

AS TESSITURAS E ALINHAVOS DA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS DA CRIANÇA E OS IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL**THE WEAVES AND LINES OF CHILDHOOD: HISTORICAL, SOCIAL AND CULTURAL PERSPECTIVES OF CHILDREN AND THE IMPACTS OF EDUCATION ON REGIONAL DEVELOPMENT****LOS TEJIDOS Y LÍNEAS DE LA INFANCIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, SOCIALES Y CULTURALES DE LA INFANCIA Y LOS IMPACTOS DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO REGIONAL**

10.56238/revgeov16n5-147

Elaine Pereira de Queiroz Barbosa

Mestranda em Desenvolvimento Regional - MDR

Instituição: Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)

E-mail: Coordenacaofaculdadesdf@gmail.com

Marcelo Máximo Purificação

Pós-doutor em Educação

Instituição: Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)

E-mail: marcelo.ueg@gmail.cim

Nadia Bigarella

Pós-doutora em Educação

Instituição: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

E-mail: 4561@ucdb.br

RESUMO

A infância é um período da vida permeado por diferentes perspectivas históricas, sociais e culturais que compõe as experiências das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar as tessituras da infância, compreendendo como ela é construída em distintos contextos sociais, históricos e sociais e quais são os elementos determinantes para sua consolidação enquanto fase da vida humana. Para isso, será utilizado referencial teórico do Pensamento Social Contemporâneo, bem como uma abordagem qualitativa baseada em revisão bibliográfica. A infância é uma categoria histórica e socialmente construída, que varia conforme o tempo, o espaço e os contextos culturais. Diferentemente da ideia de uma infância universal e natural, estudiosos apontam que as concepções sobre as crianças e suas vivências são moldadas por fatores econômicos, políticos e culturais. Nesse sentido busca-se compreender essa evolução no contexto da educação e seus impactos no desenvolvimento regional. Diversos teóricos contribuíram para o entendimento da infância como uma construção social: Philippe Ariès (1960): Argumenta que a infância, como a concebemos hoje, é uma invenção moderna, baseada na reorganização da vida familiar e da educação. Jean Piaget: Desenvolveu teorias sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, destacando a importância das interações sociais e das experiências na formação do conhecimento. Lev Vygotsky: Enfatizou o papel da cultura e da interação social no



desenvolvimento da criança. Manuel Jacinto Sarmento considerava a infância uma categoria social geracional, formada por sujeitos ativos, que se desenvolvem em culturas próprias.

Palavras-chave: Infância. Criança. Educação. Desenvolvimento Regional.

ABSTRACT

Childhood is a period of life permeated by different historical, social and cultural perspectives that make up children's experiences. This article aims to analyze the fabric of childhood, understanding how it is constructed in different social, historical and social contexts and what are the determining elements for its consolidation as a phase of human life. For this, the theoretical framework of Contemporary Social Thought will be used, as well as a qualitative approach based on a bibliographic review. Childhood is a historically and socially constructed category, which varies according to time, space and cultural contexts. Unlike the idea of a universal and natural childhood, scholars point out that conceptions about children and their experiences are shaped by economic, political and cultural factors. In this sense, the aim is to understand this evolution in the context of education and its impacts on regional development. Several theorists have contributed to the understanding of childhood as a social construct: Philippe Ariès (1960): He argues that childhood, as we understand it today, is a modern invention, based on the reorganization of family life and education. Jean Piaget: He developed theories on child cognitive development, highlighting the importance of social interactions and experiences in the formation of knowledge. Lev Vygotsky: He emphasized the role of culture and social interaction in child development. Manuel Jacinto Sarmento considered childhood a generational social category, formed by active subjects, who develop in their own cultures.

Keywords: Childhood. Child. Education. Regional Development.

RESUMEN

La infancia es un período de la vida permeado por diferentes perspectivas históricas, sociales y culturales que configuran las vivencias de los niños. Este artículo tiene como objetivo analizar el tejido de la infancia, comprendiendo cómo se construye en diferentes contextos sociales, históricos y culturales y cuáles son los elementos determinantes para su consolidación como fase de la vida humana. Para tal fin, se utilizará un marco teórico del Pensamiento Social Contemporáneo, así como un enfoque cualitativo basado en una revisión bibliográfica. La infancia es una categoría construida histórica y socialmente, que varía según el tiempo, el espacio y los contextos culturales. A diferencia de la idea de una infancia universal y natural, los estudiosos señalan que las concepciones sobre los niños y sus experiencias están moldeadas por factores económicos, políticos y culturales. En este sentido, buscamos comprender esta evolución en el contexto de la educación y sus impactos en el desarrollo regional. Varios teóricos han contribuido a la comprensión de la infancia como una construcción social: Philippe Ariès (1960): Sostiene que la infancia, tal como la concebimos hoy, es una invención moderna, basada en la reorganización de la vida familiar y la educación. Jean Piaget: Desarrolló teorías sobre el desarrollo cognitivo de los niños, destacando la importancia de las interacciones y experiencias sociales en la formación del conocimiento. Lev Vygotsky: Enfatizó el papel de la cultura y la interacción social en el desarrollo infantil. Manuel Jacinto Sarmento consideró a la infancia una categoría social generacional, formada por sujetos activos, que se desarrollan en sus propias culturas.

Palabras clave: Infancia. Niño. Educación. Desarrollo Regional.



1 INTRODUÇÃO

A infância tem sido objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento, como: pedagogia, sociologia, psicologia, antropologia e neurociência. As experiências infantis variam significativamente ao longo do tempo e em meio a diferentes culturas, nesse sentido comprehende-se que a forma como a infância é concebida está diretamente relacionada ao contexto histórico e social em que as crianças estão inseridas. Este estudo busca compreender como essas concepções influenciam o desenvolvimento infantil e quais são seus reflexos na educação, nas relações familiares e na sociedade. No período medieval, as crianças eram vistas como "adultos em miniatura", sem distinção clara entre suas atividades e as dos adultos. A partir do século XVII, com o advento da modernidade, começa a surgir a noção de infância como uma fase específica do desenvolvimento humano, necessitando de proteção e educação formal.

