

# A NOÇÃO DE CULTURAS DA INFÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM O BRINCAR, COM A VIVÊNCIA E COM A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Braz Maletta<sup>1</sup>  
Jennifer Vaz Barcelar Ferreira Gomes da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é decorrente de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, no segmento da educação infantil da rede privada de Belo Horizonte-MG, com crianças de 3 a 4 anos, em uma turma de maternal III. Este texto tem como principal objetivo refletir sobre as culturas produzidas pelas crianças por meio do brincar na educação infantil. Os dados apontam a evidência de que o brincar é uma das linguagens por meio da qual a criança expressa ideias, sentimentos, atitudes e valores construídos socialmente. Por meio de vivências do cotidiano na educação infantil, as crianças projetam-se para o mundo, produzindo culturas que lhes são próprias, criando novas formas de ler e compreender o que se passa em seu entorno, construindo as suas experiências.

**Palavras-chave:** Brincar; Crianças; Culturas; Vivência; Experiência

## The notion of childhood Cultures and their Relationship with the playing, the daily living practice and the knowledge acquired in the childhood education

**Abstract:** This article is the result of a research carried out under the Institutional Research Support Program of the University of the State of Minas Gerais, in the segment of early childhood education, in a school of the Private Network of Belo Horizonte-MG, with children from 3 to 4 years old, in a Maternal III classroom. Its main objective is to reflect on the cultures produced by children through the playing in early childhood education. The research brought to the forefront the evidence that the playing is one of the languages through which the child expresses ideas, feelings, attitudes and values built socially. Through everyday experiences in early childhood education, children project themselves into the world, producing cultures that are their own, creating new ways of reading and understanding what is going on around them, building their background.

**Keywords:** Playing; Children; Cultures; Experience; Background.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais ([ana.maletta@uemg.br](mailto:ana.maletta@uemg.br))

<sup>2</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais ([jenniferbarcelar@gmail.com](mailto:jenniferbarcelar@gmail.com))

## IDEIAS PRELIMINARES

As crianças, ao se afirmarem na sociedade como sujeitos políticos, sociais, culturais, éticos, cujos pensamentos, saberes, memórias e identidades são construídos em diferentes contextos, desafiam às instituições de educação infantil a compreendê-las como sujeitos críticos, criativos, e que, nas interações com outras crianças e adultos, produzem cultura. Tal cultura é produzida no cotidiano com as diferenças entre os diversos sujeitos e provoca outra forma de olhar as crianças, que leva a desconstrução da visão que os adultos têm delas. Para tanto as crianças utilizam uma linguagem própria, que é o brincar. “A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”... isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica” (BRASIL, 1998, p. 27). Dessa forma, o brincar pode ser entendido como uma linguagem natural da criança, pois, através da brincadeira ela expressa saberes, sentimentos, atitudes e valores construídos socialmente.

As instituições de educação infantil, como uma das “instâncias de formação cultural” das crianças, podem contribuir para o fortalecimento das experiências infantis, valorizando o brincar como o principal mecanismo utilizado pela criança para comunicar sentimentos, conhecimentos e tantas outras coisas, nem sempre vistas pelos adultos. O brincar possibilita à criança “criar para si o fato vivido” (BENJAMIN, 1984, p. 75), ou seja, torná-lo parte da sua vida e de sua experiência, uma vez que o brincar para a criança é como um hábito diário, que faz parte da sua existência. A criança, quando brinca, se projeta para o mundo numa relação dialética em que ela fica dentro e fora ao mesmo tempo, ou seja, ela se integra *ao lócus* do adulto sem perder de vista o seu mundo interior da fantasia, da criação e da recriação. O brincar é experienciar a si, ao espaço, ao outro, é uma experiência fundamental de produção da cultura infantil, marcada pelas interações entre as crianças e o mundo real.

Nessa perspectiva, apresentamos este artigo, decorrente de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (PAPq/UEMG), com o propósito de suscitar uma reflexão sobre o protagonismo das crianças no processo de produção de cultura por meio de vivências permeadas pelo brincar na educação infantil. Os objetivos específicos que guiaram a investigação foram: observar como o brincar tem acontecido na educação infantil em uma escola de Belo Horizonte; identificar em que contextos, espaços, lugares o brincar se faz presente na educação infantil e analisar como o brincar se configura na produção de

culturas pelas crianças nas vivências do cotidiano na educação infantil. Ao buscar responder a esses objetivos, durante o processo de investigação, foi necessário construir um percurso teórico-metodológico que nos permitisse projetar o olhar para as situações em que o brincar se faz presente, sobretudo nas relações entre pares.

