

SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NA INCLUSÃO SOCIAL INFANTIL POR MEIO DAS CULTURAS DE PARES NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS SOBRE INFÂNCIA

Renata Carvalho da Silva¹

(Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), E-mail:
rennatacarvalho86@gmail.com)

Resumo:

Este artigo apresenta uma breve e importante revisão bibliográfica sobre a relação entre a sustentabilidade socioambiental, a inclusão social, e as culturas entre pares infantis na perspectiva dos estudos sobre infância e desenvolvimento humano. Consideramos que as crianças produzem culturas em suas interações, possuem suas especificidades e precisam ser percebidas e incluídas socialmente como cidadãos de direitos. A cultura mais importante na infância é, notoriamente, a brincadeira, e esta atividade contribui muito para a formação da criança e a sua inclusão social, pois ela aprende brincando, criando e recriando culturas. Porém, a brincadeira tem sido uma atividade social infantil muito mal influenciada pela *mídia* e pelo *marketing* que supervalorizam o brinquedo em detrimento das relações interpessoais nas brincadeiras, tonando o brinquedo um símbolo de poder e de *status* social, incentivando o rápido descarte do mesmo para a obtenção de outro e limitando a inclusão das crianças na sociedade de forma crítica e sustentável. Nesse sentido, a educação ambiental na Educação Infantil tem um grande desafio de contribuir para a superação dessa influência insustentável dos discursos da mídia nas culturas entre pares infantis, mais especificamente, nas brincadeiras, para a inclusão social saudável e sustentável das crianças na primeira infância. Buscamos fundamental os estudos da Educação e especificamente da Ambiental e da Infância produzidos por autores e autoras como Loureiro (2012), Corsaro (2011) e Machado (2010) e Vygotski (1991). A pertinência deste trabalho se traduz pela importância de as escolas e creches se preocuparem em incluir socialmente as crianças de forma consciente e sustentável.

Palavras-Chave: culturas de pares, inclusão social, sustentabilidade, socioambiental

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse pelos estudos que focalizam as questões da infância e a educação infantil são muito recentes. Normalmente se investiga com frequência questões pedagógicas importantes, mas que tem em seu foco uma preocupação com as crianças maiores, jovens e adultos, inclusive no campo dos estudos em Educação Ambiental e sustentabilidade. Porém, as crianças da primeira infância, na educação infantil, têm suas especificidades que devem ser compreendidas e



valorizadas, e também necessitam da educação ambiental em seu desenvolvimento e inclusão social.

Corsaro (2011), ao estudar a sociologia da infância, nos adverte que as crianças devem ser estudadas como crianças, com suas especificidades, não como um possível adulto em miniatura. Elias (1998) também explica que as crianças não são pequenos adultos e que elas têm seu modo próprio de vida que é interdependente da vida dos adultos, porém diferente, específica, e que, portanto, muitas vezes não se enquadra nos padrões de autocontrole do universo adulto. As crianças, portanto, têm necessidade de viver sua própria vida, sua própria cultura por elas produzida, construindo autonomia, prazer e conhecimento.

Uma das especificidades da criança é a brincadeira, que segundo Wajskop (2012), é uma cultura social infantil que se difere do trabalho no mundo adulto, por exemplo, mas que muitas vezes representa, equivocadamente, um desvio de conduta a ser corrigido para que a criança aprenda a ser adulta e, portanto, incluída socialmente, se adaptando a viver em sociedade.

No entanto, quando estudamos a criança de forma verticalizada e linear estamos tendo uma visão adultocêntrica que nega a cultura infantil e se respalda na criança como um adulto em miniatura que precisa ser educado no sentido de ser domado às regras da sociedade adulta. Esse olhar tradicional sobre a infância aproxima o ser criança com a natureza como se ambos fossem selvagens e frágeis, necessitados de domínio e adequação à modernidade para ser incluída na sociedade. Essa forma de pensar a infância e a natureza revela o paradigma dominante da Modernidade que subestima os elementos naturais e as subjetividades e exalta à razão e a sociedade do consumo criada durante a Revolução Industrial na Europa ocidental nos séculos XVIII e XIX. Sabemos, no entanto, que o paradigma dominante é insustentável e deve ser superado em busca do paradigma emergente, a saber, o da complexidade e da transdisciplinaridade.