Etimologicamente a palavra infância é derivada da expressão latina "infante", que no Novo Dicionário Aurélio, significa aquele "que não fala", "incapaz de falar". Esse entendimento da criança como sujeito incapaz, que não fala, não aparece apenas na literatura, mas pode ser notada inclusive na concepção de pessoas que trabalham com crianças pequenas, nesse aspecto a infância é compreendida em sua amplitude de forma limitada, apenas como uma etapa biológica da vida do ser humano. Considerando o nível de maturidade, a criança é vista como antagônica ao adulto, tornando-se, essa etapa da vida, uma preparação para a vida adulta, um "vir a ser". A criança é entendida, nesta perspectiva, como um "adulto em miniatura".

Torna-se legítimo a necessidade de compreender a criança como ser concreto, cultural e social e que ocupa um lugar na história, por meio das interações sociais que estabelece, logo é um sujeito que pensa, que sente e que tem direitos à participação, nesse viés não se justifica mais amparar a prática educativa na visão da criança como ser "imaturo", "tabula rasa" ou "um projeto de adulto", é importante àqueles que estão diretamente engajados no trabalho com a criança, ter domínio de saberes técnicos, científicos, mas acima de tudo, saberes humanos, tendo a sensibilidade como fator preponderante e assim corroborarem para o desenvolvimento contínuo da criança.

No século XX, com a consolidação dos direitos das crianças e a criação de instituições especializadas (como escolas e assistência social), a infância passa a ser amplamente reconhecida como uma fase distinta e essencial na formação do indivíduo.

A infância precisa ser concebida como uma construção histórica, cultural e social. Só que este conceito nem sempre foi tratado assim, visto que a criança sempre esteve presente em todos os períodos da nossa trajetória humana, entretanto, o conceito de infância, enquanto categoria social, segundo Áries (1981), começou a ser revelado e estruturado entre o século XVIII e XIX. Corsaro (1997, p. 5) afirma que a criança é responsável por sua infância, assim sendo, tem uma participação



social bilateral, ou seja, afetam e são afetadas pela sociedade. Esta abordagem vem ao encontro de duas crenças da Sociologia da Infância, apontadas por Corsaro (*ibid.*, p. 5):

- As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto;
- A infância é parte da sociedade.

Conhecer a criança é algo fundante para entender a sociedade nas suas contradições e complexidades. Compreender as singulares da criança é uma fonte eficaz para o entendimento da infância. Consoante a Pinto e Sarmento (1997, p. 25):

olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, 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 das crianças.

De acordo com Áries (1981), a significação de infância em cada período histórico foi compreendida de forma diversa e influenciada por aspectos: político, econômico, social e cultural. Sem lugar de destaque, sem privilégios e com ausência de regalias, nesse contexto a criança era vista como um ser substituível e cuja função na sociedade era de cunho utilitarista. Já era introduzida na vida adulta aos sete anos de idade, desempenhando tarefas, imitando pai e mãe, aprendendo ofícios, tornando-se assim, útil e necessária à economia familiar, esse conceito foi se transformando de acordo com a evolução e desenvolvimento social e regional.

Atualmente, como é a Educação Infantil? Como essa etapa está organizada para melhor atender a criança? Qual a visão dos educadores em relação à criança? A instituição de Educação Infantil concebe a criança como sujeito histórico, que se apropria e produz cultura? O trabalho e o currículo nas instituições privilegiam a criança na sua especificidade e valorizam as culturas infantis? É possível pensar e legitimar a concepção de infância como um ser de direito e plena participação no processo educacional no interior das instituições de educação infantil?

Neste sentido, este artigo, estabelece como objetivo, pesquisar como as concepções de criança e culturas da infância são compreendidas no contexto da Educação Infantil, tomando como base os quatro eixos estruturadores dessas culturas, denominados por Sarmento (2004) de: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. A metodologia adotada será a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. O artigo está fundamentado num arcabouço de Leis e Diretrizes e nas concepções de alguns autores, como: Vygotsky (1989), Fochi (2015), Silveira (2000) Ariès (1981) Sarmento e Pinto (1997,2003,2004), Kuhlmann (1998)



2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA INFÂNCIA

A infância é uma construção social que se transforma conforme mudanças históricas e culturais. As diferentes formas de ver a infância ao longo dos séculos, é discutida por autores como Philippe Ariès e Manuel Castes(1981), desde a ausência de um período específico para as crianças na Idade Média até a visão contemporânea que destaca direitos e proteção.

Ariès (1981), salienta que a infância foi um conceito historicamente construído e a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura. O autor destaca a infância como um artifício da modernidade, constituindo-se numa classificação social construída recentemente na história da humanidade, onde o surgimento do sentimento de infância, como uma consciência da particularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, não sendo uma herança natural. Essa afirmação desencadeou grandes mudanças na compreensão da infância, já que ela era pensada como uma fase da vida, como qualquer outra. Nesse sentido, a história da infância surge como possibilidade para muitas reflexões sobre a forma como entendemos e nos relacionamos atualmente com ela.

A infância moderna é caracterizada por uma maior institucionalização, principalmente por meio da educação escolar obrigatória e das legislações que garantem direitos às crianças. Atualmente, observa-se um processo de "adultização" e "infantilização" simultâneos da infância. Enquanto algumas crianças são expostas precocemente a conteúdos e responsabilidades adultas, outras são hiperprotégidas e mantidas em um estado prolongado de dependência. Além disso, a globalização e a tecnologia têm impactado profundamente a experiência infantil, alterando a forma como brincam, aprendem e se relacionam. Silveira (2000) destaca que a sociedade está sempre em movimento e, assim, há uma transformação da vivência da infância de acordo com o contexto histórico, tornando-se necessário pensar na infância articulando-a com outros domínios como a escola, a família e a sociedade e principalmente sobre como esse conjunto está atrelado ao desenvolvimento regional no país.

A importância social da criança varia conforme o período histórico, uma vez que cada período imprime na infância uma significação específica, por vezes vinculada às condições sociais, e não apenas à sua condição de ser biológica (Silveira, 2000). A infância, sob essa ótica, registra-se como condição da criança, isto é, caracteriza-se como uma condição social e historicamente construída (Kuhlmann, 1998). A infância como conhecemos hoje foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um engano ousar analisar todas as infâncias de todas as crianças com o mesmo enfoque. A compreensão da infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais (Ariès, 1981).