Assim, utilizamo-nos de um estudo de caso, método que nos possibilitou desenvolver uma investigação em profundidade da realidade a ser analisada, combinando procedimentos e estratégias, tais como: análise de documentos e revisão de literatura, observação, registro e entrevista. Para tanto, foi tomado como campo de investigação uma escola da rede privada, que atendia ao segmento da educação infantil, situada no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. O critério de seleção da escola se deu por meio do contato feito pela estudante bolsista que integrou a pesquisa e pela disponibilidade da escola em contribuir com a investigação. Na salvaguarda de questões éticas relativas ao respeito pela privacidade de todos os intervenientes, desde as crianças, à professora e instituição, foi garantido o anonimato e confidencialidade de dados que pudessem ser suscetíveis de causar exposição dos sujeitos desta investigação.

O município de Belo Horizonte, lançou em 2013, um documento em que se organizam as Proposições Curriculares para a Educação Infantil intitulado “Desafios para Formação”, cujo objetivo é trazer elementos norteadores para o projeto curricular da Educação Infantil no município. O documento, construído por mais de 2.300 profissionais, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, apresenta um trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal e das escolas conveniadas, a partir das discussões e elaborações das propostas construídas com os assessores, visando assegurar em um texto comum o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando as características de cada turma e de cada ciclo da Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2013, p.7).

Tendo como eixos as interações e a brincadeira, o documento aponta que esse processo de interação é realizado pela criança e mediado por linguagens, sendo o brincar a sua principal forma de compreensão e manifestação no mundo. As crianças gostam e precisam de brincar, de descobrir e explorar o ambiente, de serem questionadas, de repetir atividades e situações, de ouvir e contar histórias, de explorar texturas, sons, movimentos, de brincar com água, terra, pedrinhas, gravetos, e tantos outros objetos do mundo que as cercam, expressam-se de diferentes maneiras produzindo marcas pessoais como desenhos e rabiscos.

Ações próprias e imprescindíveis à infância, essas e tantas outras experiências, na interação com outras crianças e adultos é que lhes proporcionarão oportunidades para ampliação e elaboração de conhecimentos.

Esse documento é um importante referencial para as práticas curriculares nas escolas de infância em Belo Horizonte na medida em que está em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que normatiza, em seu Artigo 9º, as interações e as brincadeiras, como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009). Do mesmo modo, o documento curricular mais recente publicado no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento orientação para a elaboração dos currículos da educação infantil, sendo, o brincar, reafirmado como um desses direitos.

**Brincar** de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 34)

Desta forma, a pesquisa nos mostrou que a produção das culturas da infância se dá, sobretudo, nas vivências mediadas pelo brincar, linguagem pela qual as crianças se expressam e se comunicam nos diferentes espaços/tempos da educação infantil. As crianças, ao interagirem em um determinado espaço se apropriam dele imprimindo suas marcas, transformando-os em lugares carregados de sentidos e significados, produzindo culturas que nascem das formas mais inusitadas que as crianças têm de se relacionar com os saberes do mundo adulto. Essas culturas se transformam em experiência na medida em que as crianças realizam processos de significação característicos e peculiares sobre os saberes construídos nas relações sociais com seus pares, ainda que atrelados a um contexto sociocultural mais amplo.

Assim, pretendemos com este trabalho mostrar que a criança é um ser ativo e criativo e que em suas vivências constrói a experiência por meio do brincar, linguagem que é própria do universo infantil. Além disso, esperamos poder contribuir para a disseminação de práticas que reconheçam as culturas produzidas pelas crianças na educação infantil ao desvendar o brincar como

linguagem e como forma de expressão da cultura pela criança, trazendo o entendimento de que as vivências que fazem parte do cotidiano da educação infantil permitem-nos conhecer melhor as formas que as crianças têm de ler e compreender o mundo, de construir a sua experiência.

## **O BRINCAR COMO LINGUAGEM E FORMA DE EXPRESSÃO DA CULTURA PELA CRIANÇA**

A criança estabelece interações com o mundo desde que nasce, interrogando-o, investigando-o, buscando conhecê-lo e tendo no brincar sua principal forma de compreensão e manifestação no mundo. Nas relações sociais entre crianças e seus pares, elas comunicam-se por diferentes linguagens, sendo o brincar uma delas e, muitas vezes, os adultos tentam participar dessa interação, porém, acabam não estabelecendo a mesma comunicação com as crianças na medida em que agem como adultos. As crianças, através das brincadeiras, jogos, vínculos construídos com seus brinquedos e nas relações com seus pares, expressam ideias sobre saberes construídos socialmente e, do mesmo modo, se apropriam desses produzindo novos significados, tal como nos aponta os dados da pesquisa:

A professora foi dar uma atividade para algumas crianças, enquanto isso, entregou os brinquedos “de médico” para que as outras pudessem brincar nesse tempo enquanto não faziam a atividade. Nesse momento, uma criança se deitou no chão e levantou a camisa e puxou outra criança para que ela brincasse de médico também. Ao mesmo tempo, outras crianças usavam os brinquedos “de médico” para conversarem, como se fosse um celular. (Notas de Campo- Agosto/2018).

