

## EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE CULTURA, CRIANÇA E INFÂNCIAS

### EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIALOGUES BETWEEN CULTURE, CHILDREN AND INFANCIES

1

Cândida Maria Santos Daltro Alves<sup>1</sup>

Marciléa Melo Alves Lima<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v3i2.11326>

**Resumo:** A criança se desenvolve ao entrar em contato com a cultura de seus grupos sociais, participa das vivências cotidianas. O conceito de criança e infância se modifica no tempo-espaço, conforme avançam as conquistas dos movimentos sociais em relação às políticas públicas para a infância e os estudos da sociologia da infância. Ao pensarmos na concepção sociológica de criança e infância relacionada com a dinâmica da cultura, logo associamos a capacidade inventiva e imaginativa destas, que criam e recriam seu mundo a partir das interações e brincadeiras como forma de atuar na sociedade. Neste texto apresentamos os conceitos de Educação Infantil, criança e infância presentes na Constituição Federal (1988), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2018), entre outras referências. Abordamos a cultura no sentido proposto por Geertz (2008) “como teias de significados”. Buscamos desenvolver um discurso cunhado na cultura como fenômeno essencialmente humano. O referencial teórico para dar conta da temática “diálogo” teve como finalidade tecer os significados, entendimentos e compreender conceitos a partir das teorias que dão sustentação ao estudo. Dessa forma foi possível inferir que as práticas sociais estão presentes no cotidiano, em situações da realidade, no mundo social, na convivência das crianças com seus pares. Com isso, ao vivenciar situações de comunicação, são construídas as bases para estabelecer as relações sociais e o fortalecimento dos laços socioafetivos. Assim, nos pautamos no sentido que o diálogo assume a partir de Paulo Freire, como base para o entendimento deste texto.

**Palavras-chave:** Crianças. Cultura. Infâncias

**Abstract:** Children development process happens when the child gets in touch with its social group culture and participates in daily living. The concept of child and infancy changes in time and space as achievements of social movements advance. Achievements related to public policies for children and studies of Sociology of Childhood. When we consider the sociological

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESB. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas do Laboratório de Estudos e Pesquisas para a Educação das Relações Étnico Raciais e sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional vinculados à Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. E-mail: cmsdalves@uesc.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-7623>

<sup>2</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Professora da rede estadual de ensino da Bahia. E-mail: mmarcilea@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-601X>

understanding of child and infancy related to culture dynamics, we then associate children's inventiveness and imaginative capacity, who create and recreate their world from interactions and play, as a way to act in society. This text presents concepts of early childhood education, child and infancy, present in the Federal Constitution (1988), National Curriculum Guidelines for Early Childhood (2009), among other references. We address culture in the sense proposed by Geertz (2008) "as webs of meaning". We developed a discourse based on culture as an essentially human phenomenon. The theoretical reference to address the theme "dialog", aimed to weave significations, understandings and to comprehend concepts from the theorists who support this study. Therefore, we may infer that social practices are present in everyday life, in situations of reality, social world and coexistence of children with their peers. Thus, experiencing situations of communication, leads to building bases to establish social relations and strengthening of socio-affective ties. We consider Paulo Freire's sense given to "dialogue" as basis for understanding this text.

**Keywords:** Children. Culture. Infancies

## 1 Dialogando sobre cultura, criança e infância

Para o início desta conversa, refletimos sobre o que Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 105) inferem sobre estudos relacionados a esta temática, ao considerar que "não é fácil teorizar sobre a infância e as crianças sem considerar os contextos estruturais, condições e tempos onde se inserem".

A Constituição Federal de 1988, em seu texto, apresenta a concepção de criança como sujeito de direito à proteção integral e, no art. 227, elucida que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O art. 29 da LDB 9394/96 reafirma a Educação Infantil como direito da criança que "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Vale ressaltar que esse artigo apresenta o atendimento dessa criança a partir das áreas de seu desenvolvimento enquanto ser inserido no mundo e em formação, reafirmando o que traz a Constituição Federal de 88.

Nas DCNEI (BRASIL, 2010), a primeira etapa da educação básica é a Educação Infantil e se dá em período integral ou parcial, em “espaços institucionais não domésticos”, sejam eles de instância pública ou privada “que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos [...] regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”.

Nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), criança é um “sujeito histórico e de direitos”, a qual “constrói sua identidade pessoal e coletiva” nas interações e brincadeiras que constituem as suas experiências cotidianas, assim, “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

No contexto apresentado pela BNCC (BRASIL, 2018a, p. 12), há de se “considerar as diferentes infâncias” e, no que se refere à educação básica, cenário em que se insere a Educação Infantil, está posto que as crianças desenvolvem “modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local” (BRASIL, 2018, p. 220).

Compreender como a cultura transforma o homem e é transformada por ele nesse processo dialético nos permitirá entender como as práticas sociais emergidas do interior da cultura local contribuem para a formação integral das crianças na Educação Infantil.

## **Cultura, educação e prática social**

Somos produtores contínuos de cultura e educar é criar oportunidades diversas para a produção do conhecimento a partir da cultura. Sobre esse assunto, Freire (1996, p. 27) advoga que o ato de ensinar não se restringe à pura “transferência de conhecimento, mas em criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A partir da abordagem neokantiana, Bourdieu (1998, p. 8) retrata o mito, a língua, a arte e a ciência enquanto “instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objectos, como ‘formas simbólicas’”, logo, como instrumentos de possível dominação.

Para Chartier (1991, p. 17), a análise cultural permite a identificação da maneira como, em algumas ocasiões, uma “realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Nesse sentido, ao falarmos sobre as práticas sociais assim construídas, mesmo que estas almejem à universalidade, “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1991, p. 17).

Compreender como as práticas sociais se dão torna-se importante para este estudo, já que discorreremos sobre a participação da comunidade local e educacional na construção do objeto da pesquisa e essa participação não representa a totalidade do fenômeno, mas, nomeadamente, constitui-se em uma representação social dessa realidade.

As práticas sociais não estão postas; antes, se dão em função das múltiplas interações e processo de comunicação que corroboram para o equilíbrio e influência social, como demonstração da adaptação da vida coletiva às condições descentradas de legitimação.