3 TESSEndo AS CULTURAS DA INFÂNCIA

As vivências e experiências infantis estão intrinsecamente ligadas à cultura em que a criança está inserida. Por exemplo, o brincar, é uma das principais formas de aprendizado e socialização das crianças. Pesquisas a partir de Vigotski comprovam que a brincadeira não é apenas um ato de diversão, mas também uma forma essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Além disso, a linguagem e as interações sociais têm papel fundamental na constituição da identidade infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) trazem uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

António Manuel S. Sarmento é um dos principais estudiosos da cultura da infância, sua base teórica parte do princípio de que as crianças são sujeitos sociais ativos, produtores de cultura e não apenas receptores da cultura adulta e já estabelecida socialmente, nesse sentido trás contribuições significativas e nos ajuda a compreender a infância enquanto construção social. Sarmento (2003) destaca a importância da infância não ser vista apenas como uma fase preparatória para a vida adulta, mas deve ser analisada e compreendida a partir das práticas e experiências concretas das crianças, inclusive nos diferentes espaços da sociedade. Alinhado à Sociologia da Infância, que busca compreender a criança dentro de seus contextos sociais e históricos, o autor defende que a cultura da infância é marcada por relações sociais, linguagens, brincadeiras e formas próprias de interação.

Nesse contexto, o mesmo autor questiona abordagens tradicionais de concepções e de ensino que veem a criança apenas como um ser em desenvolvimento, argumentando que ela é um agente social que participaativamente na construção de sua própria cultura e para além disso, transforma a cultura já existente. Ele ressalta a importância de ouvir e valorizar a voz das crianças nos estudos e nas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais participativa e democrática, tornando a criança protagonista.

Os direitos das crianças, as relações entre infância e espaços urbanos, e a influência das políticas públicas na vida infantil, são temas bastante discutidos por Sarmento e que muito contribuem para ampliar a compreensão do sujeito criança na sociedade, a diversidade de experiências infantis e a necessidade de respeitar e garantir os direitos das crianças em diferentes contextos sociais.

A inserção da criança na Educação Infantil institucional representa o seu primeiro contato com o universo escolar, espaço que tem o objetivo de acolher as crianças em suas necessidades individuais e ao mesmo tempo, inseri-las ao coletivo, promovendo aprendizagem e desenvolvimento. Destarte a Vygotsky (2000), a interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos diferentes de agir, pensar e sentir, variando de acordo com o contexto social, histórico e Cultural, sendo indissociáveis às dimensões cognitivas e afetivas dessas nos planos psíquico e



fisiológico do desenvolvimento. Nessa perspectiva, comprehende-se que a interação social se torna o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde o seu nascimento.

As interações e a brincadeiras para além de serem os eixos da Educação Infantil na BNCC (2017) representam a estrutura das práticas de qualquer vivência e experiência, pelas quais as crianças vivenciam e logo se desenvolvem, aprendem e socializam.

Na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996 a ação pedagógica com crianças de 0 a 6 anos recebeu o nome de Educação Infantil com a intencionalidade de diferir do termo *ensino* que antecedia as etapas Fundamental e Médio. Será um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 187).

A criança aprende sobre o mundo e suas peculiaridades, por meio das relações e interações que estabelece com seus pares em diferentes espaços e contextos. A interação entre crianças e seus pares, crianças e adultos e crianças com o meio, no qual estão inseridas, contribui para a ampliação das aprendizagens diversas e seu desenvolvimento. Barbosa e Fochi (2015) destacam que as crianças aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, dar sentido às suas vidas e aos elementos. Neste sentido, dialogam com Zuccoli (2015) quando afirma que:

Conviver entre pares e também entre crianças com diferentes idades intensifica possibilidades de encontros, de exploração do mundo e compreensão de outros pontos de vista. Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos. E do percurso histórico da experiência *no mundo* e *com o mundo*, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos (ZUCCOLI, 2015, p. 192).

O RCNEI (1998), orienta sobre o direito da criança, de brincar, ser cuidada e educada por profissionais comprometidos com o desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, a Educação Infantil busca outros sentidos em suas funções, considerando as crianças em seus aspectos sociais e culturais, nas dimensões físicas e psicológicas. De acordo com o RCNEI (1998), a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superarem progressivamente suas aquisições de forma criativa e acrescenta afirmando que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p.24).



A BNCC (2017) afirma que é na interação com outras crianças e adultos que as crianças vão se constituindo como sujeito com um modo próprio de agir, sentir e pensar, assim vão descobrindo que há outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição educacional, na coletividade) constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e simultaneamente se identificando como seres individuais e sociais. A Sociologia da Infância é uma das áreas de estudo que destaca a necessidade em se valorizar a criança e a infância em sua amplitude, é nesta área de conhecimento que se encontram os fundamentos para a imaginação.

A imaginação, promovida por experiências e por vivências reais oportuniza à criança identificar, compreender e superar medos; ajustar experiências, sentimentos e emoções; aprender sobre si e sobre o outro; adaptar-se a ambientes e situações. Ferreira (2008, p. 18) referenciando Sarmento (2001 p. 9) afirma que a fantasia do real leva a criança “[...]compreender, interpretar e agir no meio social, sendo um recurso que permite experimentar e ajustar experiências e emoções através da mutação/confronto do/com o real [...].” Essa acareação do imaginário com o real se dá por meio de experiências concretas que se relacionam diretamente com a linguagem simbólica, com símbolos obtidos do mundo real por meio das experiências, as quais são transpostas para o mundo imaginário e o acesso da criança se dá através da observação ou escuta de cenas, de sons, de imagens, das vivências e das interações com pessoas, com a mídia televisiva, etc.

Há quatro eixos estruturadores das culturas infantis idealizados por Sarmento: *ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração*, esses eixos organizam “[...] formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo”. Esses elementos das “culturas da infância”, se constituem na “[...] capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO 2003, p. 4).

O primeiro eixo estruturador das culturas infantis é a ludicidade. Comum a todos os seres humanos, a ludicidade ocupa grande parte do tempo e do cotidiano infantil, embora os adultos também brinquem. Sarmento (2004, p. 15) enfatiza que “[...] a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis.