Nesse recorte de dados da pesquisa de campo, observa-se que as crianças utilizavam os brinquedos, tanto da forma como foram pensados pelos adultos, quanto da forma reinventada pelas crianças, que brincam com os brinquedos “de médico” como se fossem celulares para se comunicarem. Ou seja, há uma reinterpretação do objeto ali colocado para uma nova brincadeira.

Dessa forma, o protagonismo das crianças nas brincadeiras está relacionado a um movimento natural por parte delas, quando lhes é oferecido é oferecida a elas uma liberdade para que possam se expressar, vivenciar e sentir. Segundo Barbosa (2010), a pedagogia da infância, deve compreender e considerar o contexto no qual a criança está inserida, entendendo a criança como um ser

humano capaz de modificar a sociedade, produzindo cultura própria entre seus pares, pois

a afirmação das crianças como sujeitos de direitos exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, famílias e educadores). (BARBOSA, 2010, p.1).

Então, a Pedagogia da Infância surge para ajudar na compreensão de toda ação educativa, considerando as crianças e os contextos socioculturais em que vivem. Ela entende as crianças como seres humanos portadores de culturas, vivências, experiências e capazes de intervir no meio social. No Brasil, a Pedagogia da Infância somente foi discutida após a elaboração da Constituição Federal de 1988, quando ela abordava questões referentes à infância:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Em relação à cultura produzida pelas crianças por meio do brincar, é importante lembrar que a diferença entre os grupos infantis e outros grupos sociais é que as crianças estão em permanente desenvolvimento, motivo pelo qual sua observação, sua escuta e seu conhecimento tornam-se muito mais complexos e desafiadores, entendendo que as culturas dos adultos são mais estáticas em relação à dos grupos infantis. Essa afirmação pode ser retratada a partir de um evento observado durante a pesquisa, em uma ocasião em que as crianças brincavam no parquinho:

Em um determinado momento no parquinho, uma criança estava no “mundinho” (uma grande bancada circular de concreto) e dizia aos amigos “vamos pular na piscina” e por um instante me perguntei o que as crianças pensavam em fazer, mas rapidamente observei que elas olhavam para o chão e saltavam daquela grande bancada para o chão. Voltando do parquinho para a sala de aula, uma criança deu um pulo quando passou por uma mangueira e disse “cuidando com a cobra”. (Notas de Campo- Setembro/2018).

No cotidiano das crianças não existe um momento certo para o brincar, elas utilizam essa linguagem em todas as suas vivências, seja no parque, ao deslocar-se de um espaço ao outro, na sala de aula e, geralmente, tal comunicação passa despercebida aos olhos do adulto pelo fato de este não pensar como uma criança que um dia foi.

Nessa direção, a partir da perspectiva do brincar como uma linguagem presente nas rotinas culturais das crianças, observa-se lógica da reprodução interpretativa, conceito apontado por Corsaro (2011) que defende a ideia de que as crianças não se limitam a reprodução da cultura adulta, pois o que elas fazem é produzir suas próprias sínteses sobre a realidade interpretada. Portanto, a linguagem é um importante fator da reprodução interpretativa a partir do momento em que ela significa um “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” (OCHS; SMITH; TAYLOR, 1988, p.210) sendo então um mecanismo na troca de informações entre as crianças e seus pares nos momentos compartilhados entre eles. Assim, as rotinas culturais são vistas por Corsaro (2011) como um elemento imprescindível para a reprodução interpretativa, pois são nas rotinas que as crianças se percebem como sujeitos de um grupo social e têm também a percepção do outro indivíduo. “As rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana”. (CORSARO, 2011, p. 32).

Ao participar da rotina, as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis. Dessa forma, as crianças desenvolvem ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo da participação cultural em uma rotina de jogo, da qual elas extraem grande prazer. (CORSARO, 2011, p. 33)

A vivência da rotina permite às crianças construírem a experiência, uma vez que, conforme Benjamin (1984, p.24) “cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, conteúdo que ela recebe de nosso próprio espírito”. A perspectiva de experiência está, portanto, diretamente ligada à formação e vivência individual, abstraindo as percepções externas, isto é, importa sim o que aconteceu ao redor, porém o que interessa é a sua vivência a respeito do ocorrido e essas vivências se revelam, também, nas brincadeiras como retratado a seguir:

Durante a observação do parquinho uma criança olha para a pesquisadora e diz “eu tô indo trabalhar, tchau filha” e entrou no seu carro. Depois ela disse também que iria viajar para Rio Preto e

que voltaria depois. Mais tarde, a pesquisadora descobriu que seus pais viajavam frequentemente para lá e então pensou que ela poderia estar reproduzindo um comportamento de seus pais. (Notas de Campo- agosto/2018).

