

# EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS CULTURAIS

## EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SPACE FOR CULTURAL LEARNING

## LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE CULTURAL

Valmir Rogério Torres<sup>1</sup>

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

### Resumo

A educação infantil é um espaço de disputas entre a maturação constante na fase e o aprendizado ocorrido em um ambiente cultural. Por meio de análise de documentos legais e pesquisa bibliográfica, buscamos identificar o quanto a educação infantil se aproxima do contexto de aprendizagem. O objetivo é analisar as legislações e documentos em busca de suas concepções sobre a educação e/ou educação infantil e ainda verificar o que autores de referência como Vigotski, Rogoff e Freire estabelecem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como suas relações. Entre as conclusões está que, embora o desenvolvimento biológico ocorra vigorosamente nesta fase, a aprendizagem é fundamental para a formação do ser humano.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Aprendizagem; Ambiente Cultural.

### Abstract

Early childhood education is a space of disputes between the constant maturation in the phase and the learning that takes place in a cultural environment. Through the analysis of legal documents and bibliographical research, we seek to identify how close early childhood education is to the learning context. The objective is to analyze legislation and documents in search of their conceptions about education and/or early childhood education and also to verify what reference authors such as Vigotski, Rogoff and Freire establish about development and learning, as well as their relationships. Among the conclusions is that, although biological development occurs vigorously at this stage, learning is fundamental for the formation of human beings.

**Keywords:** Development; Learning; Cultural Environment.

### Resumen

<sup>1</sup> Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (UFSCAR). Pós-graduação Lato sensu em Gestão Educacional (CEUCLAR), Gestão de Currículos (USP), Mídias na Educação (UFSJ), Neurolinguística (CESDA), MBA Gestão Empreendedora- Educação (UFF). Graduação: Matemática (UNESP) e Pedagogia (CEUCLAR). E-mail: [vrogeriotorres@professor.sp.gov.br](mailto:vrogeriotorres@professor.sp.gov.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6155106609363315>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7426-5288>.

La educación infantil es un espacio de disputas entre la madurez constante de la etapa y el aprendizaje ocurrido que tiene lugar en un entorno cultural. Mediante el análisis de documentos legales e investigaciones bibliográficas, buscamos identificar en qué medida la educación infantil se aproxima al contexto de aprendizaje. El objetivo es analizar la legislación y los documentos en busca de conceptos sobre la educación y/o la educación infantil, así como verificar lo que autores de referencia como Vygotsky, Rogoff y Freire establecen sobre el desarrollo y el aprendizaje, así como la relación entre ellos. Entre las conclusiones está que, aunque el desarrollo biológico ocurra vigorosamente en esta etapa, el aprendizaje es fundamental para la formación del ser humano.

**Palabras clave:** Desarrollo; Aprendizaje; Entorno cultural.

## INTRODUÇÃO

A importância da Educação Infantil vem sendo amplamente discutida em todo o mundo, tanto para o prosseguimento para as etapas seguintes, como no contexto social.

Alcantud (2015), ao se referir a esta etapa do percurso educacional, ressalta que ela é importante para a conquista das aprendizagens posteriores. Para defender tal ideia, a autora apresenta os resultados de avaliações externas, como o Pisa (Programme for International Student Assessment), aplicadas a estudantes de 15 anos de idade, as quais evidenciam que as pessoas que tiveram acesso à pré-escola por mais de um ano apresentaram melhores resultados na leitura do que as que não frequentaram. Da mesma forma, a autora cita a avaliação PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), aplicada a estudantes do 4º ano do ensino fundamental, que demonstra que os melhores resultados de leitura estão entre os que se apropriaram das habilidades de alfabetização na infância.

Em relação à exclusão social, a autora apresenta dados provindos do Relatório da Comissão Europeia, que demonstra que a Educação Infantil é capaz de romper com o círculo vicioso da pobreza que é transmitido por gerações. Ela destaca ainda que dois objetivos da Estratégia Europa 2020 podem ser atingidos, quando garantido o acesso à Educação Infantil, quais sejam: reduzir o abandono escolar precoce em pelo menos 10% e reduzir a população carenciada, vítimas da pobreza e exclusão social, em pelo menos 20 milhões de pessoas.

