ao mesmo tempo em que também transformamos esses grupos, como ocorreu com bebês e crianças mais velhas. Para a pesquisadora, nos desenvolvemos à medida que participamos nas diferentes experiências que surgem em nossas vidas e, portanto, estamos sempre em desenvolvimento, pois podemos tanto aprimorar algo sobre o que já temos certo conhecimento, como, também, aprender algo totalmente novo, com o que iremos ter contato pela primeira vez.

É nesse sentido que a escrita caminha. Além de Barbara Rogoff (1995; 2005), Gilles Brougère (2012) e Alma Gottlieb (2012) serão os autores com quem mais dialogarei. Inicialmente, discutirei sobre os bebês enquanto seres aprendentes. Na sequência, detalharei a metodologia, para, então, me dedicar às análises dos dados gerados na pesquisa sobre a aprendizagem dos bebês nas relações com as crianças mais velhas. Por fim, traçarei algumas reflexões sobre as experiências de aprendizagem na educação infantil.

### **Bebês sociais, relacionais, culturais, ativos e participativos nos seus processos de aprendizagem**

Não raras as vezes, a preocupação com a questão da aprendizagem, sobretudo no ambiente escolar, é associada às crianças do ensino fundamental (ou níveis posteriores). Em termos de educação infantil, no máximo a pré-escola é lembrada: no senso comum (e, infelizmente, para muitos profissionais da educação), os bebês são institucionalizados em função de guarda, para que sejam cuidados enquanto seus responsáveis trabalham – como se os cuidados não fosse educacionais e o trabalho na creche não fosse pedagógico, o que já tem sido problematizado, no Brasil, desde as décadas de 1980 e 1990 (BRASIL, 1994).

A imagem da aprendizagem é, comumente, a de uma sala de aula, com carteiras, lousa (em alguns contextos, poderíamos até dizer lousa digital), leitura e escrita (na prática, muitas vezes, decodificação e cópia). O dia-a-dia dos bebês não se assemelha em nada com essa realidade, mas, ainda assim, aprendem. Do contrário, não estaríamos onde quer que tenhamos chegado. Acontece que, por suas aprendizagens não corresponderem ao modelo supramencionado, elas ganham pouca visibilidade.

Mas, considerando que, sim, aprendem, poderíamos nós aprender mais com eles para repensar a lógica escolar. Gottlieb (2012) e Rogoff (2005) apostam em bebês ativos e participativos em suas aprendizagens e, mesmo que a natureza do conhecimento dos bebês e das crianças do ensino fundamental seja distinta, a passividade e a receptividade esperadas das crianças deste último nível vão de encontro à forma como cresceram aprendendo. Receber informações e memorizá-las não é, necessariamente, uma aprendizagem. Para que esta ocorra, se faz necessário um processo mais profundo e significativo, como buscarei desenvolver ao longo do texto.

Além disso, construiu-se a ideia de que temos uma idade certa para aprender determinada habilidade ou algum conteúdo escolar específico. Mas é possível compreender o processo de aprendizagem dissociado da uma suposta universalidade na correspondência

idade-aprendizagem, pois essa crença toma como princípio uma ideia naturalizada dessa construção social que denominamos de idade. Ariès (1981) e Lloret (1997) desconfiam da inquestionabilidade que os números carregam em termos etários, argumentando que a contagem dos anos (e das fases) da vida nem sempre existiu (muito menos a correlação com expectativas de aprendizagem). Para algumas comunidades, inclusive, a idade não é fator preponderante na demarcação das próprias fases da vida (ROGOFF, 2005; GOTTLIEB, 2012).

O que faz com que compreendamos que um bebê deixou de sê-lo e agora é uma criança? O critério etário é insuficiente. Damos significados às ações humanas como sendo correspondentes a determinadas etapas da vida, contudo, muitas vezes exercemos ações que não correspondem ao que a sociedade espera para a idade que possuímos. Precisamos compreender que essas expectativas variam dentro de cada grupo social e que, geralmente, nem elas, nem as próprias idades são suficientes para que possamos delimitar as diferentes fases da vida, ou estabelecer correspondências entre expectativas de aprendizagens (ou comportamentos) e as idades. As certezas nos escapam por entre os dedos...