A ludicidade é um elemento essencial no desenvolvimento infantil, contribuindo significativamente para a formação cognitiva, emocional e social das crianças. O ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um processo fundamental para a aprendizagem e para a construção da identidade infantil.

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas”. As crianças brincam “[...] contínua e abnegadamente e, diferentemente dos



adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças trazem de mais sério” (SARMENTO 2004, p.15).

A ludicidade se expressa quando a criança brinca de forma contínua e altuístra, ou seja, quando ela sente desejo de permanecer e ampliar uma experiência desafiadora, agindo de forma criativa e estimuladora na construção de significados pela criança . E entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, “[...] sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2004, p. 25).

Na cultura da infância, o lúdico se apresenta de diversas formas, como jogos, brincadeiras, contação de histórias, teatro e artes. Essas atividades estimulam a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas, além de promoverem a socialização e a construção de valores como respeito, cooperação e empatia.

Do ponto de vista pedagógico, a ludicidade desempenha um papel crucial na educação infantil. Diversos estudos demonstram que crianças aprendem com mais eficácia quando estão envolvidas em atividades lúdicas, pois essas proporcionam um ambiente de aprendizagem prazeroso e motivador. Ao explorar o mundo por meio do brincar, a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas e emocionais, facilitando sua adaptação a diferentes contextos sociais e escolares.

Além disso, o brincar é uma forma de expressão cultural, refletindo os costumes, tradições e valores de uma sociedade. Brincadeiras populares, por exemplo, carregam em si a memória coletiva de um povo, transmitindo conhecimentos e fortalecendo os laços comunitários entre as gerações. Portanto, valorizar a ludicidade na infância significa respeitar e promover o direito da criança ao brincar, garantindo seu desenvolvimento integral e seu bem-estar. Pais, educadores e a sociedade como um todo têm o papel de incentivar e proporcionar espaços e momentos para que a criança possa explorar o mundo de maneira criativa e espontânea. O brincar não é apenas um direito assegurado por leis e convenções internacionais, mas uma necessidade fundamental para o crescimento saudável e feliz das crianças.

O segundo eixo que compõe a cultura da infância apresentado por Sarmento (2004) é a fantasia do real, o qual possui estreita relação com a ludicidade. Sarmento (2003, p. 3) afirma que a imaginação é “[...] inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta”. Ela [...] acontece “no contexto social e cultural que fornece as condições e possibilidades desse processo”, ou seja, ela não ocorre no “vazio social”, mas, por meio das relações sociais e culturais.

Manuel Jacinto Sarmento é um dos principais estudiosos da sociologia da infância e trabalha com a ideia de que a cultura infantil é marcada por um jogo entre o real e a fantasia. Para ele, a infância não deve ser vista apenas como uma fase de preparação para a vida adulta, mas como um período com valor próprio, em que as crianças constroem significados sobre o mundo. A fantasia e a realidade



coexistem na cultura da infância, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Durante a infância, a imaginação se torna uma ferramenta poderosa para a compreensão do mundo, permitindo que a criança explore diferentes possibilidades e desenvolva sua criatividade.

A "fantasia do real" na cultura da infância pode ser compreendida como o modo como as crianças combinam elementos do mundo real com a imaginação, criando significados próprios e formas de compreender sua realidade. Isso ocorre, por exemplo, nas brincadeiras, nos contos e nas narrativas que as crianças inventam, onde aspectos do cotidiano são transformados pela imaginação. Sarmento também enfatiza que a cultura infantil não é abundante, mas varia conforme o contexto social, econômico e histórico. A fantasia na infância, portanto, não é uma fuga da realidade, mas uma forma de interpretar, explorar e até mesmo ressignificar. Na cultura infantil, a fantasia do real se manifesta em diversas formas, como: histórias, contos de fadas, brincadeiras simbólicas e personagens fictícios. Essas manifestações não apenas entretêm, mas também auxiliam na construção de conceitos fundamentais sobre a vida e a sociedade. Através do faz de conta, a criança experimenta diferentes papéis sociais, aprende a lidar com emoções e elabora experiências do cotidiano.

Do ponto de vista pedagógico, a presença da fantasia no processo de aprendizagem favorece a assimilação de conhecimentos de forma lúdica e prazerosa. O equilíbrio entre fantasia e realidade proporciona um ambiente educativo mais envolvente e motivador, estimulando a curiosidade e a capacidade crítica da criança. Professores e educadores podem utilizar histórias e jogos simbólicos como ferramentas para incentivar o pensamento criativo e reflexivo.

Além disso, a fantasia do real na infância reflete a cultura e os valores de uma sociedade. As narrativas infantis carregam símbolos e ensinamentos que atravessam gerações, contribuindo para a transmissão do patrimônio cultural. Dessa forma, a fantasia não é uma fuga da realidade, mas uma forma de compreendê-la e ressignificá-las. Portanto, valorizar a fantasia na infância é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Pais, educadores e a sociedade devem reconhecer a importância do imaginário infantil e criar oportunidades para que a criança explore o mundo por meio da criatividade e da imaginação. A fantasia do real é um recurso poderoso que permite à criança transformar experiências e construir sua própria compreensão do mundo.

O terceiro eixo estruturador das culturas infantis a ser destacado é a interatividade, ou seja, a relação das crianças com os “pares” ou com os adultos. Por pares, compreende-se “[...] o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias” (CORSARO, 2011 p. 127). As culturas infantis são construídas por meio das relações sociais, principalmente com os pares. Como afirma Borba (2006/2007, p. 39-40):



As culturas da infância podem ser vistas assim como construção coletiva que se faz através da ação social das crianças frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. É engajando-se ativamente nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes. Nesse processo, as relações sociais entre pares sobressaem como elemento fundamental para a construção das culturas infantis.

A interatividade e a cultura da infância estão profundamente ligadas, especialmente no contexto das novas tecnologias e das transformações sociais. Uma vez que a cultura da infância se refere ao conjunto de experiências, práticas, valores e significados compartilhados pelas crianças dentro de um determinado contexto histórico e social e a interatividade é entendida como a participação ativa da criança em processos comunicativos, seja no brincar, na aprendizagem ou no uso de meios digitais. Assim, a interatividade fomenta a aprendizado social, a criatividade e a construção de identidades.