O estudo das práticas sociais remete à noção de cultura e suas práticas coletivas. Em Chartier (1991, p. 19), esta representação consente em “conciliar as imagens mentais claras com os esquemas interiorizados, as categorias incorporadas, que a gerem e estruturam”.

Para Chartier (1991, p. 20), a “representação é instrumento de conhecimento mediato, que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é”.

O referido autor sugere que se tome o conceito de representação a partir de um significado mais particular e determinado historicamente. A representação, a partir desse olhar, evoca um objeto, algo ou alguém ausente, atribuindo-lhe sentido pelo que representa e pelo que é representado.

As práticas sociais, de acordo com o exposto, são representadas pelos diversos atores sociais, na interação social e nas brincadeiras, ao se configurarem como práticas pedagógicas que perpassam pela representação cultural e construção de identidade.

Neste trabalho, as práticas sociais são percebidas a partir do que é posto por Moscovici (2007, p. 221), já que estas se apresentam como possibilidade de ação e experiência comum que podem vir a ser conscientes e integradas à linguagem e à cultura, logo, objeto e produto da realidade fundamentado na experiência cotidiana. Assim:

Quando tudo é dito e feito, os temas que atravessam os discursos, ou as práticas sociais, não podem ser simplesmente “deletados” [...], mas somente colocados em parênteses, deslocados de um momento a outro de diferentes maneiras, mas eles são sempre preservados como fontes constantes de novos sentidos, ou combinações de sentidos, se houver necessidade (MOSCOVICI, 2007, p. 221).

Como uma manifestação inicial do senso comum, as práticas sociais revelam o conhecimento e aprendizado que emana da coletividade, pois todos aprendemos uns com os outros. O sentido de práticas sociais ganha destaque neste estudo, justamente pelo fato de que conhecimentos e crenças significativas só acontecem mediante interação mútua.

A cultura possibilita “ao homem não somente adaptar-se ao meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, às suas necessidades e seus projetos” (CUCHE, 2002, p. 10). Ao intervir na cultura é possível transformar a natureza e o próprio homem enquanto parte dela.

Quanto à noção de cultura, trata-se de um fenômeno exclusivamente humano de acúmulo de aprendizagens e saberes que contemplam a unidade e diversidade humana. Ela determina a unidade humana, definindo dentro desta categoria o que nos qualifica como homem, ao tempo em que garante também a diversidade presente nos modos de ser e nas crenças de cada grupo. E é com este sentido de cultura que definimos a nossa abordagem de estudo ao buscar entender o movimento dialógico da participação coletiva a partir das discussões sobre arquitetura educacional e PPP para a Educação Infantil.

Cuche (2002, p. 35) ressalva o caráter inconsciente da cultura e elucida que “para Tylor, a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem. Ela se caracteriza por sua dimensão coletiva. [...] No entanto, se a cultura é adquirida, sua origem e seu caráter são, em grande parte, inconscientes”.

Em Cuche (2002) e Laraia (2004), o postulado de Tylor sobre a concepção de cultura, esclarece que a mesma pode ser concebida como uma atividade humana, resultante de todo comportamento aprendido e que independe da transferência genética<sup>3</sup>, assim, embora sua

---

<sup>3</sup> Edward Tylor, Félix Keesing e Alfred Kroeber reafirmam que não há conexão direta entre os aspectos genéticos e culturais (LARAIA, 2004).



construção seja inconsciente, traz em seu bojo a capacidade de produção e aprendizagem, envolvendo um processo de interação.

Neste contexto, a cultura é um fenômeno essencialmente natural, mas por se dar em sociedade é fruto da aprendizagem compartilhada e é construída a partir da perspectiva coletiva e, nesse caso, pode ser ampliada, aprimorada e, na pior das hipóteses, pode sofrer modificações ou privações a ponto de se perder ou, até mesmo, ser destruída.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento humano, Ortega y Gasset (2010) confere um papel de destaque à cultura por tratar-se de função da vida e por sua contribuição para a construção do processo de humanização do indivíduo. Para esse autor, a vida não está à mercê da cultura, mas a cultura está à mercê da própria vida. Assim, conforme Barth (2000, p. 127), ao abordar o estudo da cultura, infere que “[...] se vivemos em um mundo em que a realidade é culturalmente construída, temos que tentar mostrar como se geram socialmente as formas da cultura”.

Freire (1976, p. 81), por sua vez, na provocação de diálogos sobre cultura e a difícil luta que as culturas populares enfrentam no campo ideológico na intrínseca relação que se estabelece na sociedade, afirma que:

[...] a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade.

Tentamos compreender o que foi exposto por Freire e seu entendimento em Kroeber, ao afirmar que a cultura envolve um longo processo acumulativo de experiências historicamente incorporadas pelas gerações anteriores. Ela desafia os indivíduos a desenvolverem ações criativas e a se apropriarem do conhecimento disponível no seu legado cultural, enquanto imprime a necessidade de se criarem novos instrumentos e técnicas.

A cultura em Kroeber, de acordo com Laraia (2004), é mais do que um legado genético; ela justifica o comportamento e realizações humanas. Ao produzir e adquirir cultura, o indivíduo passa a agir e depender cada vez mais do processo de aprendizagem do que de atitudes geneticamente determinadas.

O indivíduo age conforme os seus padrões culturais consolidados socialmente por meio da educação ao longo de seu processo evolutivo, no qual a cultura torna-se um importante elemento de adaptação aos diferentes contextos sociais e ecológicos. O indivíduo torna-se um ser social por meio dos processos educativos e da cultura.

As práticas sociais se dão no interior da organização social e são ações contextualizadas a partir da demanda social, como produto das construções interativas dos atores sociais. Toda prática social emana da coletividade e responde a certa regularidade de acordo com a ordem social e moral que estas desempenham nos contextos de interação.

Chartier (1988, p. 13), ao discorrer sobre a história cultural, argumenta que a análise da realidade se dá por meio de suas representações, por se tratarem de recortes da realidade marcada pela multiplicidade de sentidos. No entanto, no que diz respeito às práticas sociais, esse autor pontua que certas práticas respondem a uma lógica interna e que se configura na autonomia exercida.