Rogoff (2005) aposta que aprendemos não por ter determinada idade, mas, na medida em que participamos de determinada atividade. Dessa forma, o momento em que as crianças começam a contribuir em cada atividade está relacionado ao apoio e às limitações oferecidos pela comunidade (ROGOFF, 2005). Isso justificaria a tamanha diversidade entre as idades em que as crianças começam a caminhar, a ler, ou a manusear materiais pontiagudos, por exemplo, sobretudo quando consideradas diferenças entre comunidades não-ocidentais e ocidentais.

A partir dos relatos de Rogoff (2005) e Gottlieb (2012), é possível perceber que, em comunidades não-ocidentais, os bebês passam muito mais tempo no chão do que nós, ocidentais, costumamos deixá-los. Já as práticas de leitura se dão muito mais no período de escolarização obrigatória, em geral, não tão valorizada ou até mesmo inviável. E o uso de materiais pontiagudos e, inclusive, a participação em atividades que envolvam fogo, ocorrem desde muito cedo, tendo em vista que os bebês permanecem em suas comunidades (em vez de serem institucionalizados) e as práticas mais recorrentes nessas comunidades (artesanato, preparo de alimentos e de instrumentos de caça, pesca e agricultura) requerem materiais pontiagudos e fogo.

Esses poucos exemplos demonstram que, como nos indica o título de um dos livros de Barbara Rogoff (2005), a natureza do desenvolvimento humano é cultural, variando entre grupos e entre indivíduos. Desde o útero, o bebê já está a viver diferenças culturais, a começar

pelos alimentos ingeridos pela gestante, ou pelo ritmo de seu dia-a-dia, que pode ser mais agitado em função das novas configurações sociais, ou mais calmo, se pensarmos em uma comunidade mais tradicional em que as mulheres não trabalhem.

O bebê é, como afirma Gottlieb, “profundamente construído pela cultura” (2012, p. 21). Ele não é alheio às produções culturais que o cercam: contribui, direta ou indiretamente, nas relações das quais participa, para sua (re)produção. Para a autora, que analisa a presença dos bebês nos estudos da Antropologia, “os ocidentais tendem a deduzir que, quanto mais jovem a criança for, mais dependente ela é da biologia e mais biologicamente orientadas são as decisões das pessoas que tomam conta dela” (GOTTLIEB, 2012, p. 114). É por essa razão que ela indica que, na Antropologia, eles muito são vistos como pré-culturais, biopacotes e não sujeitos, o que podemos estender a outras áreas e até mesmo a nosso cotidiano.

Contudo, em seu livro, a partir de sua experiência etnográfica na Costa do Marfim, ela defende que os bebês podem contribuir com a teoria social “e, mais ainda, que excluí-los dessa possibilidade traz riscos intelectuais significativos” (GOTTLIEB, 2012, p. 111). É nesse mesmo sentido que os pesquisadores da infância Graue e Walsh deixam um alerta: “uma sociedade que evita saber mais acerca de suas crianças tomou uma péssima decisão sobre as suas prioridades” (2003, p. 15). Os bebês, sociais, relacionais, culturais ativos e participativos, têm muito a nos ensinar, inclusive sobre os modos como aprendem.

### **Escolhas metodológicas na produção de uma pesquisa com bebês e crianças mais velhas**

Para a realização desta pesquisa com bebês no seu convívio com crianças mais velhas na educação infantil, guiei-me pelos princípios da etnografia, embasada, sobretudo, em Graue e Walsh (2003). Os autores consideram a etnografia como uma forma de pesquisa interpretativa – a partir do que Erickson (1986) propõe –, porque tem o seu centro de interesse no significado que as pessoas dão à vida social e na sua elucidação e exposição pelo pesquisador (ERICKSON, 1986). Tiveram papel central as contribuições dadas pelos Estudos da Criança, além de trabalhos específicos dos campos da Sociologia da Infância, da Antropologia e da Psicologia Cultural.