Então, devemos pensar na educação ambiental das crianças pequenas como uma forma de superar a adequação da infância para a vida adulta como se as especificidades dessa idade fossem ameaças à sociedade. Precisamos educar pensando na infância com ênfase em seus potenciais, como criança, para contribuir com a sustentabilidade do planeta, por meio das suas culturas de pares.

A temática socioambiental na infância, portanto, se revela como uma abordagem com potencial de se aproximar do novo paradigma descrito por Morin (2004) como emergente para tratar as questões da atual crise socioambiental junto às crianças desde seus primeiros anos de vida, por integrar vários saberes para a formação cidadã de forma integral e significativa. Essas práticas





devem levar em conta as especificidades da infância, as culturas de pares produzidas pelas crianças, a ludicidade como essência dessas práticas, o diálogo, a complexidade, a problematização, a contextualização e a dimensão atitudinal.

Neste sentido, questionamos quais as contribuições das discussões teóricas sobre as culturas de pares infantis para o desenvolvimento de uma consciência socioambiental sustentável em crianças e sua inclusão social? Esta discussão é muito relevante ao se pensar nas especificidades da criança, sobre tudo na brincadeira, e a necessidade de um desenvolvimento de uma consciência socioambiental voltada para a sustentabilidade e inclusão.

1. As Culturas de Pares e o desenvolvimento infantil

Corsaro (2011) diz que as crianças produzem culturas locais que contribuem para as culturas adultas, mas amplia e conceitua “cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valões e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Idem, 2011:128), e que as rotinas culturais adulto-criança também são fundamentais no desenvolvimento infantil e inclusão social.

Vigotski, por sua vez, explicava a relação indivíduo/sociedade em que a formação do indivíduo resulta de uma interação dialética entre este e seu meio sociocultural e afirmava que ao mesmo tempo em que o ser humano, para atender as suas necessidades, transforma o seu meio, transforma a si mesmo. Segundo esse autor, a cultura é parte constitutiva da natureza humana (REGO, 1997). Nesse sentido, a criança deve ser vista como cidadã, alguém que precisa e tem direito a seu espaço e voz como tal. Wallon, outro importante teórico do desenvolvimento humano defendia a concepção de criança como um ser completo, levando em conta as múltiplas dimensões do ser humano, e, portanto, constituída de corpo, razão, emoção, sentimento, interações sociais, espiritualidade, etc. (GALVÃO, 1995).

2. Especificidades da infância, brinquedos e brincadeiras

Corsaro (2011) defende que as crianças, em suas especificidades, são indivíduos construtores de culturas, como explicamos acima. Ela afirma que as rotinas culturais de pares são



importantes terapêuticos para o confronto e o processamento de ansiedades sobre experiências negativas. Os jogos de faz de conta, segundo a autora, permitem que a criança obtenha controle sobre eventos perturbadores e suas ansiedades. A atividade cultural mais importante da infância é, portanto, a brincadeira.

A brincadeira é reconhecida na Educação Infantil, sobre tudo nos estudos sobre infância, como uma atividade humana na qual as crianças assimilam e recriam experiências socioculturais dos adultos, levando-as a promover construção de conhecimento e desenvolvimento numa dinâmica que tem como referência suas interações. A ludicidade do brinquedo e das brincadeiras pode revelar um caminho para o processo de significativas aprendizagens nas mais diversas áreas de conhecimentos. A educação ambiental numa dimensão atitudinal, não ficaria fora desse processo, uma vez que as relações com o ambiente estão fortemente marcadas na vida das crianças e a sustentabilidade. Muitas vezes o consumismo define essa relação através da idealização, confecção, comercialização e utilização do brinquedo, e nas interações do ser brincante.

Wajskop (2012) explica que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento das crianças e que estas têm a necessidade de brincar. Ao brincar a criança recria atividades histórico-culturais dos adultos. Neste contexto o brinquedo, pode ser um *mediador* nos processos de aprendizagem, devendo as práticas pedagógicas auxiliarem nesses processos inclusivos.

O teórico Vigotski (1991) também já explicava que a brincadeira faz com que a criança tenha um mediador que ela mesma cria em seu imaginário dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, para auxiliar seu próprio desenvolvimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, na teoria vigotskiana, é a distância entre o que o indivíduo já aprendeu e o que este, potencialmente, está aprendendo com a colaboração de *mediadores*. Vigotski (1991) explicava que o brinquedo é um mediador capaz de encaminhar a criança para além do mundo real, desenvolvendo sua criatividade.