Nessa passagem, percebe-se que a criança, ao trazer sua vivência através da brincadeira, utilizou-se dos fatos vividos com seus pais, ou seja, das experiências vividas, para fazer uma brincadeira com a pesquisadora como se fosse filha dela.

Dessa forma, o brincar é uma linguagem intrínseca às vivências da criança, na medida em que é uma forma de ela se expressar no cotidiano e reconstruir o presente. O momento da roda, das atividades em sala de aula, das ações coletivas na escola, podem ser, para as crianças, espaços/tempos onde o brincar se faz presente, na medida em que o brincar é uma forma de expressão da cultura infantil, em que ela expressa sentimentos, emoções, saberes e experiências relacionadas à realidade. Mesmo quando a escola determina apenas alguns momentos para o brincar, tal delimitação pode não ocorrer, pois as crianças encontram nas mais diversas vivências do cotidiano da educação infantil, formas de driblar as normas e regras colocadas pelos adultos, fazendo prevalecer a sua vontade:

Depois da aula de música, a professora pediu para as crianças retornarem à sala de aula passando pelo caminho pontilhado. Durante o percurso, percebi que as crianças se equilibravam na linha branca pontilhada. Logo uma delas disse “cuidado com o jacaré”, apontando para a grama artificial verde que estava ali bem próximo. O grupo de crianças que ali estavam, trataram de ficar sobre a linha, observando e comentando sobre os jacarés. Então percebi que a grama, naquele momento, era para as crianças uma espécie de lago de jacarés e a linha branca pontilhada, um ponto onde os jacarés não conseguiam chegar. (Notas de Campo- agosto/2018).

Assim percebemos que, para a criança, não há um momento “certo” para brincar. As crianças brincam enquanto caminham da sala de música para a sala de aula, o que, por vezes, pode ser imperceptível aos olhos dos adultos. Elas se utilizam dessa linguagem para subverter a lógica de uma regra imposta, construindo artifícios para se afirmarem no meio social.

O momento da brincadeira na escola é necessário, pois permite à criança explorar o território, interagir com o espaço, viabilizando formas de compartilhá-lo com as outras crianças, também inseridas naquele contexto e, a partir desse

convívio, criar novas relações sociais. É preciso lembrar que as formas de produção de cultura das crianças são diferentes em relação à dos adultos.

Durante a pesquisa de campo foi possível apreender que as crianças, sobretudo nos momentos do “faz de conta”, traziam para as brincadeiras elementos da cultura adulta, como a relação de pai, de mãe e de filha, entretanto, construindo suas próprias formas de agir e interagir nesta relação. Na sala de aula, existiam alguns acessórios que as famílias levavam para fazer parte do “baú do faz de conta” (chapéu, bolsa, colar, óculos, teclado, mouse, capacete de construção, colher, óculos coloridos, entre outros) que eram utilizados pelas crianças de diferentes formas, revelando seus modos próprios de experimentar, vivenciar, pensar e agir sobre o mundo a partir das vivências que as levam à construção de novas experiências. O brincar é a forma de experimentar a realidade de uma maneira lúdica na qual quem reinventa a realidade são as crianças, de forma natural.

Nos momentos em que as crianças exploravam o “baú do faz de conta” era perceptível a apropriação, que essas realizavam da realidade na qual se encontravam, porém, não a reproduzindo, mas a modificando de acordo com suas experiências e seu olhar. Entende-se, portanto, que a criança pega para si o fato vivido e interpreta-o a partir de suas vivências, seja em casa, na escola, na igreja ou em outros lugares de socialização. Todo esse processo é denominado por Corsaro (2011) de reprodução interpretativa, que abarca 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” (CORSAIRO, 2011, p. 31-32).

Em uma situação observada, a professora pede para que as crianças brinquem de “acorda seu urso” e o resultado acontece de forma diferente do esperado pela professora. Ela pede para uma criança tampar o rosto na árvore, enquanto as outras contam de 1 a 10 e, ao final da contagem, deveriam gritar “acorda seu urso” e a criança que estava na árvore deveria sair correndo para “pegar” as outras crianças. Porém, quando as crianças terminaram de contar, ao invés de saírem correndo do “urso”, as crianças se juntaram ao “urso” e correram com ele em direção ao parque. A partir deste momento, a brincadeira era outra... (Notas de Campo-Agosto/2018).

O que se observa a partir da análise deste fato é que as crianças entendem o que é proposto, mas escolhem uma forma mais autêntica de brincar, uma forma que, para elas naquele momento, era mais interessante. As crianças são criativas,

muitas vezes com um simples objeto, criam cenários e brincadeiras. Um pedaço de madeira, por exemplo, pode servir para a base de uma fogueira, ou um arco e flecha, ou até mesmo um volante de um carro da mesma forma que um simples pedaço de tule pode se transformar em vestido, saia, véu, cortina ou até mesmo roupa para os bonecos.