Para ser possível captar com mais profundidade e compreensão os saberes e fazeres infantis, entrevistas e questionários não dariam conta das interações e culturas que as crianças produzem e compartilham no presente (CORSARO, 2011), o que reforça a escolha por métodos etnográficos. Nesse sentido, foram 31 idas à escola que acolheu a investigação, do início de junho ao fim setembro de 2014, nas quais procurei obter acesso no grupo de berçário

e articular observação participante (COHN, 2009), registro por meio de uma descrição densa (GEERTZ, 2008), fotografias e vídeos (estes dois últimos também feitos por bebês e por crianças de outras turmas) (GRAUE; WALSH, 2003) e conversas com os sujeitos que participaram da investigação. Também obtive acesso às fichas de bebês e demais crianças, me engajei em brincadeiras junto a eles e elas, pude realizar a leitura do caderno da professora do Pré 1 (cedido por ela) e participei em roda de conversa desta turma com sua professora em um momento e exclusivamente com as crianças, em pequenos grupos, em outro momento.

Estas três últimas ações junto ao Pré 1 se fizeram necessárias porque, a partir de um projeto proposto pela coordenadora da escola juntamente à professora do Pré 1 a fim de trabalhar com a ideia de identidade grupal e melhorar a convivência das crianças desta turma na instituição, foi identificado o interesse delas nos bebês. Desse modo, foi feita uma articulação com a turma de Berçário 2, turma em que me inseri enquanto pesquisadora, e, durante dois meses, geralmente duas vezes por semana, Berçário 2 e Pré 1 se encontravam para se conhecer melhor, conviver, brincar e desenvolver algumas propostas juntos.

Como a escola não possui turma de Pré 2 e, na época em que a investigação e o projeto em questão iniciaram, também não possuía turma de Berçário 1, as relações dos bebês com as crianças mais velhas, em sua maioria, tiveram espaço maior dentro desse projeto junto ao Pré 1, mas também ocorreram com essas crianças e com as crianças das outras turmas da escola (Maternais 1 e 2) em ocasiões variadas, como no pátio e no refeitório.

Antes do início da pesquisa foi feita uma visita para conhecer a instituição e acertar a documentação e, após as 31 idas de investigação, ainda foram feitas algumas outras visitas para manter o contato, tirar dúvidas e visitar crianças e adultos, de modo que a convivência não fosse interrompida de maneira repentina. Nestas últimas visitas, que ocorreram em outubro, novembro e dezembro e foram mais breves que as anteriores, não fiz registro com fotografias ou vídeos, somente tomei notas e interagi. Ainda foi programada uma visita para a devolução dos dados gerados.

A escola de educação infantil investigada é filantrópica e está localizada em um bairro próximo ao centro de uma cidade da região sul do Brasil. Presta atendimento a 70 crianças que provenham das famílias do bairro (em especial, que estejam em situação de vulnerabilidade social), e/ou que sejam filhos de funcionários da universidade cuja mantenedora, desde 1982, assumiu e mantém o setor burocrático, o serviço médico, o odontológico, o psicológico, o nutricional e o de assistência social da instituição.

Procurei respeitar os preceitos éticos defendidos nas pesquisas em educação com bebês, em especial o consentimento por parte dos adultos participantes (profissionais da

escola) e dos responsáveis pelas crianças, e o assentimento por parte das próprias crianças das turmas participantes (obtido através de expressões faciais e verbais, gestos, olhares, etc.) (FERREIRA, 2010). Em consequência, das 70 crianças matriculadas no momento de realização da pesquisa, 54 delas participaram da pesquisa, estando divididas nos grupos de Berçário 2 (16 crianças), Maternais 1 (14 crianças) e 2 (13 crianças) e Pré 1, a menor turma da escola (11 crianças).

A partir das fichas que a instituição forneceu para consulta com as informações cedidas pelos responsáveis das crianças sobre elas, foram inferidos os seguintes dados: dos 16 bebês do Berçário 2, 8 eram meninos e 8 meninas; 7 eram pretos, 7 brancos, 1 pardo e sobre 1 não havia informação; no início da pesquisa, em junho de 2014, possuíam uma média de idade de 1 ano e 8 meses, a maioria já caminhava e muitos falavam algumas (ou várias) palavras, tendo o mais novo, 1 ano e 1 mês, e, a mais velha, 2 anos e 2 meses de idade. Quanto às outras crianças que participaram da investigação, 22 eram meninas e 16 eram meninos, 22 brancas, 9 pretas, 4 pardas e sobre 3 não havia informação. Portanto, das 54 crianças de quem obtive aceite para participar da pesquisa, 31 eram meninas e 24 eram meninos, 30 brancas, 16 pretas, 5 pardas e sobre 5 não havia informação.