Alcantud (2015) destaca, ainda, que as crianças que ingressam na Educação Infantil apresentam melhores resultados nas etapas seguintes e reduzem gastos com os sistemas de saúde, judicial etc. Desta forma, a autora, ao citar Heckman (2011), ressalta que os investimentos na Educação Infantil são capazes de melhorar a economia e reduzir as desigualdades sociais, sendo um importante benefício para os grupos menos favorecidos.

De igual maneira, o Banco Mundial, sendo um organismo internacional de



investimento, destaca a importância da Educação Infantil no documento Estratégia Sectorial de Educación de 2000. O documento salienta que o investimento no desenvolvimento inicial da criança (DIC) gera benefícios tanto em termos sociais como econômicos. De acordo com o documento, esse investimento resulta em adultos bem-sucedidos e criativos, que serão capazes de contribuir com a economia do país e romper com o ciclo social desfavorável passado por gerações.

O documento ressalta, ainda, que os investimentos no DIC reduzem “as taxas de desistência escolar, aumentando a produtividade e obtendo níveis mais altos de funcionamento social e emocional” (Banco Mundial, 1998, p. 17).

Embora estejamos nos remetendo à Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore W. Schultz, que associa a educação ao aumento de taxas econômicas do país, não podemos deixar de identificar a importância da Educação Infantil, tanto no seu aspecto de aprendizagem e sucesso do percurso educacional, como nos contextos sociais.

Neste trabalho, buscamos verificar como as legislações se referem à educação na infância, quais as perspectivas, avanços ou retrocessos. Buscaremos, ainda, relacionar o desenvolvimento e a aprendizagem presentes nessa fase, considerando a necessidade de formação da criança.

## **MÉTODO OU METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da leitura das legislações e documentos que envolvem a Educação Infantil no âmbito nacional, buscando identificar os aspectos que mostram os avanços e/ou retrocessos dessa etapa de ensino.

A partir de uma perspectiva de pedagogias críticas e progressista, o contexto da Educação Infantil foi analisado, evidenciando autores de referência, como Vigotski, Rogoff e Freire.

Trata-se de uma pesquisa de análises documentais e bibliográficas, na qual abordamos inicialmente as legislações que envolvem a Educação Infantil, para em seguida verificar os dados do censo escolar para esta etapa do processo educacional e finalmente analisarmos como se constitui a Educação Infantil, enquanto geradora de conhecimentos culturais, relacionando o desenvolvimento e a aprendizagem.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA LEGISLAÇÃO**

As legislações que compreendem a Educação Infantil, embora longe de garantir que este espaço tenha como fonte mais importante a aprendizagem, mostram evoluções neste



sentido.

A Constituição Federal (CF) de 1998 apresenta, em seu artigo 208, a necessidade do Estado em garantir a Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, em instituições específicas (creches e pré-escolas). E sua Emenda n. 59/2009 torna obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos, incluindo a pré-escola.

Porém, antes do advento da CF, é necessário destacar as lutas sociais travadas a favor da Educação Infantil. Com o êxodo rural e, desta forma, o aumento da população urbana e a entrada de mulheres no mercado de trabalho, a população passa a questionar o acesso às creches e pré-escolas como um direito.

No início da década de 1980, em meio ao crescimento dos movimentos sociais, o direito à educação passa a ser reivindicado não só pelos movimentos feministas, mas por todos os que se dispunham a lutar pelas conquistas das populações urbanas. Além do acesso às escolas de Educação Infantil, era cobrada a qualidade do atendimento, respeitando as famílias e questionando os modelos de educação compensatória e assistencialista predominantes.

Surge, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que tem como finalidade garantir os direitos da população de 0 aos 17 anos, inclusive no que se refere a educação. O artigo 4º deste documento prevê que a educação deve ser assegurada pela família, comunidade, sociedade e poder público. Ainda estabelece no capítulo IV o direito à educação, com isso o ECA torna a criança um sujeito de direitos.