Os brinquedos industrializados geralmente possuem um sentido mais objetivo para as crianças, segundo Machado (2003), “os brinquedos-sucata são neutros e por isso permitem muitos significados, a criança brinca, cria e recria de um jeito único e pessoal, a criança pode usar seu corpo, seus movimentos e seus sentidos para que seja livre para criar”. Durante o campo foi possível compreender essa situação que ficou evidente em uma atividade de faz de conta proposta pela professora.

A professora entregou vários tules coloridos para os alunos, um menino pegou um tule de cor lilás e perguntou para a pesquisadora de qual cor era. A pesquisadora disse que achava ser lilás. A criança ignorou sua resposta e disse: - É azul! Logo pediu para que a pesquisadora amarrasse o tule nele de modo que parecesse um vestido da Elsa, do filme Frozen e, em seguida, foi brincar. Depois de um tempo ele retornou e disse bem baixinho:- Eu sou a Elsa! (Notas de Campo- Setembro/2018).

Os dados apresentados nos permitem entender que, ao ignorar a real cor do tule, a criança reafirma que é livre para criar suas próprias formas de brincar e ao encontrar oportunidades para usar e desenvolver sua criatividade, fica bem à vontade.

Percebemos, portanto, que o brincar é uma forma de expressão da cultura infantil, sendo ela desenvolvida por um conjunto de vivências e experiências construídas pelas crianças por meio da interação social com outras crianças. Sarmiento (2003), destaca que o brincar, é um processo que se constrói principalmente através da interação e da coletividade de pares, fazendo dele um campo favorável da aprendizagem. O autor também entende as culturas da infância concebidas a partir da relação entre as produções culturais do mundo adulto para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças na relação entre pares.

Portanto, é papel das pessoas que convivem com as crianças, incluindo pais, professores, família e sociedade, possibilitar a elas a condição de se expressarem pelo brincar. A educação infantil, como um espaço de formação das crianças, é

um meio que pode contribuir para que elas consigam se expressar e se desenvolver integralmente. É um espaço-tempo de convivência no qual as crianças se comunicam por meio do brincar, criam, desenvolvem, produzem e reproduzem saberes.

## **CULTURAS DA INFÂNCIA, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Durante muito tempo, as crianças foram vistas como sujeitos que um dia seriam adultos, não eram consideradas como sujeitos pensantes, apenas como receptores e reprodutores de conhecimentos do mundo adulto. A partir dos estudos sobre a socialização da criança, por volta da década de 1990, é que a criança e a infância passa a ser discutida na sociologia, constituindo um campo científico específico, denominado sociologia da infância.

[...] A constituição do campo concretiza-se na definição de um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento. (Sarmiento, 2005, p. 362)

O surgimento desse campo está atrelado a necessidade de romper com a ideia tradicionalista de que as crianças não pensam por si só e precisam de adultos para ler o mundo para elas. Desde então, os estudos oriundos da sociologia da infância tentam mostrar as crianças como sujeitos ativos e participantes na sociedade em que vivem, capazes de se apropriarem, compartilharem e criarem culturas de modo distinto dos adultos.

Quando nos referimos às culturas infantis consideramo-las resultantes de um processo social e cultural. As crianças são socializadas neste processo construtivo e mutável, tornando-se, desta forma, seres culturais. Aprendem os sistemas e as convenções de representação, os códigos das suas linguagens e culturas, o que as torna culturalmente competentes para interagirem socialmente. Desta forma, a atenção e a análise dos discursos e de outras formas de expressão das e entre crianças surge como algo imprescindível para compreender o que fazem e que sentido lhes atribuem. (TOMÁS, 2014, p.141)

Assim, por mais que as crianças se apropriem dos inventos e culturas do mundo adulto, elas o fazem de modo distinto, imprimindo suas marcas, fazendo escolhas a partir do que os adultos oferecem, não sendo, portanto, uma simples

reprodução do mundo como é visto e sim uma reprodução interpretativa dos fatos vividos. As culturas infantis são, portanto, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 34).

Para Corsaro (2011), as crianças são sujeitos transmissores e acima de tudo, produtores de cultura, pois além de receberem as informações e reproduzirem o mundo dos adultos, elas se apropriam de modo único e criativo, dando-lhe significado. E ao fazer isso as crianças pensam e criam ideias e ideais próprios sobre esse mundo, transmitindo então suas impressões, seus interesses e vontades. Ainda segundo Corsaro (2009, p. 31), “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares”. Dessa forma, há que se considerar que as crianças operam transformações nessa cultura, seja na forma como a interpretam e a integram, seja nos efeitos que nela produzem com suas próprias práticas, pois

a criança quando elege uma atividade, o faz de forma seletiva e, ao selecioná-la, explicita uma preferência que determina o início de uma relação com determinado objeto material. Na realidade, a tendência da criança, num primeiro momento é de repetir o que já se sabe fazer, ou até mesmo explorar o espaço e, num segundo momento, imitar a outro e, finalmente, vivenciar novas experiências. (NEGRINE, 2002, p. 49).