A partir do que foi exposto, passo a tratar a respeito das relações de aprendizagem que emergiram do convívio entre bebês e crianças mais velhas durante minhas observações nesta pesquisa, que, de forma geral, teve o objetivo de investigar as relações estabelecidas entre bebês de uma turma de Berçário 2 e crianças mais velhas em uma escola de educação infantil.

### **Participação guiada/orientada como forma de aprendizagem entre bebês e crianças mais velhas**

Cabe esclarecer que meu foco não é o processo interno de aprendizagem dos bebês, mas como eles podem aprender nas mais diferentes relações que estabelecem com as crianças mais velhas, uma vez que, a partir da abordagem metodológica que adoto, Graue e Walsh apontam que

a nossa ênfase recai, não na criança individual, mas na criança social, a criança histórica e culturalmente situada numa variedade de comunidades sociais. O nosso objectivo não é analisar o que se passa dentro da criança, mas entre as crianças nas interacções e relações que compõem as suas vidas (2003, p. 53).



Para tal, contarei com as contribuições de Rogoff (1995; 2005), que partiu de Vigotski, mas propôs uma nova abordagem, e de Brougère (2005), que se aproxima da perspectiva de Rogoff. Esta identifica três planos de participação, os quais seriam promotores do desenvolvimento humano: um plano, a nível pessoal, seria o aprendizado; a nível interpessoal, se daria a participação guiada/orientada; e a nível comunitário, a apropriação participatória (ROGOFF, 1995). Dedicarei meus olhares à participação guiada/orientada.

Para a autora, a aprendizagem se dá relacional e culturalmente, a partir da observação e da participação nas atividades socioculturais. Brougère (2012), nesse mesmo sentido, salienta que a aprendizagem ocorre por diferentes modalidades e intensidades de observação (da) e participação na vida cotidiana. As crianças vão sendo inseridas e vão se inserindo pouco a pouco nessas atividades. Suas formas de participação são variáveis conforme suas capacidades, seus tamanhos, suas vontades e de acordo com as permissões e possibilidades que lhes são dadas. Diz Brougère (2012, p. 307): “é participando que se aprende”. Cada um a seu ritmo e a seu modo. E com os bebês não é diferente, como pude verificar a partir da investigação desenvolvida junto a eles:

Episódio n.º 1: Envolvidas com a massinha de modelar

Os bebês são convidados para sentar, junto às crianças do Pré 1, à volta da mesa da sala dessa turma. Alguns vão brincar com outros brinquedos junto a outras crianças, ou junto às professoras. Mas Antônia (Berçário 2), sentada à mesa, olha as outras crianças manipularem a massinha de modelar. Começa a olhar atentamente para o que Daniela (Pré 1), que está a seu lado, está fazendo e vê a menina passando um rolinho sobre um pedaço de massinha. Após isso, ela começa a, de vez em quando, pegar o rolinho da mesa e oferecer a Daniela para que ela use. Daniela aceita a participação de Antônia e chega a oferecer o rolinho para Antônia a fim de que ela lhe devolva para usá-lo. Em meio a isso, Daniela ainda interage com Vinícius (Berçário 2), seu irmão. E, depois de algumas repetições do esquema entre as duas, Daniela dá sua massinha para Antônia e vai fazer outra coisa, enquanto que Antônia ainda fica envolvida com a massinha (Diário de campo, 10/06/2014).

Antônia não está fazendo a mesma ação que Daniela, mas uma ação complementar, por vezes diretiva na brincadeira, o que indica que não é porque os bebês são pequenos ou não falam que não podem propor brincadeiras, serem líderes ou ajudarem as outras crianças. No processo de participação guiada/orientada, a comunicação (incluindo a não-verbal) e a coordenação de esforços dos participantes são elementos centrais (ROGOFF, 1995). A partir disso, podemos ver que os bebês (e as demais crianças) têm papel ativo no seu processo de aprendizagem: tomam decisões, dedicam sua atenção a algo e empenham-se para realizar determinada tarefa.