Quintaneiro (2002, p. 62) escreve que a sociedade é um “poderoso feixe de forças físicas e morais cujo resultado a natureza nos oferece”. Assim, os fenômenos e práticas sociais que a compõem têm sua raiz nos processos coletivos, e não na ação isolada de um único indivíduo, mas nas ações coletivas desses indivíduos ressignificadas nos contextos de interação.

Em Durkheim (1975), esta ordem social e moral emana da consciência coletiva, logo, são externas ao indivíduo. Segundo esse autor, a sociedade representa o todo proveniente da consciência coletiva que, por sua vez, forma o ser social mediante ações contextualizadas no pensar, agir e sentir impostos aos indivíduos pela sociedade mediante crenças, valores e ideias validados coletivamente.

A sociedade, no que apresenta Durkheim (1975, p. 133), compõe-se a partir de “uma massa de população” que se encontra organizada de “determinada maneira num território”. Este território bem como a sua configuração, as suas dimensões e a composição da sua população são naturalmente fatores importantes na vida social.

Para Barth (2000, p. 124), “[...] a atividade social é uma atividade contínua de produção do mundo. Abstrair princípios gerais não é a melhor maneira de explicar as formas da cultura”,

dato que toda cultura forma um todo coerente e corresponde a determinados padrões construídos e aceitos coletivamente.

É na sociedade que as práticas sociais se manifestam, correspondendo a contextos históricos que refletem na maneira de organização e ação dos atores sociais. É na cultura que assenta a explicação para as práticas sociais, através da análise de modelos, procedimentos e padrões recursivos ou em contínua reformulação.

Os seres sociais são influenciados pelas crenças e práticas sociais expressos por hábitos e valores que demandam comportamentos “aceitáveis”, os quais são regulados pela autoridade das regras morais ao desempenhar determinados papéis e funções que coadunam com o sentimento do dever. A prática social, nesse contexto, se constitui a partir do envolvimento, do diálogo e das ações coletivas.

Quintaneiro (2002, p. 69) reforça que a prática social é uma latente manifestação da vida social e, como tal, se reconstitui por meio do encontro e confabulação dos pares por meio de congregações, de reuniões e de assembleias, onde os indivíduos e pequenos grupos estreitam os laços e reafirmam sentimentos, desejos, compromissos e objetivos comuns. Segundo esse autor, os cerimoniais são responsáveis pela consolidação das práticas sociais.

As práticas educativas, rituais e costumes revigoram os ideais coletivos, reúnem os membros de um grupo, antes dispersos e isolados, podem ser compreendidos a partir da cultura local presente nos territórios e na formação da própria comunidade. As práticas sociais, nesse sentido, encorajaram, nesse grupo, as crenças comuns e moralmente construídas pela tradição, pelo sentimento de pertença, continuidade, unidade e coesão.

Nomeadamente, são as normas e regras sociais que regulam as ações e comportamentos do ser social a partir das necessidades humanas e situação vivida cotidianamente, mediante negociação e aceitação de princípios coletivamente socializados, presentes em condutas observáveis e práticas reais.

As ações representam práticas regulares, uniformes, padronizadas e independem das particularidades e razões secundárias dos atores sociais que as realiza. Com efeito, os indivíduos são limitados por objetivos e necessidades coletivas, responsáveis pela manutenção e permanência do grupo social.



A prática social é essencialmente um processo cultural, refletindo a dinâmica da sociedade. Cuche (2002) esclarece que a organização social de um povo era assentada mais pelos aspectos culturais do que pelo ambiente físico. Nesse sentido, a diferença essencial entre os grupos humanos não é de ordem racial, e sim cultural.

A prática social resultado de ações duráveis dos indivíduos interagindo em contextos sociais organizados onde são postas capacidades e aptidões estruturadas a partir do pensamento e da ação expressa no modo como cada grupo é representado ou como se representa nos sujeitos que há compõe.

Durkheim (1970, p. 6) discorre que o homem não segue os padrões de vida em sociedade naturalmente e, para explicar esse processo, ele recorre à explicação do hábito. Assim, os padrões sociais resultam da coerção, da educação, da obediência às autoridades, etc. Assim, esses padrões sociais são inseridos no meio social e incorporados pelos indivíduos à medida que o hábito se consolida na prática social.

Para Durkheim (1975, p. 6), o hábito é que permite a socialização dos homens por meio da perpetuação das condutas e valores socialmente ensinados. Ele não possui valor e importância em si mesmo.

Para falar dessa prática, Bourdieu (1998, p. 64) “recusa reduzir as ações dos indivíduos a atos puramente racionais ou a atos puramente mecânicos”, assim, são as “ações voluntárias dos indivíduos e das pressões objetivas que limitam essas ações”. Bourdieu (1998, p. 64) apoia essa discussão a partir do seu conceito de *habitus*, perpassando pelo “funcionamento sistemático do corpo socializado” (p. 64).

Para compreender esse processo de construção social, retomaremos o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1998, p. 64) que, nestes termos, representa um conjunto de princípios sistematizados, organizadores e geradores de práticas e de representações sociais, por intermédio das respostas e soluções geradas “que não se deduzem diretamente das condições de produção”.

O ser social é dominado pelo hábito, pelos costumes, enquanto capacidade específica fortalecida pela prática do homem em interação com seus parceiros. O hábito ganha força e se

consolida nas relações que estabelece cotidianamente entre os membros de um grupo social por ser condicionalmente mais duradouro e assente.

Quando os lugares e as circunstâncias temporais são estáveis e duradouras, geram hábitos (*habitus*) que, segundo Kant (2006, p. 23), representam “uma outra natureza e dificultam o juízo do homem acerca de si mesmo e de quem considera que é”, além de ofuscar o conceito que “deve ter a respeito do outro com o qual mantém relação”.

A prática social está vinculada a contextos sociais, os quais são definidos pelos momentos históricos, pela cultura e pela condição dos indivíduos. E, nesse sentido, os indivíduos, dentro de determinado grupo social, tendem a se acostumar e reproduzir modelos e padrões recorrentes, os quais são estruturados e reformulados pela prática social.

A prática social não é apenas uma ação que se revela como fenômeno ou fato isolado, mas representa um conjunto de atividades humanas intencionais que se distinguem de qualquer comportamento tido como natural. Assim, a prática social é especificamente humana e está inserida na dimensão cultural, a qual é produzida historicamente nas relações dos homens entre si e com a natureza.