Neste sentido, podemos dizer que a criança, ao explorar o espaço, transforma-o em lugar ou lugares carregados de sentidos e significados que se modificam de acordo com a sua imaginação e com os elementos culturais que ela traz de suas experiências. A exemplo disso, destacamos um fato observado em campo que nos permite pensar sobre os elementos culturais que uma criança traz para a sua vivência, sobre a ideia que ela tem do papel desempenhado pela figura do professor.

Durante uma das observações realizadas em sala de aula, a professora pediu a pesquisadora que organizasse umas atividades para ela. Enquanto executava o que lhe foi pedido, uma criança se aproximou e disse: - não mexe porque não é seu! Ao continuar a organizar as folhas a criança repetiu: - Não mexe porque não é seu! A pesquisadora perguntou à criança o motivo pelo qual ela não podia realizar aquela tarefa. Com um sorriso no rosto, a criança disse: - Eu sou o professor aqui e não pode mexer no que não é seu! (Notas de Campo - Agosto/2018).

Através deste recorte de dados é possível perceber que a criança reproduz o papel de professor/a a partir da sua interpretação sobre as ações realizadas por quem é professor/a. Ou seja, ao dizer “*Eu sou o professor aqui e não pode mexer no que não é seu.*”, a criança indica que a imagem que ela tem de professor/a é de autoridade, de quem diz o que pode ou não pode ser feito ali. Não, necessariamente, o/a professor/a age e/ou fala de tal maneira. A imagem foi construída pela criança a partir das suas vivências e processos de significação dos papéis desempenhados por seus professores. “As crianças têm formas próprias de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir que são capazes de discursar acerca da sua ação e de a representar de diferentes formas”. (TOMÁS, 2014, p.140)

De tal modo, as culturas produzidas pelas crianças são resultantes de suas vivências, sobretudo por meio do brincar, pautadas nas informações, saberes e conhecimentos advindos do mundo adulto, que se transformam em experiência, na medida em que elas constroem seus próprios saberes nas relações sociais com seus pares.

Nessa perspectiva, torna-se importante pensarmos os conceitos de vivência e experiência que, na acepção de Benjamin (1984), vivência “significa a presença viva do sujeito enquanto um fato acontece” e a experiência “requer uma rememoração do passado, o que possibilita uma reconstrução do presente”. (BENJAMIN, 1984, p.23-25).

De acordo com Reis e Borges (2016), a noção de experiência é fundamental para a realização de uma educação que possibilite à criança o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia, uma vez que, para as autoras:

Analisar o conceito benjaminiano de experiência (*Erfahrung*) pressupõe fazê-lo em oposição ao conceito de vivência (*Erlebnis*). O termo vivência (*Erlebnis*), na acepção benjaminiana, origina-se do verbo alemão *Erleben*, que significa “estar vivo quando um fato acontece”. Requer a presença viva e o testemunho ocular a um evento (REIS; BORGES, 2016, p. 233).

Ainda de acordo com as autoras, o homem moderno é induzido ao esquecimento pelo excesso de informação a que é submetido e com isso ele vive o presente sem estabelecer vínculos com o passado, pois não há espaço para a memória. Trazendo essa reflexão para o contexto da infância, podemos inferir que a vivência está diretamente relacionada as ações cotidianas realizadas pelas

crianças, quer seja em situações mediadas pelos adultos ou em situações criadas pelas próprias crianças, já a

experiência das crianças extrapola o imediato e mobiliza quer situações passadas (pela via da memória) quer futuras, desencadeando ações tanto no campo individual (pessoais) quanto coletivo dos(as) colegas no grupo de pares) e elas passam a compartilhar, não apenas a experiência atual, mas a anterior e a futura por meio da brincadeira. (SANTOS, 2015, p. 235)

Neste sentido, a experiência das crianças pode ser compreendida como um repositório de memórias construído por elas, a partir de suas vivências passadas e presentes, possibilitando as mesmas reconstruir e (re) significar o contexto social e cultural no qual estão inseridas.

Sendo assim, a noção de experiência fundamentada neste estudo, conforme os fundamentos de Benjamin, pressupõe reconhecer a competência social das crianças, considerando-as como agentes ativos nas relações sociais, quer seja com os adultos, quer seja com outras crianças.

A vivência, portanto, tem estreita relação com toda a experiência de vida que cada criança traz consigo sobre o mundo a sua volta. Por meio de suas vivências com outros sujeitos, as crianças vão produzindo seus repertórios culturais num processo dialógico de apreensão da realidade sociocultural mais ampla da sociedade e de ação delas próprias nas estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas.