Inclusive, quando em interação, as crianças buscam uma perspectiva ou linguagem comum (ROGOFF, 2005), que permite, como pude constatar, que bebês que ainda não falem e crianças do maternal e da pré-escola se relacionem e se entendem. Como aprendem observando e participando, os gestos, os olhares e a entonação são, de acordo com Rogoff (2005), indicadores que levam à aprendizagem, na medida em que lhes fornecem informações. Pude notar, por exemplo, como bebês e crianças sabem o que significa um olhar de reprovação, pois quando estavam fazendo algo que poderia ser julgado como errado na visão adulta, olhavam bem em meus olhos para ver se eu reprovava a ação. Conforme Rogoff, “estabelecer referências sociais é uma forma muito poderosa de ganhar e fornecer informações” (2005, p. 234), o que muito pode ser feito por meio de observações – habilidade bastante presente no dia-a-dia dos bebês.

Entretanto, há muitas outras situações em que a prática, a experiência, a ação, enfim, a participação para além da observação, se fazem necessárias, como podemos perceber a partir da relação estabelecida entre Thales e Iago:

#### Episódio n.º 2: Aprendendo a virar cambalhota – parte 1

Nesse encontro em duplas [proposto pela turma de Pré 1 para que pudessem interagir com os bebês e ensinarem algo a eles], Iago (Pré 1) queria fazer cambalhotas com Thales (Berçário 2), ensinando-o. Então, vira uma cambalhota nos colchonetes que foram dispostos na sala e Thales fica observando atentamente, muito interessado. Logo em seguida, tenta fazer sua própria cambalhota, de jeitos variados, mas sem conseguir impulso suficiente, ou encaixar-se na posição que melhor lhe permitiria virar uma cambalhota. Enquanto isso, Iago acompanha todo o movimento, incentiva, arruma os colchonetes.

Em seguida, Iago pega um boneco Barney<sup>1</sup> de pelúcia para dar uma cambalhota junto com ele. Percebo isso como uma tentativa de ensinar a cambalhota de um outro modo a Thales, o qual, também pega o Barney - não para fazer cambalhota junto com o boneco, mas, primeiramente, para fazer o boneco dar uma cambalhota no ar e, depois, para fazer com que o boneco virasse a cambalhota no colchão.

Mais adiante, eles vão até a mesa, ver o que Thaísa (Berçário 2) e Eliana (Pré 1) estavam fazendo e ficam lá, desenhando um pouco com elas. Juliane (professora, Pré 1) incentiva bastante Iago a ensinar a cambalhota a Thales e, este, por sua vez, a virar cambalhotas. Eliana escuta e diz que vai fazer uma para ele ver. Ela faz uma cambalhota no tapete e ele fica observando e vai para os colchonetes tentar.

Thaísa também se interessa e vai aos colchonetes. Mais adiante Juliane segura Thales e o ajuda a virar a cambalhota. Thaísa expressa muita alegria ao ver a cena, rindo, gritando e batendo palmas. Na sequência, Thales tenta sozinho e Thaísa, novamente, comemora. Depois é ela quem se encoraja a fazer cambalhota e Juliane a ajuda, o que provoca mais comemorações ao ter realizado a cambalhota (Diário de campo, 10/07/2014).

Conforme Vigotski (2006), a aprendizagem das funções específicas humanas ocorre, inicialmente, no coletivo, no social, entre as pessoas, para, depois, se tornar uma aquisição interna pessoal. Ainda segundo ele, quando dominamos algo, estes saberes e habilidades

<sup>1</sup> Famoso dinossauro que protagoniza uma série destinada às crianças pequenas.

corresponderiam, ao Nível de Desenvolvimento Atual de cada pessoa, enquanto que, se são saberes e habilidades que demandam cooperação de outras pessoas, estariam localizados, metaforicamente, na Zona de Desenvolvimento Iminente. Assim, mesmo que não dominemos algo, quando fazemos algo em colaboração, orientados, ajudados, sempre podemos ir além daquilo que fazemos sozinhos (VIGOTSKI, 2009).