A prática social implica ações habituais reais do coletivo, que expressam o estar no mundo e a forma como o homem age sobre ele, as quais concebem as mais diversas manifestações culturais, contemplando as crenças, os valores, intenções e atitudes de um grupo social.

A diversidade dos grupos humanos indica historicamente aspectos particulares que identificam e, ao mesmo tempo, unificam determinados grupos sociais ou indivíduo em relação aos diferentes comportamentos e ao relativismo cultural que marca os diferentes povos.

Há uma diversidade de comportamento social entre os diferentes indivíduos e povos, independente dos aspectos biológicos que os categoriza e que necessariamente não estão condicionados às condições geográficas e históricas que a princípio poderiam ser determinantes para explicar esta ou aquela conduta.

As causas das diferenças encontradas entre as culturas humanas estão corporificadas no conhecimento acumulado pela civilização. Assim, o que define os povos ou grupos étnicos é

sua história cultural refletida no seu território, em sua identidade, em seu comportamento e em sua prática social coletiva.

Essencialmente, podemos compreender uma prática social de um indivíduo ou grupo pela dimensão social que a identifica e que é produzida historicamente e subscrita num processo cultural. Vale lembrar que esse processo se dá na relação intencional que ocorre entre os homens, a natureza e o mundo sensível.

A prática, como pontuado, expressa uma ação, um fazer, uma atividade situada num momento social e histórico, logo, prática social, fruto de um estar no mundo e num jogo de relações.

A atividade humana demonstra, para além das experiências sensíveis, sua capacidade de estabelecer significados enquanto processo essencial de construção da dimensão humana, abstrair, refletir e mobilizar esforços conscientes e intencionais para a concretização de seus objetivos.

Compreendendo o social como fator determinante do processo educativo, toda prática social humana envolve atores com graus diferenciados de conhecimento representado pelas experiências acumuladas socialmente e pelas possibilidades de apropriação de instrumentos práticos e teóricos produzidos historicamente pelo coletivo e pelo sujeito em sua totalidade.

A prática social é o produto das ações coletivas realizadas pelos atores sociais dentro de uma lógica organizacional e comportamental que se manifestam na ação dos indivíduos e grupos, em suas histórias, em suas culturas, como parte constituinte da sua identidade social. Assim, uma construção educativa coletiva surge de uma prática social comprometida histórica e politicamente com as transformações sociais, o que Saviani (1985, p. 77) chama de “atividade mediadora no seio da prática social global”.

Educação e prática social, de acordo com Freire (1987), estão interligadas e coadunam na ação na “leitura de mundo”, enquanto ação política consciente e de transformação social. A prática social referenda uma educação libertadora que concebe o homem como ser inconcluso, que se constitui no coletivo e é capaz de provocar mudanças na sociedade por meio da ação-reflexão-ação.

Em Freire (1987) a educação é processo genuinamente histórico e dialético, e só faz sentido quando é amparada por uma prática social transformadora sob os pilares da reflexão e

da ação. Libâneo (1987, p. 33) corrobora com essa discussão, pois, para ele a educação parte de uma prática social na qual a comunidade educativa toma como ponto de partida a realidade captada pela consciência crítica e tem como fim a transformação social.

A prática social é mediada pela educação, assim, segundo Saviani (2007, p. 420-421):

A educação é entendida como ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (...) A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

A partir do aparato cultural humano, como é apresentado anteriormente, a prática social no contexto das aprendizagens está relacionada aos princípios e fins da educação num processo contínuo de mediação entre a prática educativa, o sujeito histórico e o meio social em que este se insere, produzindo a apreensão da realidade e as possibilidades de mudá-la.

Triviños (2006, p. 122) define a prática social como práxis, fruto da teoria e da prática. Nesse sentido, a prática social “é o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional”, em “contínuo movimento de organização e reorganização” da realidade humana.

Segundo Triviños (2006, p. 122), no exercício da prática social, o sujeito se apropria do mundo social, assim:

[...] realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa a transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos.

Triviños (2006) advoga que as ideias por si só não mudam a realidade material, mas a prática (material) altera a realidade objetiva, e lembra ainda que os fenômenos materiais se alteram conforme o ritmo do mundo social, onde as práticas sociais se realizam.

A prática, nesse contexto, compreende transformações históricas e interação social na forma de atividades coletivas e individuais, conscientes e orientadas, as quais têm como objetivo auxiliar na organização da sociedade humana, posto que, como lembra Triviños (2006, p. 29), “transformam os objetos materiais e as estruturas econômicas e políticas, as instituições e outras formas de articulação social”.

Toda prática social expressa um contexto sócio-histórico. Logo, não há prática social sem interação dos indivíduos que compõem a referida sociedade, e esta interação se propaga na relação que se estabelece entre os indivíduos, a prática social e o processo educativo dessa coletividade. A comunidade, nessa construção, comunga ações e atividades orientadas que corroboram para a inserção dos indivíduos no grupo e propiciam continuidades ou rupturas no processo social.

A base do conhecimento é a prática social humana, e, por conseguinte, está vinculada a uma teoria, ao que Vazquez (1980) chama de práxis. Assim, toda prática social pressupõe um conhecimento partilhado e referendado no social, enquanto processo que se manifesta socialmente e contribui para a transformação da realidade objetiva.

Como lembra Triviños (2006), conhecer a realidade objetiva, bem como captar suas relações, suas propriedades, suas essências, é inerente ao ato de conhecer. “Mas a prática não é só a base do conhecimento, é ponto inicial dele, algo que o movimenta que é sua origem” (TRIVIÑOS, 2006, p. 127), ao tempo em que o conhecimento está na origem de toda prática. Referendando ainda esta relação entre conhecimento e prática social humana, Bourdieu (1998, p. 153) infere que somos determinados socialmente, que executamos o papel de agentes sociais e que não há prática social sem interação, pois de outra maneira qualquer conhecimento não passa de um comportamento de mera execução.

As práticas sociais estão vinculadas à dinâmica da comunidade, do social à prática, da atribuição de papéis e fazeres dentro de determinado grupo, respeitando categorias perfilhadas coletivamente, configurando os recursos, as formas de execução, os significados e os estatutos que se registram nas práticas sociais presentes nos saberes socialmente validados e reconhecidos.