Durante a pesquisa houve um período no qual a professora desenvolveu um projeto com as crianças chamado “De olho no Céu”, que abordava conceitos a respeito do sistema solar. Certo dia, a professora pediu que as crianças observassem o céu com o binóculo produzido por elas com material reciclado. Entretanto, as crianças não observaram somente o céu, mas toda a escola. Em um determinado momento uma das crianças disse: - Olha o peixinho! (Enquanto olhava para uma fonte cheia de água) ...Depois de um tempo, a professora perguntou para as crianças o que elas tinham observado. Algumas falaram que era o Sol, as árvores, outras disseram que era o parquinho.... Então ela perguntou: - Como é o sol? As respostas foram as mais variadas e uma delas disse: “Ele é uma bola de fogo que queima muito”, já outra respondeu: “O sol ilumina igual à luz do banheiro”... Logo após as respostas, a professora perguntou sobre qual era o planeta que as crianças habitavam e elas responderam de imediato que era a Terra. Uma

criança ainda completou dizendo que fora da Terra existiam muitos alienígenas. (Notas de Campo - Setembro/2018).

No trecho em destaque, podemos observar o engajamento das crianças no processo de construção de saberes relacionados ao sistema solar. A partir de suas experiências e da vivência proposta, as crianças criam seus próprios meios para compreender a realidade. Dessa forma, as culturas que são expostas às crianças, são por elas, reinterpretadas e (re) significadas.

Fernandes (2017) afirma que, ao explorar essas vivências na infância, as crianças ganham maior visibilidade como seres ativos e protagonistas na produção do espaço, construindo um sentido de pertencimento ao seu grupo social.

Corsaro (2011) apresenta um conceito interessante para se referir a vivências que são próprias do universo das crianças e que são compartilhadas pelos seus pares de idade, tendo origem, muitas vezes, no mundo adulto, como é o caso das brincadeiras que passam de geração para geração e que, ao longo do tempo, são transformadas pelas próprias crianças. A esse processo vivenciado pelas crianças ele atribui o nome de “culturas de pares”. Segundo o autor, a criança, por meio dessa cultura, negocia com o mundo adulto a sua existência, utilizando-se da sua capacidade de interpretar a realidade e atribuir a ela um novo sentido. Assim, Corsaro (2011) afirma que “as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas” (CORSARO, 2011, p.39), ou seja, durante o decorrer da vida daquela criança ela se lembrará de suas vivências e experiências infantis.

Benjamim (1984), nos chama a atenção para o fato de que “a máscara do adulto chama-se “experiência” ... Esse adulto já experimentou de tudo... E ele sorri com ares de superioridade ...” (Benjamim, 1984, p. 23). Assim, nas palavras do autor, a visão dos adultos seria a de que, quanto mais jovem é o sujeito, menos ele experimentou, portanto, menor será a sua experiência. No entanto, Benjamin não toma as crianças como um vir a ser, nem tampouco como sujeitos incompletos; pelo contrário, ele as considera como sujeitos em constante atividade social e nos mostra que os anseios e os interesses delas são distintos daqueles que norteiam o mundo adulto, fazendo com que a vivência e a experiência desses sujeitos tenha um status diferenciado. O filósofo salienta que a criança prefere viver o próprio mundo infantil a imitar os adultos, uma vez que

enquanto o adulto narra sua experiência com êxito, a criança a recria incessante e intensamente. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Destarte, a relação da criança com o meio está intimamente ligada à sua cultura e ao convívio social que, ao longo dos anos, constrói um pertencimento ao local, inserindo as pessoas na história do lugar. Assim, a cultura produzida entre pares se estabelece na medida em que as crianças têm oportunidades de socialização com outras crianças dentro de um determinado espaço.

As crianças, ao compartilharem a realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 111).

O brincar pode ser considerado a base de produção de cultura entre pares, pois é por meio dessa linguagem, seja na educação infantil ou qualquer outro lugar, que as crianças vão se relacionar umas com as outras e reinterpretar a realidade vivida. Isso aconteceu, por exemplo, em uma situação que pôde ser observada durante a pesquisa, enquanto as crianças brincavam no parquinho:

Nesse dia, observei que as meninas brincavam em um brinquedo chamado “roda gigante” (que é uma espécie de roda de hamster, porém maior) porém utilizando-a de outra forma, pois perguntei se queriam ajuda para rodar mas disseram que não e uma criança ainda disse: “Não, aqui é nossa cama”. (Notas de Campo - Setembro/2018).

Durante os momentos em que as crianças estavam livres para brincar, era comum vê-las reinventando os espaços, objetos e materiais, ora reproduzindo situações da vida social, ora produzindo suas próprias formas de ser e estar no mundo. Como diz Benjamin (1984, p.14) “A resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou mudança de função.”