Com a Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, este cenário ganha maior visibilidade ao estabelecer a finalidade da Educação Infantil como o desenvolvimento das crianças de maneira integral até os 5 anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social em complemento às ações adotadas pela família e pela comunidade.

Com a chegada do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, são propostas soluções no âmbito educativo com a finalidade de superar a visão assistencialista das creches e antecipação da escolaridade, estabelecida na pré-escola.

Em 2009, fixa-se a Resolução CEB n. 5 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que faz com que a criança ocupe o centro do planejamento curricular, bem como a elaboração de atividades pedagógicas. Esse documento orienta educadores quanto à prática escolar, colocando a criança em destaque nas relações sociais e possibilitando a construção de sua identidade.

E, por fim, em 2018, tem-se a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece seis



direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, de forma que as crianças sejam ativas nas situações de aprendizagens, em ambientes desafiadores, colaborando com a formação de significados sobre si mesma, os outros e o mundo social e natural.

Neste contexto, podemos observar que se busca a superação da Educação Infantil como apenas um lugar de cuidados, mas demonstrando a necessidade de garantir a formação de um ser humano ativo, capaz de interagir em seu contexto social.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificando os dados do Censo Escolar entre os anos de 1995 e 2022, podemos observar o crescente aumento de matrículas na Educação Infantil, principalmente na esfera Municipal, que de acordo com a legislação tem prioridade no atendimento desta etapa.

As matrículas na Educação Infantil são essenciais pelos motivos já evidenciados, quando destacamos a importância desta fase no processo educacional, considerando ainda que nessa fase a criança está experimentando o mundo, principalmente por meio de sua curiosidade, que acaba por se tornar um elemento essencial para o processo ensino-aprendizagem e para a prática docente.

Freire (2018) destaca a importância da curiosidade na aprendizagem, mostrando que esta inicialmente parte de uma curiosidade ingênua e espontânea e com o auxílio do professor transforma-se naquilo em o que o autor chama de curiosidade epistemológica.

O autor discorre ainda que:

[...] a construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (Freire, 2018, p. 83).

Neste sentido, essa relação entre os educadores e as crianças e entre as próprias crianças se torna essencial para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. E essas interações são possíveis dentro do espaço escolar, em que ao despertar a curiosidade espontânea, ela se intensifica, refina e aprofunda, e com a aplicação de um rigor metódico se promove para uma curiosidade epistemológica.

Logo, verificamos a necessidade das interações que as instituições de educação infantil podem proporcionar. Para Rogoff (2005), as crianças aprendem as habilidades, bem como as práticas de sua comunidade no envolvimento com outras pessoas que possam orientá-las e ajustar essas atividades de acordo com sua competência.



Sendo assim, o aumento do número de matrículas na Educação Infantil mostra a possibilidade de formação de um ser humano capaz de aprender com o outro, com o mundo em meio às interações e as relações de qualidade que esta etapa do processo educacional pode proporcionar.

A seguir apresentamos um levantamento sobre os dados apresentados pelo censo escolar no que tange às matrículas na Educação Infantil para a creche (0 a 3 anos de idade) e para a pré-escola (4 e 5 anos de idade)