E não se trata somente de um adulto ajudando a criança, mas que esta colaboração pode ocorrer na relação com crianças mais competentes ou experientes em determinada tarefa ou questão (CUZZIOL, 2013), o que potencializa as relações entre crianças de diferentes turmas e/ou grupos etários. O aprendizado da cambalhota pelo bebê Thales foi possível por ter interagido com uma criança mais velha e pela ajuda dada por ele e pela professora Juliane.

Assim, essa aprendizagem, por parte dos bebês, pode ser percebida como ocorrendo do plano interpessoal apresentado por Rogoff (2005), com uma intenção de orientação explícita, uma vez que, na etapa em que o projeto da turma do Pré 1 se encontrava, as crianças se propuseram a ensinar algo para os bebês em encontros específicos. A partir do encontro, então, a lógica da cambalhota foi compreendida, tanto pelo fato de Thales, após observar, fazer uma cambalhota com o bicho de pelúcia, como pelo fato de, depois de ter realizado essas primeiras ações e ser ajudado por Iago e Juliane, tentar dar cambalhotas sozinho, o que seguiu ocorrendo nos dias seguintes.

Como defende Vigotski (2009), e que é notável no episódio supracitado, uma etapa importante da aprendizagem é a imitação<sup>2</sup>. Ela tem sua importância, pois, ao se diferenciar da cópia, permite ao sujeito desempenhar um papel ativo e desenvolver algo novo. Para Brougère (2012), observar e imitar (fazer *como* os outros) são alguns dos meios mais utilizados na participação, para fazer *com* os outros e aprender. Assim, ao observarmos bebês fazendo *como* os outros (bebês, crianças mais velhas ou adultos), é possível perceber que não se trata de uma simples cópia. Eles estão em um processo particular de reconstrução da ação/questão, de aprendizagem. Outro episódio observado na pesquisa apresenta a mesma lógica de “fazer *como*”:

Episódio n.º 3: Observar para fazer

Hora do pátio: Olavo (Maternal 1) se deita no escorrega, que está desmontado, e Antônia (Berçário 2), olhando para ele, também, mas ele diz “não” e faz uma cara de desaprovação para ela, demonstrando que não intenções, ao menos naquele momento, de compartilhar da brincadeira e/ou do espaço com ela. Ele sai e ela segue deitada, explorando algo que encontrou no escorregador, até que ele retorna, com

---

<sup>2</sup> A partir de Brougère (2012), prefiro chamar de “fazer *como*” esse processo que Vigotski e outros autores da Psicologia chamam de imitação. Porém, mantive ambos os termos em respeito às suas traduções e áreas de origem.

sua professora, dizendo-lhe que olhasse o que ele iria fazer. Ela pede cuidado com a bebê, ele diz “tá” e sobe no escorregador, pulando dele logo em seguida. Antônia, que observa toda a cena atentamente, fica em pé no escorregador, olha para a professora de Olavo e volta a se abaixar. Ele pula novamente; Julio chega, mas ela não o quer ali, pois precisa de espaço, e, novamente, demonstra coragem para repetir a tentativa, mas o escorregador balança e ela retorna à posição inicial. Olavo vai brincar de outra coisa e ela continua sentada no escorregador (Diário de campo, 19/08/2014).

Imitar (ou fazer *como*) é diferente de copiar, é buscar inspiração (VERBA et al., 2011). É mostrar que compreendeu, oferecendo-se, ao mesmo tempo, como companheiro-ator (MUSATTI, 2011). Antônia olha bastante para Olavo, possivelmente para ver bem os movimentos que a inspirariam, mas, quem sabe, também, para tentar convidá-lo a fazer a ação junto a ela. O fazer *como*, muitas vezes, é um convite para fazer *com*.

E para fazer *como* os outros, dizem Brougère (2012) e Rogoff (2005), é preciso observar, como bem fez Antônia que, posteriormente, se encorajou a ficar em pé sobre o escorregador deitado. Tomando os conceitos de Rogoff (1995), Olavo exerce uma ação não intencional de guia implícito no processo de participação guiada/orientada junto à Antônia, o que foi possível a partir das ações de observação e participação desempenhadas ativamente pela bebê.