Ao analisarmos a cultura, as práticas sociais de seus atores, há de se considerar as interações, motivações, interesses e necessidades, inicialmente do individual, que se coadunam num movimento coletivo que apresenta um posicionamento articulado com o mundo social e sensível, ao mesmo tempo em que representa uma sociedade plural e que se fortalece e se autoriza pela partilha de códigos e ideias.



## Crianças, infâncias e culturas

A infância, durante longo período da história da humanidade, foi um fenômeno esquecido e ignorado socialmente. Esse tema começa a despertar notoriedade a partir da obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1981), onde as crianças, desde muito cedo, eram compelidas a conviver com adultos e se comportar como tal. Ariès (1986 p. 10) assim descreve o curto período em que se percebe a infância:

[...] a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude.

Nessa perspectiva, a sociologia da infância surge em um momento de descaso com os infantes e contribui com um olhar diferenciado para a concepção de infância e promove críticas à psicologia do desenvolvimento comportamental, principalmente no que se refere às universais etapas de desenvolvimento da criança. Abramowicz (2019, p. 10) comenta que esse movimento da sociologia da infância permitiu perceber a infância para além dos engessados “paradigmas teórico hegemônicos” que imperavam nesse período.

Ao pontuar a singularidade da infância, Ariès (1986 p. 65) descreve o lugar que a infância ocupa separada da sociedade adulta, onde é possível observar “que os sinais de seu desenvolvimento se tornaram particularmente numerosos e significativos”. Desta forma, a singularidade da infância dá uma diferenciação entre comportamento infantil e adulto em um dado momento histórico e social.

O sentido etimológico do vocábulo infância, de acordo com o dicionário Michaelis<sup>4</sup> (*online*), vem do latim *infantia* e significa “período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência”.

Para Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 104), “as tentativas de afirmar um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças são continuamente

<sup>4</sup> <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inf%C3%A2ncia/>

questionadas [...], pois infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar”. E Corsaro (2011, p. 42) acrescenta ainda a esta discussão que, embora a infância represente “um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade”.

Com mais de 30 anos de estudo na área da sociologia da infância, Corsaro (2011) nos tem auxiliado a compreender o desenvolvimento social da criança, ao tempo em que nos apresenta o que ele denomina de nova sociologia da infância. Em sua obra, encontramos exposição sobre a infância enquanto categorial social, o conceito de cultura de pares, a noção de *reprodução interpretativa*, interação e aprendizagem.

De acordo com Corsaro (2011, p. 16), a sociedade tem dificuldade para “reconhecer a infância como uma forma estrutural” e tende a compreendê-la tão-somente “como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade, mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade”.

Ao propor uma nova sociologia da infância, Corsaro (2011, p. 31) faz críticas ao termo socialização que, para ele, carrega o sentido de individualidade e “preparação da criança para o futuro”, enquanto que, em sua proposta, a “noção de reprodução<sup>5</sup> interpretativa” é um termo que agrega o sentido de inovação e criatividade da participação infantil em sociedade, posto que “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”.

Corsaro (2011, p. 22-23) defende que:

[...] qualquer teoria sociológica das crianças que tente explicar a compreensão e o uso que elas fazem das informações provenientes do mundo adulto, bem como sua participação e a organização de seus mundos com os pares, deve considerar o nível de desenvolvimento cognitivo da criança.

Em sua construção histórica, o conceito de infância não pode ser singular e se modifica por meio das experiências biológicas, culturais e sociais. Para Alves (2013, p. 183), as crianças

---

<sup>5</sup> Como é apresentado por Corsaro (2011, p. 32-33): “O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*”. Por sua vez, a “*estrutura social existente*” e a “*reprodução social*” restringem a participação das crianças.

vivem a infância de diferentes modos, “ou por que não dizer, suas infâncias. Infâncias, já que os primeiros anos de vida não acontecem de uma forma padronizada para todas as crianças, em todas as gerações e se apresentam mutantes”.

Kramer (2006, p. 13), ao discorrer sobre a “infância e sua singularidade”, esclarece que a infância tem um componente social e, por isso, insere-se como “categoria da história humana”, assim, “história de cada um”. Cada infância reflete o modo de ser criança e estar no mundo, é produto das mais diversas experiências da criança.

Corsaro (2011, p. 128) notadamente aponta a importância da cultura de pares para a formação social na infância que, em sua obra, pode ser concebida como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Logo, para esse autor, o desenvolvimento social da criança se dá mediante a “introdução das crianças aos aspectos materiais e simbólicos da cultura de pares por suas famílias e pela mídia” (CORSARO, 2011, p. 14).

Corsaro (2011, p. 15), ao afirmar que “a infância é uma categoria que nunca desaparece”, apresenta-nos dois conceitos considerados centrais para o entendimento da “nova sociologia da criança”, conforme descrito abaixo:

1 - [...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas [...] uma ideia retirada do mundo adulto, mas ampliada e com um novo significado. [...] engenhosidade das crianças.

2 -[...] a *infância* – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. [...] infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido as crianças são membros ou operadores de suas infâncias.

Oliveira-Formosinho (2007, p. 21), ao falar sobre o desenvolvimento social na infância, nos ajuda a compreender a afirmação anterior, ao escrever que a criança precisa ser percebida “como competente e como sujeito de direitos” e, como agentes sociais no processo de formação, “parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa”.

Em se tratando de desenvolvimento social na infância, Sarmiento (2007, p. 36) argumenta ainda que as culturas infantis concentram no conjunto das experiências vivenciadas pelas crianças “o mais importante aspecto na diferenciação da infância”.

Ao apresentar reflexões sobre as teorias sociais da infância, Corsaro (2011, p. 17) afirma que há um crescente interesse pelos estudos das crianças na sociedade e, em suas publicações, traz como alternativa uma nova abordagem teórica para explicar “o lugar das crianças na estrutura social” como sujeitos ativos e que colaboram com sua socialização e desenvolvimento.