**Tabela 1 – Matrículas na creche e pré-escola nas esferas federal, estadual, municipal e privada.**

ANO	CRECHE				PRÉ-ESCOLA			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995	*	*	*	*	5.553	1.133.438	3.227.868	1.382.375
1996	*	*	*	*	2.477	759.187	2.489.225	1.019.487
1997	387	16.349	216.664	114.612	2.025	606.858	2.695.893	987.432
1998	187	11.585	246.676	123.356	1.380	396.361	2.725.755	987.624
1999	508	16.593	522.703	292.174	1.225	379.802	2.799.420	1.054.831
2000	495	16.373	565.370	334.626	1.287	335.682	2.995.244	1.089.159
2001	886	18.292	663.508	410.661	1.629	317.861	3.275.406	1.223.907
2002	709	17.955	698.643	435.204	1.751	302.234	3.402.909	1.270.953
2003	671	18.127	748.707	470.053	1.787	302.336	3.532.909	1.318.584
2004	721	14.993	828.532	504.171	1.637	277.613	3.792.629	1.483.646
2005	893	17.264	860.960	535.226	1.668	249.001	4.026.681	1.513.320
2006	933	17.582	898.945	510.482	1.538	225.397	3.921.291	1.439.927
2007	1.002	10.801	1.041.848	544.077	1.272	175.757	3.736.298	1.063.314
2008	1.157	9.377	1.136.416	622.918	1.185	110.757	3.752.004	1.151.141
2009	1.255	8.042	1.245.723	654.918	1.304	74.369	3.670.246	1.154.522
2010	1.281	8.067	1.345.856	719.375	1.271	67.502	3.513.014	1.135.729
2011	1.359	8.474	1.461.546	835.798	1.274	58.628	3.495.375	1.141.348
2012	1.245	6.671	1.603.749	936.556	1.378	52.626	3.527.745	1.184.194
2013	1.261	5.236	1.725.075	1.005.673	1.434	51.232	3.592.906	1.224.760
2014	1.263	4.979	1.824.595	1.067.091	1.356	52.184	3.652.043	1.266.358
2015	1.213	4.244	1.931.755	1.111.860	1.386	50.507	3.635.896	1.235.369
2016	1.523	3.694	2.077.242	1.156.435	1.499	51.499	3.760.147	1.227.065
2017	1.463	4.476	2.220.234	1.180.623	1.535	52.230	3.865.925	1.182.245
2018	1.183	3.915	2.346.934	1.235.260	1.584	52.390	3.915.945	1.187.973
2019	1.178	3.701	2.451.704	1.298.509	1.519	55.206	3.953.633	1.207.328
2020	946	3.281	2.439.076	1.208.686	1.399	55.467	4.000.709	1.120.231
2021	912	2.822	2.396.032	1.017.444	1.285	52.986	3.949.829	898.089
2022	*	3.489	2.559.634	*	*	51.885	3.863.307	*

\* Dados não divulgados até o momento da pesquisa.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos resultados do Censo Escolar de 1995 a 2022.

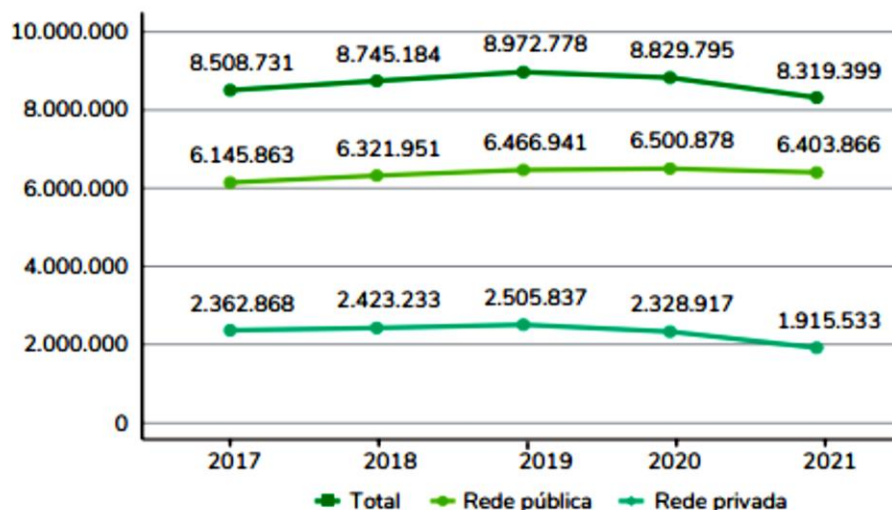
No censo de 2021, a rede federal atende na creche a 912 crianças, enquanto a



estadual atende a 2.822, já na municipal a 2.396.032 e privada a 1.017.444. Na pré-escola o atendimento na esfera federal é de 1.285, na estadual, 52.986, na municipal, 3.949.829 e na privada, 898.089.

O Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2021 apresenta o gráfico:

**Figura 1** – Evolução do número de matrículas na Educação Infantil, segundo a Rede de Ensino – Brasil – 2017 a 2021



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (2021).

Podemos observar diminuições nas matrículas de 2020 para 2021, o que pode ser o resultado da pandemia de Covid-19, na qual as escolas enfrentaram o desafio de manter um ensino de maneira não presencial, encontrando neste cenário diversas barreiras, como a questão do acesso tecnológico, a não preparação das famílias em termos organizacionais, de espaço e de tempo, dentre outros. Como a Educação Infantil de 0 a 3 anos não é obrigatória, possivelmente os responsáveis pelas crianças podem ter optado em não as matricular na escola.

Podemos observar que esta diminuição é ainda mais significativa na rede privada, representando uma redução de aproximadamente 17%.

Durante a pandemia, ao privar as crianças de 0 a 5 anos de idade de frequentar as instituições educacionais, evitando inclusive os contatos sociais, embora tenha esta sido uma privação necessária, isso resulta em sérios prejuízos.

De acordo com Rogoff (2005, p. 52) “as pessoas se desenvolvem à medida que participam e contribuem para atividades culturais que se desenvolvem, elas próprias, a partir do envolvimento das pessoas em sucessivas gerações”.



Alcantud (2015) destaca também que as interações entre as próprias crianças e com os adultos possibilitam a aprendizagem na Educação Infantil. A autora acrescenta que durante as atividades desenvolvidas na Educação Infantil, as crianças devem interagir entre si, devem racionalizar, bem como verbalizar suas conclusões. E ao citar Habermas (1999), destaca que ao propor atividades desafiadoras para as crianças, com interação apresentam resultados baseados em três importantes aspectos: no funcional da compreensão, por meio da comunicação, renova o conhecimento cultural, ao mesmo tempo que serve à tradição; no aspecto da ação coordenada cria a solidariedade e promove a integração social; e no aspecto da socialização remete à formação da identidade social.

Desta forma, é possível concluir que a ausência de interações durante o momento de pandemia, principalmente dentro das instituições escolares, pode ter privado as crianças de experiências intimamente ligadas à sua formação como ser-humano, capaz de interagir, modificar e se apropriar dos elementos de que o mundo dispõe.

Em continuidade à análise dos dados do Censo de 2022, observamos que na rede municipal a creche tem um atendimento maior em regime integral que parcial, sendo atendidas 1.117.721 parcialmente e 1.441.913 no regime integral. Na pré-escola, o atendimento em período parcial é de 3.450.128, enquanto no período integral é de 413.179. Evidentemente, para nossos governantes o atendimento em período parcial é mais vantajoso, pois desta forma é possível atender a um maior número de crianças, principalmente na pré-escola, devido à obrigatoriedade estabelecida por Emenda Constitucional.

Logo, por meio do censo escolar podemos estabelecer um cenário para a Educação Infantil em que as crianças estão cada vez mais presentes no espaço escolar, garantindo desta forma o acesso de maneira crescente. No entanto, temos que considerar que o acesso não é o único benefício a ser alcançado, mas a qualidade desta etapa é fundamental para garantir que a formação ocorra de maneira eficiente.

Notamos que com a pandemia de Covid 19 as crianças e os bebês foram privados do ambiente escolar e da interação com pessoas diferentes do núcleo familiar, o que pode ter resultado em sérios prejuízos, já que nesta etapa do processo educacional as interações são fundamentais, conforme analisaremos a seguir.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

Ao nos referir à Educação Infantil, encontramos a presença de dois conceitos: o de desenvolvimento e de aprendizagem. Vigotski (2017) apresenta as relações entre esses





conceitos de três formas:

A primeira delas retrata que o desenvolvimento e a aprendizagem são independentes, um exemplo desta teoria seria Piaget, que acredita que o desenvolvimento da criança não depende dos conhecimentos aprendidos por ela na escola. Segundo Albert e colaboradores, para Piaget, se a criança não se desenvolver de maneira espontânea, a aprendizagem será superficial. As autoras destacam que o desenvolvimento cognitivo ocorre sem a intervenção do adulto, pois esta interferência modificará as decisões das crianças, uma vez que existe uma relação autoritária entre o adulto e a criança.