3.1 O QUE PROMOVE A INTERATIVIDADE NA CULTURA DA INFÂNCIA?

A cultura da infância é um campo multifacetado e dinâmico, no qual a interatividade desempenha um papel essencial na construção do conhecimento, no desenvolvimento social e na formação da identidade das crianças. A interatividade nesse contexto pode ser promovida por diversos fatores, abrangendo elementos tecnológicos, sociais, pedagógicos e culturais.

- **Brincadeiras e Jogos:** As brincadeiras tradicionais e os jogos simbólicos são fundamentais para a interatividade infantil. Atividades como pega-pega, esconde-esconde e jogos de tabuleiro incentivam a cooperação, o raciocínio e o desenvolvimento motor. Além disso, jogos digitais e interativos ampliam as possibilidades de engajamento, permitindo novas formas de aprendizagem e socialização.

Destarte ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira é uma ação que favorece a autoestima das crianças, auxiliando- a superarem progressivamente suas aquisições de forma criativa e acrescenta afirmando que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p.24).

- **Tecnologia e Mídias Digitais:** A tecnologia tem um impacto significativo na cultura da infância. Aplicativos educacionais, jogos digitais e redes sociais infantis promovem a comunicação, a colaboração e a troca de conhecimentos entre crianças de diferentes contextos socioculturais. Propor ações que envolvem o lúdico como estratégias de ensino, fazendo uso



de brincadeiras com ferramentas digitais, como: Tablets, smartphones e videogames oferecem experiências interativas que estimulam a criatividade e o aprendizado para além de garantir a integração e o desenvolvimento das crianças. Dohome (2003, apud De Almeida, 2020) afirma que os jogos são importantes instrumentos para crianças e jovens. Longe de servirem apenas como fonte de diversão, propiciam situações que devem ser exploradas de diversos modos.

A BNCC (2017) reforça a importância e relevância de se contemplar e efetivar o uso das tecnologias digitais na educação:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 109).

O documento estabelece que a tecnologia deve ser utilizada de forma intencional e pedagógica na Educação Infantil. A BNCC (2017) destaca que a tecnologia deve ser um meio de enriquecer a aprendizagem, estimulando a curiosidade, a criatividade e a interação social. Nesse sentido, o documento aborda a tecnologia na Educação Infantil de várias formas, incluindo:

- A cultura digital como uma competência geral
- O pensamento computacional
- O mundo digital
- A exploração de movimentos, objetos, sons e formas

Contudo, a BNCC reforça que as práticas com tecnologia devem se equilibradas com vivências também offline. A tecnologia na Educação Infantil pode ser utilizada para:

- Ampliar o repertório cultural
- Promover o letramento digital
- Desenvolver o raciocínio lógico e a resolução de problemas
- Explorar sonoridades
- Conhecer diferentes culturas
- Produzir conteúdos digitais
- Acessar informações digitais
- Avaliar a credibilidade de fontes digitais
- **Espaços de Convivência e Interação:** Ambientes como escolas, praças, bibliotecas e espaços recreativos são essenciais para a promoção da interatividade. Nesses locais, as crianças experimentam diferentes formas de expressão, constroem relações interpessoais e desenvolvem habilidades socioemocionais. O contato com a natureza e os espaços ao ar livre também favorecem a exploração e o aprendizado ativo.



Ao que tange as interações, o RCNEI (1998) a apresenta como uma estratégia pedagógica muito importante para o professor promover as aprendizagens da criança e outrossim, ampliar sua capacidade de conviver com a diversidade e com as adversidades dos espaços e sujeitos. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor apresente elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente.

BNCC (2017) estabelece que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Acrescenta ainda que, ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

- **Literatura Infantil e Narrativas Orais:** A leitura de histórias e as narrativas orais são práticas fundamentais para a interatividade na infância. Contar histórias estimula a imaginação, amplia o repertório linguístico e fortalece os vínculos entre crianças e adultos. O contato com livros, histórias, narrativas pelo adulto e crianças ampliam o repertório e organizam o discurso.

A produção de narrativas orais permite às crianças exercitarem “sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas, sobre si próprias e viver mais plenamente o imaginável” (Girardello, 2011, p. 90)

De acordo com Fronckowiak (2013, p. 86), “narrar remete à ação de falar, ao ato de transformar em elocução um acontecimento, uma sequência de fatos”. Assim, o que se estabelece é o que se pretende e/ou se objetiva com a narrativa, visto que essa ação denota um caráter temporal da experiência humana, “pois o tempo devém tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, e os relatos adquirem sentido ao tornarem as condições da existência temporal” (Ricoeur, 2012, p. 300).

Destarte a essa afirmativa, há a compreensão de que é na sucessão dos eventos narrados, que a criança situa e explora os acontecimentos vivenciados, “desenvolvendo recursos cognitivos e afetivos de interação” (Smith; Sperb, 2007, p. 553). Nesse contexto torna-se fundamental compreender que:

“que não existe experiência humana que não seja mediada por sistemas simbólicos, e entre eles pelas narrativas” (Ricoeur, 2012, p. 308). De fato, nós “contamos histórias porque as vidas humanas têm necessidade e merecem ser narradas” (Ricoeur, 2012, p. 309). Por meio da tessitura narrativa, atribuímos sentidos à nossa experiência com o tempo.

Assim a narrativa é concebida como um instrumento de construção de sentido que organiza as vivências e experiências dos sujeitos sociais em uma sucessão de eventos, no espaço e no tempo,



destacando personagens, ações, reações e intenções. A narrativa então, é vista como uma estrutura convencional, porém aberta e flexível, uma vez que pode ser organizada e reorganizada pelo indivíduo (Smith; Bordini; Sperb, 2009), colaborando com o seu processo de significação das relações sociais estabelecidas.

A ação de compartilhar narrativas permite o entrelaçamento da história de quem conta com a história com quem ouve. Portanto, “serve de instrumento de ligação entre o passado, presente e futuro” (Macedo; Sperb, 2007, p. 239).

- **Cultura Popular e Tradições:** As manifestações culturais, como músicas, danças, folclore e festas tradicionais, também promovem a interatividade infantil. Esses elementos proporcionam momentos de socialização, aprendizagem coletiva e valorização da identidade cultural, reforçando o senso de pertencimento das crianças em suas comunidades.