No que diz Corsaro (2011, p. 17-19), a sociologia, historicamente, colocou as crianças à margem da sociedade com suas teorias tradicionais ao reafirmar a posição de subordinação das crianças na sociedade, como dependentes consumidores da cultura instituída dos adultos. As crianças, para os adultos, nesse contexto, são vistas por eles numa concepção de vir a ser, na perspectiva do que se tornarão quando adultos e de como contribuirão com a sociedade.

Segundo Corsaro (2011, p. 18-19), os estudos impetrados por cientistas construtivistas na sociologia apresentam a origem do comportamento infantil como construções sociais e não essencialmente biológicas ou simplesmente fatos sociais óbvios. Devido aos novos estudos nessa área, conforme ele expõe, a infância é interpretada como construção social.

Corsaro (2011, p. 22) cita em Bourdieu (1997, 1993) a “noção de *habitus*” para explicar como os atores sociais, mediante contínua e rotineira participação “em seus mundos sociais, adquirem um conjunto de predisposições para agir e ver as coisas de uma determinada maneira”. Esses *habitus* inicialmente são exercitados na sociedade e permanece em ação de forma produtiva pela tendência da criança, e de todos os atores sociais, de manter seu sentimento de identidade e lugar no mundo.

Corsaro (2011, p. 22) discorre sobre a socialização das crianças numa reflexão que considera também o modelo teórico construtivista, onde muitos psicólogos do desenvolvimento inferem que as crianças adotam um comportamento muito mais ativo do que passivo; apropriando-se das informações disponíveis em seu ambiente, elas constroem sua interpretação pessoal do mundo.

Corsaro (2011, p. 22-23), ao propor o estudo empírico sobre “a evolução do conhecimento em crianças”, relata que Piaget contribuiu com essa redefinição do olhar



sociológico das crianças com base nos aspectos biológicos e epistemológicos (estudo do conhecimento).

Piaget acreditava que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções (conhecidas como **estruturas mentais**) de seus mundos físicos e sociais. (CORSARO, 2011, p. 22-23).

18

Piaget (1998) buscou elucidar a relação interdependente entre processos biológicos e cognitivos, pesquisou como o sujeito constrói o conhecimento e como ele aprende. A partir dessa teoria, surge o movimento construtivista, que define a construção do conhecimento como sendo um progressivo processo de adaptação, onde os esquemas conceituais das crianças são restaurados a partir de um conjunto de estágios e experiências cada vez mais complexas.

De acordo com a teoria construtivista, a aprendizagem envolve construção de estruturas cognitivas e evolutivas, as quais são responsáveis pela ação consciente dos sujeitos (PIAGET, 1978) e cada indivíduo tem capacidade de aprender autonomamente ao longo da vida.

Para Piaget (1998), a construção do conhecimento está relacionada à interação sujeito e objeto. Essa interação possibilita uma experiência com o mundo físico e abstrato, bem como aprimora a capacidade metacognitiva do aprendiz, funcionando como instrumento de expressão de ideias e comandos suscitados pelo aluno para gerar novos conhecimentos.

Corsaro (2011, p. 23) destaca a importância da teoria piagetiana de estágios de desenvolvimento para os estudos da sociologia da criança, à medida que estes estágios nos indicam que as crianças “percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferentes dos adultos”.

Vygotsky (1991) enfatiza o papel da mediação e da interação na resolução de problemas e contribui significativamente para a pedagogia com os estudos sobre a interação do sujeito com o meio por intermédio da linguagem, as zonas de desenvolvimento e a construção das aprendizagens.

Nos estudos de Vygotsky (1991), as funções mentais superiores dos indivíduos surgem de processos sociais e ao longo do desenvolvimento humano se formam os processos sociais e





psicológicos a partir da interação entre ferramentas ou artefatos culturais e entre os indivíduos e suas aquisições.

Vygotsky (1988) apresenta inicialmente dois níveis de desenvolvimento: o real, representado pelas funções mentais já adquiridas ou formadas pelo sujeito, aquilo que é capaz de fazer sozinho, e o potencial, o qual representa a capacidade que o sujeito tem de construir conhecimento com a ajuda de outros. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, determinando a ação nas zonas de desenvolvimento proximal, a qual compreende a separação entre o nível de desenvolvimento real e o potencial.

As interações sociais são centrais nos estudos de Vygotsky (1988) e partem do princípio de que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados. É considerável a importância que esse autor conferia à ação dos outros como mediadores da aprendizagem, auxiliando os aprendizes na resolução de problemas, ao partir do nível mais simples de desenvolvimento para o mais elevado, de acordo com as zonas de desenvolvimento de cada sujeito.

O aprendiz utiliza-se da ação e da experiência para dar sentido ao mundo que o cerca e produzir conhecimento. Quanto maior for o grau de dificuldade apresentado em uma situação-problema, mais complexa será a ação a ser exigida para a solução da mesma e, segundo Vygotsky (1991, p. 21), “as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos”. Logo, é pela atividade concreta que ele aprende.

Dos estudos de Vygotsky, Corsaro (2011, p. 25-26) destacou “o papel ativo da criança no desenvolvimento humano” e “que o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas, que ocorrem localizadas em uma dada sociedade. Assim, se a sociedade passa por mudanças que afetam o indivíduo, ocorrem mudanças nas estratégias utilizadas para lidar com essas demandas, enquanto ação coletiva (práticas) que induz a novas competências e conhecimentos, fruto da transformação das habilidades e dos conhecimentos conquistados anteriores.

As atividades práticas e a ação mediadora do adulto, ao agir na zona de desenvolvimento proximal, favorecem a superação dos obstáculos e o aprimoramento das funções mentais superiores. É no processo de trocas com o meio que os aprendizes “adquirem a capacidade de

ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 21), ou seja, de sua aprendizagem.

Nas sociedades ocidentais, as crianças começam, desde o nascimento, a participar das rotinas culturais, assim, segundo Corsaro (2011, p. 32):

[...] quando as habilidades comunicativas e a linguagem da criança são limitadas, a interação social segue em consonância com a **suposição ‘como se’**. Ou seja, bebês são tratados como socialmente competentes (‘como se’ fossem capazes de intercâmbios sociais). Ao longo do tempo, devido a essa atitude de ‘como se’, as crianças passam de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais.