Machado (2010) também parte do princípio das interações sociais e dos *instrumentos mediadores* como fundamentais na necessidade e no desejo infantil de decifrar significados, coordenar ideias e solucionar problemas que se apresentam. Essa mediação pode contribuir muito para a aprendizagem na educação socioambiental, comprometida com a formação humana para a sustentabilidade e inclusão, uma vez que se apresentam problemáticas que as crianças podem lidar com ela por meio dessas interações construindo significados. Para Wajskop (2012: 35) “a brincadeira é o resultado de relações inter-individuais, portanto, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se brincando”.

Neste sentido, na educação ambiental, é notório que as especificidades e as atividades culturais do mundo infantil, como o brincar, são características da Educação Infantil que devem estar presentes nas atividades pedagógicas potencializando a formação de atitudes socioambientais sustentáveis por meio desse fértil contexto da infância.

3. Infância e consumismo

Uma das questões dos estudos sobre a infância é o consumo do brinquedo. Esta também deve ser uma preocupação da Educação Ambiental e da sustentabilidade, atualmente. Na educação infantil essa preocupação é percebida em ações que se materializam nestes contextos de escolarização como, por exemplo, em realizações de jogos como trilhas ecológicas e em confecções de brinquedos com resíduos sólidos considerados lixo, material reciclável ou reutilizado.

Os brinquedos e as brincadeiras proporcionam a inclusão social, a exploração do mundo e a curiosidade necessárias às problematizações das questões socioambientais e inclusão no mundo real, mas pouco se explora a brincadeira e o brinquedo nessa dimensão educativa e logo se descarta para aquisição de outro brinquedo.

Corsaro (2011: 145) explica que segundo alguns estudos de *marketing* “[...] à medida que as crianças desenvolvem-se como indivíduos, elas se apropriam coletiva e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares”. As interações sociais e os mediadores são, então, fundamentais para a atribuição de significados que as crianças constroem sobre os brinquedos. Segundo a autora, as crianças são consumidores ativos, que se apropriam, estendem e usam informações da *mídia*.

Corsaro (Idem) reafirma a importância das ações coletivas em suas produções culturais inovadoras. Ela explica que historicamente a natureza predominante das brincadeiras foi o brincar com outras pessoas e não com objetos, pois estes recebiam importância menor, e qualquer objeto físico serviria no jogo social. Porém, por volta de 1870, justamente na ascensão da revolução industrial, duas novas atitudes com relação ao brinquedo surgiram. A primeira atitude é o crescente desejo do acúmulo de brinquedos para si como indicativo de maior status pelo proprietário e a segunda é a percepção do brinquedo como definidor da identidade da criança e a cultura da infância. Tais atitudes deste contexto histórico revelam a gênese da introdução do consumismo exacerbado nas culturas infantis atribuindo ao brinquedo relações de poder que fomenta,



atualmente, o mercado capitalista concebendo a criança ideologicamente como “a alma do negócio”.

Essas atitudes influenciadas pelo consumismo, portanto, anunciam a emergente necessidade de refletir e ressignificar brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, no sentido de reconstruir a importância das interações sociais nas culturas infantis no que diz respeito às brincadeiras e ao uso e significação do brinquedo pelas crianças.

4. Infância e Sustentabilidade

Muito tem se discutido sobre sustentabilidade nos dias atuais, e esse conceito tem ganhado significados mais amplos na dinâmica em que o debate ambiental também se amplia e anuncia sua necessidade de superar a fragmentação do saber. Assim, sustentabilidade é um conceito que não está ligado apenas as questões de ordem física da natureza, mas se aplica as diversas questões contemporâneas visto que não há como ser sustentável em apenas um aspecto em um mundo totalizado e integrado.

Nesse sentido entendemos que a sustentabilidade deve ser objetivo de toda e qualquer atividade humana. Algo que não é sustentável é, portanto, destrutivo, em declínio, arruinado. Não há como, por exemplo, ser sustentável economicamente, e simultaneamente, não sustentável em questões de saúde, pois se pensarmos no todo integrado, esse ser não será sustentável em sua totalidade. Surge, então a necessidade de se diferenciar e distinguir *Desenvolvimento Sustentável* de *Crescimento Econômico*, pois o crescimento econômico não garante a continuidade dos recursos fundamentais ao desenvolvimento.