A cultura popular deve ser integrada e valorizada nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, partindo do pressuposto de que tanto a infância quanto a cultura são construções humanas inspiradas na diversidade de contextos sociais e históricos. Ao se legitimar no ambiente educativo e/ou escolar a cultura popular, além de enriquecer o currículo, promove e potencializa a emancipação humana. Quando adultos e crianças se veem representados em sua diversidade cultural, visualizam suas identidades e compreendem o pertencimento ao meio.

Brandão (2017) afirma que a Cultura é uma “trama de significados”. Sendo a Cultura produzida por seres-humanos em diferentes contextos sociais que mais do que nunca se comunicam de forma dinâmica, ela é permeada por diferentes saberes: “o trabalho de transformar e significar o mundo equivale à vocação cultural que transforma e significa o próprio homem” (Brandão, 2017, p. 393).

Contemplar a cultura popular nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, é um movimento de reconhecimento da pluralidade de experiências e saberes, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa. A educação institucionalizada é um espaço de transformação social, onde o currículo deve ser dinâmico e capaz de refletir a realidade cultural das crianças, proporcionando-lhes uma formação integral e emancipadora.

Consoante a Fávero (1981) as comunidades humanas só fazem sentido por meio da transformação do meio natural em um mundo cultural. Assim a compreensão de que a cultura é popular porque representa a produção de todos os seres humanos, oportunizando assim manifestar saberes, explicar, refletir e anunciar fatos sociais. Daí a importância de se ressaltar culturas diferentes manifestadas em momentos sociais e históricos distintos.

A Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil — DCNEIs (Brasil, 2013), traz em seu escopo um importante resgate histórico das tentativas legais que garantem a esta modalidade de ensino o direito de acesso às crianças, assim como, a garantia de práticas educativas que considerem a criança como sujeito produtor de cultura. Desta forma, o currículo para a Educação Infantil deveria ser



constituído por experiências significativas para elas. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), reforça este entendimento, e traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser contemplados nos currículos para esta modalidade.

Em suma, a interatividade na cultura da infância é promovida por um conjunto de fatores que estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao proporcionar experiências interativas variadas às crianças, contribuímos para a construção de um ambiente mais inclusivo, criativo e enriquecedor para a infância.

A Reiteração é o quarto eixo proposto por Sarmento (2004), um eixo estruturador da Cultura Infantil ao justificar que o tempo da criança é recursivo, “continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p. 28). Segundo o autor, o tempo recursivo da infância se expressa em dois planos:

[...] tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (SARMENTO, 2004, p. 29).

A reiteração, o quarto eixo das culturas infantis, tem relação com a temporalidade da criança que se constitui em um tempo recursivo. Nessa forma de tratar o tempo,

a temporalidade recursiva da criança adquire características que ultrapassam a condição da manipulação do tempo em si. Ela incorpora tendências em que a própria identidade infantil se dissolve e se reintegra. Assim, a criança se apodera, constrói e transforma a si mesma e o entorno dela. O recurso de manipulação do tempo constitui-se, portanto, parte integrante dos processos de apreensão da realidade ou como vivência criativa nas experiências de aprendizagem (SANCHES; SILVA, 2016, p. 513).

É notório que os elementos da Cultura Infantil podem ser recriados a partir do que é criado pelo homem num contexto mais amplo, pois é nesse movimento de transformações que fazem com que novos fatores surjam para configurar o futuro.

Sarmento (2004) aponta que o tempo da criança é sempre envolto da aura das possibilidades. No ambiente lúdico, o tempo é um recurso administrado pela fantasia do real, portanto recursivo. Nesse movimento ludo-fantástico, a criança negocia consigo mesma e nas relações estabelecidas alcançando o imaginado e o real.

A reiteração, portanto, é o conceito que permite compreender o mecanismo de gestão do tempo infantil estabelecido pela criança. É um tempo afetivo e tomado de mecanismos sociolinguísticos e de significação da vida, aprendidos no contato com a sociedade e mediado pelos elementos culturais de seu meio.



4 OS IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Por longas décadas, o termo "desenvolvimento" tem se destacado, nas ciências sociais e econômicas, nos debates políticos, na mídia e nas políticas públicas. Compreender o conceito de desenvolvimento é ir além das questões econômicas que mobilizam a sociedade, assim é real entender a diversidade de contextos que envolvem o desenvolvimento de uma determinada região. A educação é um deles, pois é uma vertente social que promove conhecimento e dá sustentação a ideia de uma região desenvolvida, pois cria oportunidade de crescimento pessoal capaz de refletir na região onde os sujeitos envolvidos são atuantes.

Entender a educação em um contexto contemporâneo passa por compreendê-la como um direito social e concebê-la como uma estratégia evolutiva e que reflete no desenvolvimento regional.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece a educação como um dos 11 direitos sociais (Art. 6º) e afirma que compete à União legislar sobre suas diretrizes e bases de forma nacional (Art. 22). À União, aos estados e aos municípios, cabe conjuntamente, garantir os meios de acesso à educação, além de legislar sobre ela de forma ampla no que diz respeito às diretrizes e às bases. Assim, o acesso à educação é garantido de forma pública, com padrões de qualidade, e obrigatoriedade em seu nível básico dos 4 aos 17 anos, com responsabilidades e oferta divididas entre os entes federativos.

O desenvolvimento de uma região não está atrelado apenas a relações econômicas, é importante compreender de que forma ocorre e por que vai além do setor financeiro de uma região. O sucesso do Desenvolvimento Regional está diretamente relacionado à oferta de uma educação de qualidade. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) uma educação de qualidade é:

[...] é aquela que mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p. 118).

Uma educação de qualidade requer políticas públicas, investimentos, recursos e mecanismos que refletem de forma positiva no desenvolvimento de uma determinada região. A educação reflete na capacidade de investimentos sociais e econômicos indispensáveis aos seres humanos para que se tenha a diminuição da desigualdade, melhor qualidade de vida e consequentemente evolução geral de uma sociedade.