Observar não é somente olhar para alguma direção; requer, conforme Brougère (2012), uma atenção aguçada e provoca uma antecipação da participação. Tanto uma criança que observa uma outra realizar uma ação e depois passa a fazer tal ação, como uma criança que observa um grupo de crianças brincando para desenvolver sua estratégia de entrada na brincadeira, estão despendendo atenção aguçada e tendo a oportunidade de ter uma antecipação do que virão a fazer. E em ambos os processos, cabe destacar, a participação está ocorrendo, pois ela não implica copresença, podendo existir em atividades separadas (ROGOFF, 1995; BROUGÈRE, 2012).

Nos três episódios apresentados de participação guiada/orientada, a aprendizagem ocorre de forma contextualizada e o corpo se faz presente por inteiro – e não de forma fragmentada. Ela depende do interesse da criança, de seu esforço em observar e de seus graus e formas de participação, ou seja, é um processo em que a criança é um ser ativo, cultural, social, relacional e participativo<sup>3</sup> nos seus processos de aprendizagem. Tais argumentos indicam, assim, a necessidade de promoção de mais tempos-espacos para que possam

---

<sup>3</sup> Também acredito que a criança seja ativa desde bebê ao aprender sozinha, explorando os objetos e o ambiente ao seu redor, o que não foi foco nesta investigação, mas merece ser lembrado.

observar e participar nas mais diversas situações, seja com seus pares, de grupos etários similares ou não, ou com adultos.

### **Outras considerações para aprofundar a problemática**

A partir das experiências vividas na escola investigada, é possível afirmar que os bebês, observando e participando, têm oportunidade de aprender com adultos, com crianças mais velhas e com outros bebês, ainda que o foco do estudo tenha se centrado nas suas relações com as crianças mais velhas. Uma vez que a maioria das turmas é dividida por faixas etárias (o que facilita a uniformização de expectativas de aprendizagens), cabe voltar os olhos aos bebês entre eles. Um dos episódios da pesquisa permite-nos analisar que os bebês aprendem diferentes saberes e habilidades a partir das experiências que vivem e, também, que, por essa razão, podem aprender uns com os outros:

Episódio n.º 4: Um brinquedo, dois bebês e muitas possibilidades

Thales (Berçário 2) está brincando com uma peça plástica azul, que os bebês geralmente usam como chapéu, ou para olhar o mundo através dela, pois é vazada, e com outra peça plástica branca, à qual os bebês atribuem muitos usos. Ele usa a peça azul tanto como chapéu, quanto para olhar através dela. Aline (Berçário 2), ainda nova na instituição, se aproxima e fica olhando para ele, que a olha, primeiramente, através do brinquedo, depois sem o brinquedo e, por último, com o brinquedo virado. Ela se aproxima mais, mas depois se afasta. Porém, assim que o brinquedo azul, agora chapéu, de Thales cai no chão, ela faz um rápido movimento para pegá-lo. Acontece que Thales acaba ficando com o brinquedo, mesmo que Aline tenha ido em sua direção primeiro. Só que, logo em seguida, ele entrega o chapéu a ela, que, então, demonstra que já aprendera os usos desse objeto e o usa como chapéu e, depois, para olhar através dele (Diário de campo, 26/06/2014).

A bebê Aline estava recém entrando na instituição, mas já aprendera o uso que os bebês fazem daquele brinquedo plástico apenas observando outro bebê. Os bebês dispõem olhares mais atentos para aquilo que lhes interessa. Sabem selecionar, tomar decisões e se concentrar em algo, interessando-se uns pelos outros. Tais relações entre pares (de idades semelhantes ou diferentes) são potentes em termos de aprendizagens e são importantes para as crianças especialmente pela ausência de controle externo, pela liberdade para poder jogar com as próprias regras e poder variá-las ao longo da atividade, por poderem negociar de forma ativa, pela possibilidade de fomentar a exploração e a imaginação sem precisar atingir objetivos imediatos (o que permite que, a longo prazo, encontrem soluções para imprevistos) e porque elas desempenham papéis importantes que os adultos raramente consideram (ROGOFF, 1993).