A segunda forma ressalta que a aprendizagem é o desenvolvimento. Vigotski destaca que neste caso os dois conceitos ocorrem como duas figuras geométricas iguais, não identificando o processo que procede e o que segue, pois são simultâneos.

A terceira categoria apresentada é que a aprendizagem e o desenvolvimento são independentes e ao mesmo tempo coincidentes. Um exemplo é a Teoria de Kofka, que refere que a maturação depende do desenvolvimento do sistema nervoso, e a aprendizagem é o próprio processo de desenvolvimento.

Logo, Vigotski (2017) apresenta uma outra teoria, partindo do pressuposto de que a aprendizagem ocorrida na escola é precedida por um desenvolvimento alcançado pela criança antes de entrar nela.

Prestes (2010) apresenta a teoria de Vigotski como a zona *blijaichego razvitia*. Essa teoria, traduzida como zona de desenvolvimento proximal ou imediato, de acordo com a autora, não representa seu verdadeiro sentido. Para Prestes, ao fazer uso das traduções supracitadas, não revelam o mais importante no conceito da teoria, que é a relação entre desenvolvimento e instrução à ação colaborativa de outra pessoa.

A autora estabelece que “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto, ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (Prestes, 2010, p. 190).

Prestes (2010) considera a tradução de zona *blijaichego razvitia* como zona de desenvolvimento iminente e a define citando Vigotski (2004, p. 379, grifos da autora):

*A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário.*



Desta forma, é possível observar que o nível de desenvolvimento atual da criança é caracterizado por aquilo que ela pode realizar de maneira independente, enquanto a zona de desenvolvimento iminente é o conhecimento que está prestes a se concretizar e o nível de desenvolvimento possível trata-se daquilo que realiza com a ajuda de outras pessoas.

Para Vigotski (2017), o desenvolvimento e a aprendizagem possuem uma ligação complexa e dinâmica, porém não ocorrem de forma simétrica ou paralela.

No que diz respeito à aprendizagem no ambiente cultural, Rogoff (2005) destaca que somos capazes de aprender com a comunidade cultural em que estamos inseridos, mesmo antes do nascimento. Para a autora, ainda no estágio pré-natal podemos reconhecer a voz da própria mãe, discriminar idiomas diferentes da língua-mãe, entre outros.

Rogoff (2005) ressalta que chegamos ao mundo preparados para o relacionamento com a comunidade, se considerarmos que somos capazes de imitar os outros ou ainda protestar quando deixados sozinhos.

A autora cita que:

Os esforços dos bebês parecem semelhantes àqueles adequados a qualquer um que aprende em um ambiente cultural desconhecido: permanecer próximos a orientadores confiáveis, observar suas atividades e se envolver quando possível e prestar atenção a qualquer instrução dada por eles (Rogoff, 2005, p. 65).

Para Rogoff (2005), os cuidadores modelam as crianças durante as atividades conjuntas, no ajuste das interações e estruturando as atividades visando sustentar as formas locais de aprendizagem, ainda que não tenham a intenção de ensinar. A autora afirma:

Durante toda a infância, as crianças participam cada vez mais e começam a gerenciar as atividades culturais que as cercam, com a orientação de cuidadores e parceiros (Fortes, 1938/1970). Elas aprendem as habilidades e as práticas de sua comunidade ao se envolver em outros que podem contribuir para a estruturação do processo a ser aprendido, proporcionar orientação durante atividades conjuntas e ajustar a participação segundo sua competência (Rogoff, 2005, p. 66).

Tanto para Rogoff quanto para Vigotski, os desenvolvimentos biológico e cultural (aprendizagem) não são vistos de maneira isolada, mas possuem uma relação entre si. O desenvolvimento cultural acontece nas interações com outras pessoas e com o meio no qual estão inseridas. As comunidades são também transformadas com o passar do tempo, devido a atuação dos sujeitos.