A UNESCO apresenta o termo “aprendizagem” como os conhecimentos necessários e úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores, os quais devem ser expressos pelos sistemas de ensino em padrões mínimos de qualidade aferidos um sistema de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990). Nesse contexto, a educação aparece como forma de satisfazer as necessidades básicas de



aprendizagem. Essas necessidades se referem a instrumentos essenciais para a vivência, convivência e sobrevivência social, sendo: a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Ao que tange especificamente à atenção ao desenvolvimento humano, a Declaração Mundial de Jomtien (1990) propõe que, num contexto mais cooperativo, sejam asseguradas as condições de desenvolvimento humano para o bem-estar de todos, evitando que populações permaneçam na marginalidade e na pobreza. A compreensão de desenvolvimento humano, assim, vincula-se à concepção individualista de ser humano, conforme os princípios do liberalismo, em função da qual se traçam políticas sociais visando suprir as necessidades básicas dos setores mais pobres das sociedades emergentes.

Consoante a Boom (2004), pesquisador colombiano, embora os documentos expressem finalidades em termos humanitários e de preservação da liberdade, trata de uma nova forma de controle dos países e de seus recursos. Nessa ótica, o ser humano é entendido como o recurso mais importante a ser considerando, tanto como objeto de exploração quanto como sujeito que demanda e consome e, portanto, suscetível de ingressar no mercado. “Em síntese, o desenvolvimento humano é a miragem com a qual se pretende impulsionar as novas relocalizações da política global em que o mercado opera como o ordenador econômico por excelência e a produtividade do indivíduo se constitui como o propósito central dessa estratégia (BOOM, 2004, p. 220).

O conceito de desenvolvimento não pode estar unicamente relacionado ao crescimento econômico. Nogueira (2009, p. 47), explica que:

Já chegamos a um ponto da discussão em que aprendemos a distinguir desenvolvimento de crescimento. Não faz muito sentido, hoje em dia, falar somente de crescimento, ainda que todo processo de desenvolvimento tenha, de modo inevitável, uma dimensão fortemente concentrada na expansão econômica. O conceito de desenvolvimento tem um componente “qualitativo” forte, com o que adquire outro estatuto. Ele é um fato muito mais abrangente e complexo, que envolve e exige uma ideia de sociedade, de comunidade política, de justiça social, de Estado e de economia.

Ao analisar os recursos disponíveis, é importante compreendê-los como meios para alcançar todas as camadas sociais, buscando romper com as disparidades encontradas nas diferentes regiões, e outrossim, encontrar alternativas que desfigure os impactos econômicos, nesse sentido utiliza-se das políticas de desenvolvimento regional, as quais aspiram a constante busca de melhoraria das condições econômicas e do desenvolvimento humano.

É legítimo compreender que o desenvolvimento está imerso a vários contextos, para Sachs (1997, p. 2), desenvolvimento é:



Um conceito abrangente diferente de crescimento econômico, ainda considerado uma condição necessária, mas de forma alguma suficiente, incluindo as dimensões ética, política, social, ecológica, econômica, cultural e territorial, todas elas sistematicamente inter-relacionadas e formando um todo.

Ampliando a compreensão de como desenvolvimento regional e educação se relacionam, faz-se necessário, uma busca conceitual do que é educação e de que forma ela se insere no contexto de desenvolvimento regional. Podendo então justificar como uma região com potencial educacional desenvolvido torna-se um território de grandes oportunidades para aqueles que ali se estabelecem. Nessa perspectiva, Libâneo (1998, p. 71) nos remete a seguinte afirmação:

A educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade [...] com base nesse entendimento, a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade.

Assim, entende-se a educação como uma forma de interação das relações em todos os aspectos da vivência humana.

Brandão (2007, p. 16), reflete sobre o que é Educação e sua complexidade em relação as suas organizações nos seguintes aspectos:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e aprender.

O autor relaciona a Educação em sua diversidade, destacando os aspectos cultural, regional, territorial, enfim por toda sua dimensão que aloca o aprendiz a viver em sociedade.

Ao que tange especificamente a Educação Infantil, a UNESCO (1998) afirma que “os primeiros anos da infância constituem um período chave para o desenvolvimento humano [...] a maioria dos problemas de aprendizagem que se destacam na educação básica poderia ser evitado ou reduzido com uma estimulação precoce”.

[...] a necessidade de considerar a Educação Infantil como uma etapa educacional com objetivos e entidades próprias e não simplesmente como uma etapa preparatória para a Educação Primária. Apesar da importância desta etapa educacional, sua oferta é ainda insuficiente e sua distribuição injusta, ainda que se reconheça os avanços experimentais nos últimos anos (UNESCO, 1998, p.43).



A Lei Federal n. 9.394/96 destaca a educação infantil como “primeira etapa da educação básica, em seu desdobramento 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” (BRASIL, 1996, art. 29).

A ampliação da demanda e os novos enfoques dados à educação, como contribuição dos avanços no conhecimento científico sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida, resultou na definição de objetivos e programas de governo voltados para a faixa etária de zero aos seis anos, previstos em legislação federal e estadual específica. O artigo 29 da LDB estabelece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por base o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Delors *et al.* (1996) aponta a importância da educação pré-escolar: “uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido” (p. 129).

Além de ser um direito básico e de constar nos planos educacionais nacional, estadual e municipais, a Educação Infantil está relacionada aos desenvolvimentos cognitivo e comportamental necessários no decorrer da vida estudantil.

O relatório *Education at a Glance 2020*, da OCDE, ressalta que a Educação Infantil cumpre também um papel social estratégico, afirmando que:

Crianças que começam cedo na educação têm mais chances de terem resultados melhores quando mais velhas. Isso é particularmente verdadeiro para crianças em contexto socioeconômico desfavorável, porque elas possuem menos oportunidades de desenvolver certas habilidades em ambientes de aprendizado do domicílio (OECD, 2020, p. 166).

E conclui:

A prosperidade econômica também depende da manutenção em larga escala da população ocupada e o número crescente de mulheres entrando no mercado de trabalho tem contribuído para melhoria e o interesse do governo na expansão de serviços de educação infantil. Uma educação infantil de alta qualidade combinada com outros serviços pode melhorar o balanceamento da vida pessoal e profissional das pessoas, dando aos pais melhores oportunidades de entrar no mercado de trabalho e tornar possível para os indivíduos combinar o trabalho e as responsabilidades familiares (OECD, 2020, p. 166).