Corsaro (2011, p. 26) destaca a “internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo” como um dos fundamentos dos estudos de Vygotsky (1991). Com ênfase no uso da “linguagem, que codifica a cultura e é uma ferramenta de participação nela”, onde “a linguagem e outros sistemas de significado [...] são criados pela sociedade ao longo da história e são alternados com o desenvolvimento cultural”. Com esse entendimento a partir de Vygotsky (1991), pode-se dizer que, por meio da aquisição e uso da linguagem, as crianças têm ferramentas para reproduzir uma cultura.

Com o tema “Reprodução interpretativa: as crianças participam coletivamente na sociedade”, Corsaro (2011, p. 31) aborda que as teorias sociológicas da infância não podem considerar o desenvolvimento social infantil apenas como um processo de internalização isolado “dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança”. Há que se considerar o papel que a “atividade coletiva e conjunta” ocupa nesse processo de socialização e “como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si”.

A cultura emoldura a discussão sobre a nova sociologia da infância e, para a compreensão da concepção de reprodução interpretativa, Corsaro (2011, p. 32) traz o uso da linguagem e a participação das crianças em rotinas culturais como elementos de destaque para o desenvolvimento social da mesma. Como um “sistema simbólico”, a língua “codifica a estrutura local, social e cultural”, além de manter e criar realidades psicológicas e sociais que, ao se inter-relacionarem, cooperam para a realização das rotinas da vida social das crianças.

Pinto e Sarmiento (1997, p. 7), ao discorrerem sobre a invenção da infância, relatam o mundo social da criança, sua convivência com os adultos na formação do seu papel social. Para

esses autores, “interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 7)

Através da linguagem, os processos de comunicação se mostram como ação direta das práticas sociais. Pinto e Sarmiento (1997, p. 7) corroboram com essa discussão; para estes autores, o “olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”, expressando outras formas de comunicação e de entender o mundo.

A participação ativa das crianças nas rotinas culturais é ressaltada por Corsaro (2011, p. 32) como essencial para a reprodução interpretativa. O habitual, o óbvio e comum, das atividades rotineiras possibilita “às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social”. Nesse sentido, as rotinas culturais acolhem a ideia de que os atores sociais são competentes para lidar com os problemas, o impreciso e o inesperado, no conforto e segurança da vida cotidiana.

A partir do exposto, pode-se concluir que crianças produzem cultura, são influenciados pela cultura dos seus pares ao tempo em que também a influenciam. Assim, o ativo e contínuo processo de interação com adultos e outras crianças dentro da cultura contribuem significativamente para o seu desenvolvimento social.

### **Interações e brincadeiras: a experiência educativa a partir da prática social**

O conhecimento está ligado à condição humana de aprender sempre e desenvolver-se com a história e a cultura num longo e lento processo relacional de ideias, marcado pela elaboração do pensamento e pelas ações expressas nas experiências ressignificadas continuamente em contextos sociais.

Nesse sentido, ao considerar que as crianças aprendem a partir de experiências concretas com seus pares, pela consciência do corpo, tomamos o que diz Freire (1976, p. 34), compreendendo que o ato de aprender envolve corpo e consciência, conhecimento e cultura:

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo

humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo perceptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida [...] O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais.

Da mesma forma, por meio da reprodução interpretativa, de acordo com Corsaro (2011, p. 36), as crianças integram-se “em suas culturas como reprodutiva”. Nesse sentido, elas “não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e participarem dela”. Assim, as crianças buscam dar significado ao mundo adulto na tentativa de “produzir coletivamente seus próprios mundos e cultura de pares”.

Para Corsaro (2011, p. 36), à medida que as crianças “se tornam parte de suas culturas têm ampla liberdade interpretativa para dar sentido aos seus lugares no mundo”. Para o referido autor, praticamente toda forma de interação que se dá nas experiências de rotina diária é muito favorável para que as crianças afinem suas práticas, ampliem seus conhecimentos e desenvolvam progressivamente competências culturais.

Nos principais documentos curriculares que referendam a Educação Infantil no Brasil, as “brincadeiras e interações” são eixos estruturantes, presentes inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a).

Qual o sentido do brincar para as crianças? Que motivações as levam a brincar e vivenciar repetidamente os mesmos jogos simbólicos? O que nos dizem essas crianças sobre suas necessidades de representação da realidade enquanto brincam?

Para Winnicott (1975, p. 63), brincar é uma atividade “natural e universal” inerente aos seres. O brincar tem um sentido e uma intencionalidade que reflete o modo como a criança percebe e apreende a realidade em que está imerso

As brincadeiras funcionais são tidas por Wallon (2007, p. 54-55) como experiências, onde os bebês, por meio de movimentos simples – “estender e encolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar objetos, imprimir-lhe um balanço, produzir ruídos ou sons” –, entre outras ações, buscam sensações e efeitos que podem se aplicar a “uma atividade cuja interpretação é mais complexa”, além disso “diverte-se em juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos.

Segundo Vygotsky (1991, p. 123), brincar favorece o desenvolvimento psicológico (emoção e cognição) no que compete à afetividade, à motricidade, à inteligência, à sociabilidade e à criatividade, entre outros aspectos: desenvolvem-se através de brinquedo como oficina, marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais.

Para Kishimoto (1996, p, 18), o brinquedo representa determinados contextos da realidade. “O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções”, pode-se dizer que “o brinquedo metamorfeia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social”. Assim, o brinquedo possibilita à criança agir sobre determinados objetos, lidar com elementos da realidade e manipulá-los.

O brincar, em Vygotsky (1991, p. 117), apresenta-se como um valioso elemento para a formação social da criança. “A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”.

Piaget (1998, p. 160) dá destaque ao brincar enquanto elemento primaz para o desenvolvimento intelectual da criança e usa este tema para explicar como a criança aprende. Assim:

Cada ato de inteligência é definido pelo desequilíbrio entre duas tendências: acomodação e assimilação. Na assimilação, a criança incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas e pensamentos, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto, ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar neste caso é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, a criança assimila eventos e objetos às suas estruturas mentais (PIAGET, 1998, p.139).

Vygotsky (1991, p. 48) explica que, por meio do jogo simbólico, a criança tem a possibilidade de vivenciar situações-problema como forma de resolver conflitos e compreender as relações sociais. Assim:

A criança, ao brincar de faz de conta, cria uma situação imaginária podendo assumir diferentes papéis, como o papel de um adulto. A criança passa a se comportar como se ela fosse realmente mais velha, seguindo as regras que esta situação propõe.