Lopes e Vasconcellos (2005) afirmam que existe uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois em cada grupo social existirá uma cultura diferente que determinará a forma como aquela pessoa ali inserida irá se desenvolver na sociedade. As próprias brincadeiras são exemplos

de diferenças entre culturas e, conseqüentemente, diferenças nessas vivências, porém, existindo sempre a criação de cultura.

Logo, a formação das culturas da infância é produzida pelos usos e significados que as crianças atribuem aos espaços-tempos pensados pelos adultos. Todavia, nem sempre as crianças fazem usos dos espaços/tempos na educação infantil do modo como foi pensado pelos adultos. “As interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam”. (LOPES, VASCONCELLOS, 2005, p.119).

## IDEIAS CONCLUSIVAS

A partir do levantamento bibliográfico e dos dados produzidos por meio da observação neste recorte da pesquisa, comprova-se como as crianças são capazes de (re) significar os conceitos pré-concebidos do mundo adulto, tornando-os tangíveis ao seu olhar. Também foi constatado a forma como aquelas crianças conseguiram se expressar pelo brincar, através de suas vozes e corporeidade. Ao brincar, as crianças constroem e reconstróem uma cultura, desenvolvendo sua experiência de maneira lúdica.

A pesquisa nos permitiu constatar que é necessário uma sensibilidade por parte dos/as professores/as e dos responsáveis pelas crianças na educação infantil, para reconhecer que elas criam suas próprias formas de lidar com o que lhes é apresentado a partir de uma cultura do mundo adulto e que são capazes de fazer com que as pessoas adultas pensem de outra forma, diferente da usual, conforme o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011).

Os dados revelaram que o brincar é, naturalmente, para a criança, uma linguagem e uma forma de se expressar e se constitui um direito de aprendizagem e desenvolvimento dela, conforme explicita a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Isto porque as crianças, quando estão brincando umas com as outras, ou até mesmo brincando sozinhas, conseguem estabelecer padrões, normas, regras e situações de leitura e interpretação do mundo, recriadas por elas mesmas, criando então uma cultura de pares. O brincar deve ser entendido como forma espontânea de comunicação da criança. As crianças são seres brincantes e por isso o brincar estará presente em muitos momentos, sejam na sala de aula, na aula de música ou até mesmo no parquinho, como esperado e observado na pesquisa.

As crianças, ao apropriarem-se dos espaços e lugares, os reconfiguram, os reconstróem e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. Conforme afirma Corsaro “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p.31). Sendo assim, a criança não apenas ocupa o espaço, ela o transforma de acordo com seus interesses e o de seus pares, produzindo o que o autor chama de cultura de pares, que é definida como um conjunto de atividades, rotinas e interesses produzido e reproduzido pelas crianças no convívio diário.

A educação infantil, como um dos territórios de vivências e construção das experiências pela criança, precisa criar oportunidades para que esses sujeitos possam se expressar e fazerem escolhas, exercendo o seu direito de participar ativamente, com os adultos e com outras crianças, da realização das atividades da vida cotidiana, entendendo que as culturas, as vivências, as experiências, bem como as brincadeiras eleitas pelas crianças constituem suas formas de ser e estar no mundo, de ser protagonista da sua vida e de sua história.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/312.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares para educação infantil**. Belo Horizonte/MG: SMED, 2013.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009. Disponível em: <[https://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao\\_05\\_2009\\_cne.pdf](https://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf)> Acesso em: 29 de abril de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. 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: 29 de abril de 2020.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011

FERNANDES, M. L. B. Protagonismo infantil e cultura em território quilombola. In: BIENAL IBEROAMERICANA DE INFÂNCIA E JUVENTUDE, 2., 2017, **Manizales. Infancias y juventudes ibero-americanas: transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz**: Buenos Aires: CLACSO, v.II, p. 28-35. 2017.

LOPES, J. J. M ; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da Infância**. Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança - A importância do brincar, atividades e materiais. **Revista Eletrônica Saberes da Educação - Volume 5 - nº 1 - 2014 22 5ª edição**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

NEGRINE, A. Simbolismo e Jogo. In: SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OCHS, E.; SMITH, R.; TAYLOR, C. Detective stories at dinner time: problem-solving through co-narration. University of Southern California. **Prepared for the American Ethnological Society Annual Meetings, Symposium on Narrative Resources for the Creation of Order and Disorder**, St. Louis, Missouri, March 25, p. 01-35. 1988

REIS, Magali dos; BORGES, Roberta Rocha (Org.). **Educação infantil: arte, cultura e sociedade**. Curitiba, PR: CRV, 2016. [Campos de experiência e programação pedagógica na educação da infância: diálogo com Walter Benjamin]

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n.2, maio/ago. 2015. Disponível em: <



[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072015000200223](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200223)>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2003.

TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções** no. 32, p. 129-144, Portugal, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>. Acesso em: 22 de junho de 2020.

*Recebido em 07 de março de 2020*

*Aprovado em 28 de outubro de 2020*