A escola trata-se de um ambiente enriquecedor dessas relações entre pessoas de diversas culturas, produzindo dentro dela uma nova cultura. Freire (1991, p. 16) nos coloca



que “a escola deve ser um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la”.

É nesses ambientes culturais que o sujeito se transforma, transforma os outros e transforma o próprio ambiente. Rogoff (1995) prossegue dizendo que não podemos pensar que enquanto a criança se desenvolve os outros e a comunidade permanecem imutáveis.

Tanto Freire como Rogoff defendem que entre o sujeito e a realidade existe relação indissociável. Rogoff (1995) prevê em seu processo de aprendizagem a apropriação em contraste com a internalização, que estabelece que a criança ao participar de uma atividade, pertence a ela e não é algo separado. Freire (1979) estabelece que o indivíduo está atrelado a sua realidade, não apenas se apropriando dela, mas chega a uma “esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979, p. 15).

Rogoff (2005, p. 133) evidencia que no desenvolvimento cultural se faz presente a participação guiada, em um plano em que a autora chama de interpessoal. Ao definir tal participação a autora relata:

A participação orientada trata de um sistema de interação paralela ou distal, nos quais as crianças participam dos valores, das habilidades e das práticas de suas comunidades, sem intensão instrutiva, ou mesmo sem necessariamente estar juntas, ao mesmo tempo. Ela inclui formas variáveis de participação em atividades culturalmente orientadas, por meio do uso de instrumentos específicos e do envolvimento com instituições culturais.

Neste caso, para a autora, uma criança pode realizar uma atividade sozinha e mesmo assim ter o envolvimento de um professor, da família, dos colegas dos autores de um livro, havendo desta forma a participação guiada.

Vigotski (2017) evidencia a participação do outro no processo de aprendizagem, quando salienta a intervenção dos mais experientes naquilo que a criança ainda não realiza sozinha. Freire (2018) cita o papel do educador como aquele que cria condições para que o conhecimento seja construído ou produzido. Freire prossegue mostrando que o educador ao ensinar também aprende, mostrando a dialogicidade entre o ensino e a aprendizagem.

Rogoff (1995) destaca ainda que em um plano comunitário o aprendiz assume responsabilidades, tornando um participante ativo das atividades propostas e não apenas observadores.

Neste sentido, partindo dos pensamentos de Freire, Franco e Loureiro (2012, p. 21), conceitua o círculo de cultura como:



Espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes – assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto – o conhecimento gerado – seja resultante dessas situações.

Na perspectiva destas construções das relações sociais, resulta a possibilidade de os indivíduos adquirirem conhecimentos e saberes oriundos de suas culturas e partilhados entre os membros que compõem tal comunidade.

Mello, Braga e Gabassa (2012), ao citarem Freire, destacam que o ser humano é histórico, que está em busca permanente como ser inacabado, tendo consciência desse inacabamento. Sendo assim, mesmo os mais experientes são pessoas que ao participarem das atividades culturais com os menos experientes aprendem, uma vez que ainda são inacabados.

É nas interações entre as pessoas que os seres humanos são capazes de ensinar e aprender. Mello, Braga e Gabassa (2012) ressaltam essa ideia na visão de Vigotski, quando citam que sua teoria pressupõe a indissociabilidade entre o indivíduo e a coletividade, destacando que o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da lógica depende do meio social e das experiências a que as crianças são submetidas.

Mello, Braga e Gabassa (2012), ao citar Rogoff, destacam que só é possível conhecer o indivíduo considerando o meio social onde ele se forma, por meio das interações e que isso é possível desde quando o ser humano ainda se encontra no útero materno.

E ao citar Freire, Mello, Braga e Gabassa (2012) ressaltam que para o autor a construção do ser humano se dá de maneira cultural e histórica, ou seja, que o indivíduo é capaz de tomar consciência de que está sempre em processo permanente de busca, já que se trata de um ser inacabado. Ainda ao tomar consciência de si e do mundo, os seres humanos sentem a necessidade permanente da experiência relacional com os outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar, as legislações e documentos que envolvem a Educação Infantil apresentaram significativos avanços, no entanto, temos muito a conquistar para superar a visão assistencialista inerente a essa fase. Muitas famílias ainda enxergam a Educação Infantil, principalmente de 0 a 3 anos de idade, como a instituição que tem a finalidade apenas do cuidado com a criança, não observando as significativas aprendizagens que ocorrem nessa fase.