Durkeim (2013), destaca que os sistemas educativos se constituem diretamente ligados e dependentes das religiões, do desenvolvimento das ciências, dos estados, das formas de organização política e, inclusive, dos sistemas econômicos. Assim a educação é concebida como uma construção



social, refletindo as necessidades e anseios da vida. Isso evidencia o caráter histórico inerente à educação.

Portanto, pode-se afirmar que a educação é um dos caminhos para alcançar o desenvolvimento.

Para Pieri (2018, p. 2),

[...] educação não gera apenas benefícios estritamente econômicos. Sociedades com populações mais escolarizadas tendem a ter melhores resultados em outras áreas. Pessoas mais escolarizadas têm melhor saúde, vivendo mais e com menor incidência de morbidades ao longo da vida; envolvem-se mais com a vida comunitária e fazem escolhas políticas mais bem informadas; têm menor probabilidade de cometer crimes e de serem encarceradas. Do ponto de vista coletivo, esses efeitos em outras esferas da vida social acabam por resultar que sociedades mais escolarizadas tendem a ser mais coesas, com menores taxas de iniquidades sociais.

Consoante a compreensão da estreita relação entre desenvolvimento e educação Caleiro (2008), afirma que a educação promove benefícios individuais e coletivos. Em conformidade com o autor, a educação (e o conhecimento) permitem aumento de produtividade e salários, resultando em melhor qualidade de vida, abarcando: redução da pobreza, aumento da expectativa de vida, redução da taxa de fecundidade, redução dos índices de violência, melhoria no acesso aos serviços de saúde, entre outros aspectos. Esses elementos fazem parte dos benefícios coletivos e sociais, que o pesquisador ressaltou: “No que diz respeito aos benefícios sociais, a educação, sendo um aumento no capital humano, é também importante na formação de capital social, o qual, aparentemente, tem um efeito positivo sobre o crescimento económico [...]” (CALEIRO, 2008, p. 142).

5 CONCLUSÃO

Em suma, compreender as tessituras da infância, é entendê-la como uma fase da vida humana, marcada por construções sociais e culturais que influenciam diretamente o desenvolvimento infantil e suas relações com o meio. Entender a infância e suas nuances, permite um olhar mais amplo sobre as diferentes experiências que permeiam o universo da criança.

Compreender a criança como sujeito de direito e protagonista de sua construção social e cultural, é visualizar políticas públicas que garantam direitos e oportunidades para todas as crianças e para além disso, que tais políticas se oficializem no sentido de dar voz e vez a essas crianças, com educação de qualidade e que afete diretamente a formação de sujeitos que contribuam para um desenvolvimento regional.

A abordagem das culturas da infância, com seus quatro eixos estruturadores baseado em Sarmento (2004), foi uma forma de entender a criança enquanto sujeito social e em constante movimento e transformação e que perpassa por aspectos diferentes e que a compõe enquanto sujeito em desenvolvimento.



Cada criança na sua trajetória cultural e histórica traz uma importante construção social, resultantes de uma interpretação única e especial que merece atenção e valorização por parte daqueles que a rodeia e dos diferentes espaços. É necessário compreender o que constitui a realidade da criança, seu desenvolvimento, apropriação, inserção no mundo, ilustração de tempo e ocupação de espaço. Esses aspectos precisam ser vistos e respeitados. As culturas da infância estruturam-se nas relações e interações, as quais se manifestam na sociedade em que a criança está inserida.

Ao que tange ao desenvolvimento regional, o que se conclui é que a relação educação e desenvolvimento regional coadunam com a necessidade de formar cidadãos capazes de transformar e agir nas regiões em que estão inseridos, isso é fundamental para a transformação e o crescimento de uma região.

Uma região com potencial educacional desenvolvido torna-se um território de grandes oportunidades para quem dela se beneficia, pois reflete na capacidade de investimentos sociais e econômicos indispensáveis aos seres humanos para que se tenha a diminuição da desigualdade, melhor qualidade de vida e consequentemente evolução e transformação de uma sociedade.



REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, UNICEF (coord.). **Indicadores da qualidade na Educação.** São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/indicadores-da-qualidade-da-educacao>. Acesso em: 22 janeiro. 2025.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BOOM, Alberto M. De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en America Latina. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004. Caderno de Pesquisa 46 (159) • Jan-Mar 2016 • Acesso em janeiro de 2025 <<https://doi.org/10.1590/198053143572>>
- BORBA, A., M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos in Momento,** Rio Grande, 18: 35-50, 2006/2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, C. R. (2017). **A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, a. 23, n. 49, p. 377-407, set./dez.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional.** Brasília: MIN, 2005
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 janeiro. 2025.
- CALEIRO, António. **Educação e desenvolvimento:** que tipo de relação existe? Disponível em <http://www.ela.uevora.pt/download/ELA_ensino_investigacao_cooperacao_04.pdf>. Acesso em 24 janeiro. 2025.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: CORTEZ, 1996.
- DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- FÁVERO, O. **Cultura popular educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1981
- FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015
- FRONCKOWIAK, A. C. **Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético.** 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.



KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

PIERI, Renan. **Retratos da educação no Brasil.** São Paulo: Insper, 2018.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO [OCDE]. *Relatórios Econômicos da OCDE Brasil*. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/ocde-divulga-education-at-a-glance-2020. Acesso em 22 de janeiro de 2025

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado.** Rio de Janeiro: Garamond, 1997.

SANCHES, E. O.; SILVA, D. J. da. Eu vô lá ontem, papai! **Experiência e culturas infantis: reflexões sobre infância e temporalidade recursiva.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n. 135, p. 497-516, abr.-jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016138082>

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de Educação, Pelotas, v.12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2000

UNESCO. **Educação de qualidade no Brasil:** qualidade e igualdade da educação. 1990 Brasília: UNESCO, s.d. Disponível em <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/education-quality>>. Acesso em: 15 janeiro. 2025

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe:** 1987 - 1997. Santiago, Chile: UNESCO, 1998. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000294.pdf>>. Acesso em: 15 janeiro. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZUCCOLI, Franca. **As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes.** In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