De acordo com Kishimoto (1994, p. 30), a “brincadeira é o lúdico em ação”, ação que é incorporada pela criança ao corresponder as regras do jogo, ao lúdico. O brinquedo, por sua vez, incita a representação de imagens que chamam a atenção para determinados aspectos de sua realidade.

Vygotsky (1991, p. 98) faz referência às brincadeiras infantis como estratégia cognitiva utilizada pelas crianças para lidar com “uma situação imaginária” empregada por elas e onde podem “no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade”. Nesse sentido, Kishimoto (2007, p. 18) endossa o que é dito por Vygotsky (1991) ao afirmar que “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”.

Vygotsky (1991, p. 118) coloca que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. Diante do exposto, compreendemos que, enquanto brinca, a criança se situa no mundo, descobre o seu intrincado e complexo processo, aprende a lidar com as regras e viver em sociedade.

Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve suas competências cognitivas, emocionais e sociais. E, como lembra Vygotsky (1991, p. 147), “a brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos [...] e, por esse motivo, constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na vida emocional”.

De acordo com Wallon (2007, p. 67), por meio das brincadeiras, a criança repete “as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita”. Nesse caso, “a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata” (WALLON, 2007, p. 67).

Winnicott (1975, p. 75), sobre o desenvolvimento infantil e a brincadeira como elemento de comunicação e socialização, esclarece que: “A característica essencial do que deseja comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre criativa, uma experiência na continuidade espaço tempo, uma forma básica de viver”.

Wallon (2007, p. 67) explica ainda que, inicialmente, a compreensão da criança é tão-somente “uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel. (...) a imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança”.



Winnicott (1975, p. 79-80) faz destaque ao brincar e seu papel para a formação da criança ao dizer que:

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação, [...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).

25

A brincadeira, o jogo, brinquedo, enfim toda forma lúdica de expressão na infância insere a criança na cultura de seus pares, a aproxima, por reprodução criativa de toda uma gama de experiência, da natureza e das construções humanas. Ao tempo em que faz fluir a imaginação e a tomada de consciência de si e do outro, com as incertezas, medos e conflitos da existência com criatividade e segurança.

## Considerações finais

Diante do descaso que ainda testemunhamos em relação ao respeito à infância e garantia dos direitos das crianças, a discussão sobre cultura como instrumento educativo se reconfigura e ganha sentido quando dialoga com os conceitos de criança e infância, pois nos lembra que as aprendizagens na infância estão atreladas às suas experiências sociais e ao seu desenvolvimento integral, que cooperam para a formação humana.

Tomando como referência o que foi exposto, percebe-se a força que a cultura tem na construção de sentidos para uma aprendizagem colaborativa, onde as crianças possam potencializar experiências construtivas e criativas que contribuam para sua formação integral.

Considerando que as crianças aprendem por meio das interações e brincadeiras, preocupa-nos as crianças que tem suas infâncias negadas nos espaços educativos formais (creches e pré-escolas) que desconsideram o valor das práticas sociais no universo infantil e das relações que estes desenvolvem com diversos atores sociais. Neste contexto, percebemos que se perde a oportunidade de desenvolver boas práticas pedagógicas integradoras que envolvam educação, cultura e identidade.



Nessa perspectiva, as instituições educativas que atendem as crianças precisam compreender que estas possuem uma cultura própria, que se manifesta na forma como brincam e se relacionam com seus pares. Compreender essa cultura das crianças fortalece o conceito de infância e sua necessária relevância no contexto social.

O que é possível inferir a partir dessas observações? As práticas sociais estão presentes no cotidiano, em situações da realidade, no mundo social, na convivência das crianças com seus pares. Ao vivenciar situações de comunicação, são construídas as bases para estabelecer as relações sociais e o fortalecimento dos laços socioafetivos.

Situamos a partir dos diversos autores que contribuem com o entendimento conceitual da temática aqui abordada que cada infância reflete o modo de ser criança e estar no mundo, é produto das mais diversas experiências da criança. Assim, convidamos os educadores e familiares para que esse mais importante e singular período da formação humana seja tratado com respeito e dignidade.

Aprendemos o tempo todo, e as nossas primeiras aprendizagens se dão por observação e imitação. Neste sentido, que modelos temos sido para nossas crianças? Conseguimos compreender que para as crianças brincar é coisa séria?

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Prefácio. *In*: TEBET, Gabriela (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

AVES, Cândida Maria Santos Daltro. **A implementação da política pública de educação infantil**: entre o proposto e o existente. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

ARIÉS, Phelipp. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmem; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016.

BARTH, Fredrik. A análise da cultura nas sociedades complexas. *In*: O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. LASK, Tomke (org.). Rio de Janeiro: Contracapa, 2000. p. 1-7-139.

BRASIL, **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: EC/CONSED/UNDIME, dez. 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 abr. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Berrand Brasil, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010). Acesso em: 20 set. 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciencias sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DIÁLOGO. *In*: DICIO. Dicionário online de português. [S.l.]: 7 Graus, 2009-2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dialogo/>. Acesso em: 25 maio 2021.

DIÁLOGO. *In*: MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. [S.l.]: Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/DI%C3%81LOGO/>. Acesso em: 25 maio 2021.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

DURKHEIM, Émile. **A ciência social e a ação**. Tradução Inês D. Ferreira. São Paulo: Difel, 1975.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, Juan. **Ortega y Gasset**. Tradução José Gabriel Perissé Madureira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 11. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e E. fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Acesso em: 1 dez. 2019.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- LIBÂNEO, João C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Editora Loyola, 1987.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em Inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro** (13- 37). Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1998.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.) **As crianças: contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 1997.
- QUINTANEIRO, Tania (org.) **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. *In*: VASCONCELLOS, Vera M.R.; SARMENTO, Manuel J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1985.





SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 121-142, maio/ago. 2006.

VAZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. Unidade da teoria e da prática. *In*: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco (org.). **Práxis**. Lisboa: Horizontes, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Tradução José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

---

Recebido: 09 de setembro de 2022

Aprovado: 20 de dezembro de 2022



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