Os fatores biológicos são de extrema importância para que os bebês e crianças



estejam preparados para aprender, no entanto, o desenvolvimento cultural é fundamental para que o ser humano tenha a possibilidade de interagir no e com o mundo.

Tanto para Vigotski e Rogoff como para Freire o ambiente cultural tem sua importância para que seja oportunizado à criança aprender com o auxílio de outras pessoas, em um lugar de trocas, no qual há indissociabilidade entre o ensino e a aprendizagem. Além disso é oportuno destacar que nesse processo ocorrem mudanças nos seres humanos e nos ambientes que estão inseridos, produzindo novas culturas, que podem ser capazes de superar as fragilidades humanas e criar um ambiente seguro, prazeroso e formador de seres humanos, possibilitando a interação com o mundo e com as pessoas em busca de uma sociedade mais humana e justa.

Foi possível observar que a Educação Infantil é um espaço rico em interações, o que contribui de maneira significativa para que o bebê e a criança tenham experiências culturais de grande relevância.

Os dados do censo escolar mostram a diminuição de matrículas na Educação Infantil durante a pandemia de Covid 19, o que certamente gera prejuízos, já que analisamos que essa etapa do processo educacional representa um espaço de encontro entre diferentes culturas que podem propiciar, por meio das relações e interações, a possibilidade de aprendizagens significativas.

A Educação Infantil é um campo que ainda carece de muitas pesquisas, no entanto, é possível verificar tanto na prática como na teoria sua importância para a formação das pessoas e o quanto as experiências tidas nessa fase são capazes de transformar os seres humanos. A Base Nacional Comum Curricular (2018) destaca esse aspecto quando alerta que a escola deve trabalhar as culturas plurais, estabelecendo um diálogo com as famílias e a comunidade, no que diz respeito à diversidade.

Portanto, concluímos que a Educação Infantil é um espaço de aprendizagens desenvolvidas e vivenciadas no ambiente cultural ao qual a criança e o bebê estão inseridos e a escola é uma importante instituição, capaz de reunir uma diversidade incalculável de culturas que certamente pode ser a responsável para que o processo de ensino-aprendizagem atinja seus objetivos.



## REFERÊNCIAS

- ALCANTUD, Patricia Melgar. Grupos interactivos em educación infantil: Primer passo para el éxito educativo. **Revista Intangible Capital**, v. 11, n. 3, p. 316-322, 2015. Acesso em: 01 jul. 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283201130\\_Interactive\\_groups\\_in\\_early\\_childhood\\_education\\_First\\_step\\_for\\_educational\\_success](https://www.researchgate.net/publication/283201130_Interactive_groups_in_early_childhood_education_First_step_for_educational_success).
- BANCO MUNDIAL. **Desenvolvimento inicial da criança**: manual para usuários do website. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1998. 87 p.
- BANCO MUNDIAL. **Estrategia sectorial de educación**. Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial, 2000a.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 fev. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Acesso em: 11 jan. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 fev. 2023.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **PISA 2018**. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019, disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdfgov.br](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdfgov.br)). Acesso em 03 jan. 2022.
- BRASIL. **Resultado do Censo Escolar**. Brasília, DF: IBGE, 2019, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- FRANCO, Jussara Botelho; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, v. 17, n. 1, p. 11-27, 2012.



FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2018.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUSCar, 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012). Acesso em: 06 nov. 2022.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, Barbara. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. **Pedagogy and practice: Culture and identities**, p. 58-74, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semienovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. tradução de Maria da Pena Vilalobos. 16 ed. São Paulo: Ícone, 2017.

**Artigo recebido em:** 21 de outubro de 2023

**Aceito para publicação em:** 25 de fevereiro de 2024

**Manuscript received on:** October 21, 2023

**Accepted for publication on:** February 25, 2024

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