Loureiro (2012) explica o desenvolvimento sustentável como um conjunto de princípios preocupados com o crescimento qualificado que não comprometa a capacidade de suporte dos ecossistemas e que garanta continuidade da existência sadia de todas as espécies em longo prazo. Logo, o crescimento que compromete qualquer aspecto os ser que compõe o todo não é sustentável, pois totalidade será comprometida. Percebemos, então que as bases dominantes que fortalecem os processos de objetivação do sujeito, exclusão social, discriminações, alienação, as violências, o consumismo, exploração de recursos naturais e de trabalho humano, entre outras formas de opressão que alimentam o sistema capitalista liberal, não são, portanto, sustentáveis.

Essa discussão se torna ainda mais instigante quando trazemos para a realidade da educação infantil, para as práticas didáticopedagógicas, pois essas questões influenciam muito a tradução da sustentabilidade em práticas educativas. Numa perspectiva sociointeracionista, Moraes (2008) defende que desenvolvimento e sustentabilidade estão em uma relação de dependência com os processos de interação entre os indivíduos, a sociedade e a natureza, constituindo que ela chama, metaforicamente, de *triângulo primordial*. Em concordância com as ideias da autora, Loureiro (2012) chama atenção para as relações sociais em que há práticas e intencionalidades que complexificam as discussões. Ou seja, são as relações que tecem as intenções e modelos de sociedade que podem ser sustentáveis dependendo a dinâmica em que as práticas se direcionam.

Santos (2009) conceitua conhecimento como *rede de relações*, que as fronteiras devem ser superadas na perspectiva transdisciplinar, pela mudança de paradigma. Essas fronteiras podem ser superadas por meio de práticas que consideram as interações de culturas de pares na infância e seus mediadores na aprendizagem. Ora, a Educação Infantil deve considerar as interações como ponto de partida para a construção de relações sustentáveis e a superação de concepções distorcidas sobre o que seja sustentabilidade.

Portanto, a educação infantil, se pautada no conhecimento não fragmentado, tem o potencial de superar as construções de culturas de pares em relações insustentáveis na infância, com vista a promover a construção de relações sustentáveis entre as crianças e suas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No universo infantil é preciso considerar as especificidades da infância e perceber que a criança é cidadã, possui direitos, e precisa de consciência cidadã e formação humana. Nesse sentido, a criança vista como um ser atuante precisa estar incluída socialmente, e em uma formação para a consciência da sustentabilidade socioambiental de que o planeta precisa.

A partir da brincadeira, que é a principal atividade construída nas culturas entre pares infantis, que o desenvolvimento humano da criança, sua inclusão social e seu aprendizado acontecem e de forma bastante significativa. Essas culturas entre pares são um terreno fértil de formação de consciência socioambiental sustentável, pois as crianças aprendem brincando e são capazes de ensinar entre si, disseminando valores e atitudes em suas produções de culturas.

A educação ambiental na Educação Infantil, portanto, pode se revelar em uma abordagem educativa com potencial para tratar as questões da atual crise socioambiental junto às crianças desde cedo, partindo de suas culturas, de suas brincadeiras. A educação socioambiental para a sustentabilidade pode integrar vários saberes e várias atitudes para a formação cidadã da criança de forma inclusiva e integral. Essa formação deve partir das culturas entre pares produzidas pelas crianças, pois estas possuem suas identidades, as quais são continuamente construídas desde seus primeiros anos de vida. Logo, a escola é um espaço privilegiado de formação cidadã para a sustentabilidade a partir das culturas entre pares infantis, no sentido de contribuir com essa construção iniciando na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- CORSARO, W. *A Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ELIAS, N. *La civilización de los padres*. In ELIAS, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Compilación y presentación de Vera Weiler. Colômbia: Grupo editorial Norma, 1998.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).
- LOUREIRO, C. F. B. *Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época).
- MACHADO, M. L. A. *Educação Infantil e Sociointeracionismo*. In.: OLIVEIRA, Z. M. R. (org). *Educação Infantil: Muitos Olhares*. 9º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORIM, E. *Os Setes Saberes necessários à educação do futuro*. 9. Edição - São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- SANTOS, A. (org.) *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação*. Porto Alegre, 2009.
- WAJSKOP, G. *Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete*. Vl. 34. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época).
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. 1991.