Fecho esta escrita fazendo um convite para que Alfredo Hoyuelos, estudioso da proposta do pedagogo Loris Malaguzzi, referência em educação infantil, passe a compor o corpo do texto. Em um de seus escritos, Hoyuelos (2009) compartilha com os leitores algumas realidades de Reggio Emilia, experiência educativa proposta por Malaguzzi. Ele se refere a

escolas onde vemos as crianças decidir onde e com quem eles querem estar em todos os momentos; em pequenos grupos. Crianças que entram e saem à vontade, de salas sempre com a porta aberta. Não há filas ou gritos. As crianças estão distribuídas por todo o espaço: umas no pátio, outras nas salas, outras nos miniateliês, outras na cozinha (na de verdade), outras nos banheiros. Crianças que se deslocam sem o asfixiante ‘controle’ adulto. As professoras, com a maior responsabilidade e zelo profissional, decidiram algo muito difícil: acreditar que as crianças podem aprender por si mesmos a qualquer tempo e espaço (HOYUELOS, 2009, p. 174, tradução minha)<sup>4</sup>.

Hoyuelos (2009) expressa profunda preocupação com relação à antecipação das aprendizagens instrumentais e a precocidade da estimulação, alertando-nos quanto aos riscos que essas ações, cada vez mais presentes em nossa sociedade, colocam sobre os tempos das crianças e sobre seu processo de aprendizagem. É nesse sentido, por fim, que desejo mais escolas como as que ele apresenta e mais tempos-espacos, nessas escolas, para encontros como os que presenciei na pesquisa: que evidenciem a potência das relações entre bebês e crianças mais velhas.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

---

<sup>4</sup> escuelas en las que vemos a los niños y niñas decidir dónde y con quién quieren estar en todo momento; en grupos pequeños. Niños y niñas que salen y entran, a voluntad, de las clases siempre con la puerta abierta. No hay filas ni gritos. Los niños y niñas se distribuyen por todo el espacio: unos en el patio, otros en las aulas, otros en los minitalleres, otros en la cocina (en la de verdad), otros en los baños. Niños y niñas que se mueven sin el asfixiante “control” adulto. Las maestras, con la mayor responsabilidad y celo profesional, han decidido algo muy difícil: confiar en que los niños y niñas pueden aprender por sí mismos en cualquier tiempo y espacio (HOYUELOS PLANILLO, 2009, p. 174).

\_\_\_\_\_. MEC. SEF. DPE. COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.307-320.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUZZIOL, Ana Paula Gomes. **“Pequenos-gigantes” entre si**: notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos BEBÊS em viver socioculturalmente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin (Ed.). **Handbook of research on teaching**. Chicago: Macmillan, 1986. p.119-161.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é a nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, v.18, n.2, p.151-182, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida** – a cultura dos recém-nascidos na África. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças**: Teorias, Métodos e Ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOYUELOS, Alfredo. Ir y descender a y desde Reggio Emilia. **CEE Participación Educativa**, n. 12, 2009, p. 171-181. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-hoyuelos-planillo.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

LLORET, Caterina. Las otras edades o las edades del otro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Comp.). **Imágenes del otro**. Barcelona: Virus, 1997. p.11-20.

MUSATTI, Tullia. Trocas em uma situação de brincadeiras de faz de conta. In: STAMBAK, Mira. et al. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 90-132.

ROGOFF, Barbara. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

\_\_\_\_\_. Interacción entre iguales y desarrollo cognitivo. In: \_\_\_\_\_. **Aprendices del pensamiento** – el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993. p. 219-234.

\_\_\_\_\_. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ALVAREZ, Amelia (Orgs.). **Studies of the Mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 139-164.

Disponível

em:

<[http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/documents/Rogoff.Part-Appr.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Rogoff.Part-Appr.pdf)>.

Acesso em: 09 mar. 2015.

VERBA, Mina et al. Trocas em uma situação de exploração de objetos. In: STAMBAK, Mira. et al. Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 51-87.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: \_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p.241-394.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo IV. Psicología Infantil. Madrid: Machado Libros, 2006.