

## Criança(s) e infância(s) nos espaços de Educação Infantil no sertão cearense

Ana Maura Tavares dos Anjos<sup>1</sup>

### RESUMO:

Este trabalho dialoga sobre infância(s) e criança(s) face à necessidade da definição e clareza dessas categorias para a prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da Educação Infantil. A pesquisa objetiva refletir sobre as concepções de professores(as) acerca do conceito de criança(s) e infância(s) e as possíveis implicações da Sociologia da Infância na prática pedagógica docente e tem como objetivos específicos propiciar discussões teóricas sobre as categorias criança(s) e infância(s) à luz da Sociologia da Infância. Nesse sentido, interrogamo-nos sobre as concepções de professoras de Educação Infantil sobre infância e criança, tendo em vista que o entendimento de tais conceitos é prerrogativa que permeia e subsidia a práxis pedagógica da professora e do professor de Educação Infantil. Para isso, dialogamos sobre infância(s) e criança(s) à luz de Sarmiento (2005), Corsaro (2002), entre outros autores, e sua relação com as políticas de educação infantil e a BNCC (2017). O estudo, qualitativo, teve o *corpus* de análise constituído de narrativas de 8 (oito) professoras e revelou que as concepções de criança(s) e de infância(s) apresentadas pelas professoras corroboram as prerrogativas legais e os pressupostos da Sociologia da Infância.

**Palavras-chave:** Criança. Infância. Educação Infantil.

### *CHILD(REN) AND CHILDHOOD(S) IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION SPACES IN THE CEARÁ SERTÃO*

### ABSTRACT:

*This work dialogues about childhood(s) and child(ren) in view of the need to define and clarify these categories for the pedagogical practice of the teacher in the scope of Early Childhood Education. The research aims to reflect on the conceptions of teachers about the concept(s) of child(ren) and childhood(s) and the possible implications of Sociology of Childhood in teachers' pedagogical practice. The specific objectives are to provide theoretical discussions about the categories child(ren) and childhood(s) in the light of the Sociology of Childhood. In this sense, we wonder about the conceptions of Early Childhood teachers about childhood and children, considering that the understanding of such concepts is a prerogative that permeates and subsidizes the Early Childhood Education teacher's pedagogical praxis. For this, we discussed childhood(s) and child(ren) in the light of Sarmiento (2005) and Corsaro (2002), among other authors, and their relationship with Early Childhood Education policies and BNCC (2017). The qualitative study had an analysis corpus consisting of narratives of 8 (eight) teachers and revealed that the conceptions of child(ren) and childhood(s) presented by the teachers corroborate the legal prerogatives and the assumptions of Sociology of Childhood.*

**KEYWORDS:** *Child. Childhood. Early Childhood Education.*

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e em Psicologia pela Faculdade Católica Rainha do Sertão. Especializações em psicopedagogia clínica e institucional e em Gestão Escolar. Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da UECE. Doutoranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da UFRN. Professora de Educação Básica da rede municipal de ensino de Itapiúna. Leciona nos cursos de Pedagogia e pós-graduação Latu-sensu em Psicopedagogia e Educação Infantil da Faculdade do Maciço de Baturité.

## **1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS**

Refletir dialogicamente a respeito da Educação Infantil é pensar e narrar a partir da égide do diálogo sobre criança e infância, na perspectiva da construção humana apoiada no viés da integralidade do desenvolvimento, que nos conduz a olhar a criança pela ótica metafórica de um caleidoscópio que oportuniza a visão da multiplicidade de aspectos a serem contemplados na formação humana na primeira infância.

A discussão em torno da escolaridade obrigatória que se intensificou em vários países nos séculos XVIII e XIX enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social e trouxe paulatinamente a criança para o centro do interesse educativo dos adultos. A criança ganha notoriedade e passa a ser vista como sujeito dotado de particularidades e características próprias de uma determinada fase de desenvolvimento do ciclo vital, a infância.

Entendemos que a construção do conceito de infância é sócio-histórica e está atrelada a um conjunto de fatores que marcam a sociedade de determinada época. Nem sempre houve um conceito de infância permeando a atenção da sociedade para com a criança. De acordo com Ariès (2012), é somente a partir do fim do século XVI e durante o século XVII que a preocupação com a educação da criança começa a ser evidenciada.

O crescimento da urbanização, a transformação da família patriarcal em nuclear e a entrada da mulher no mercado de trabalho ocasionaram uma série de mudanças nas relações sociais, desencadeadas pela Revolução Industrial. Essa nova conjuntura social demandou os primeiros espaços para cuidar das crianças e, desse modo, teve início a construção da ideia de educação infantil, modificando as condições e as exigências educacionais das novas gerações.

A superação do paradigma do cuidar para a interface entre cuidar e educar desencadeou modificações epistemopolíticas acerca da concepção de criança e de infância. A partir da década de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, presenciamos uma série de movimentos internacionais e nacionais em prol da efetivação da educação infantil como direito das crianças na primeira infância.

Nessa perspectiva, a formulação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, fruto de intenso debate entre profissionais e pesquisadores, constituiu-se como um guia de orientações didáticas. Avançando cronologicamente, em 2009, o Conselho Nacional de Educação lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) por meio da Resolução nº 05/2009, cujos objetivos são de orientar, em

consonância com a legislação de estados e municípios, as políticas públicas e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Em 2017, fruto de intenso debate, ancorado em dispositivos legais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e também os Planos Nacionais de Educação, o Conselho Nacional de Educação lança a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No âmbito do estado do Ceará, em 2011, a Secretaria de Educação do Estado, coletivamente, elaborou as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, instaurando um diálogo com as DCNEI (2009), no que se refere aos princípios e pressupostos norteadores das práticas pedagógicas, atentas às necessidades e especificidades de cada grupo etário. Os princípios, já amplamente discutidos no estado, mantêm-se em pauta, e conquista notoriedade a organização curricular da Educação Infantil com a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017.

Nesse sentido, interrogamo-nos sobre as concepções de professoras de Educação Infantil sobre infância e criança, tendo em vista que o entendimento de tais conceitos é uma prerrogativa que permeia e subsidia a práxis pedagógica da professora e do professor de Educação Infantil. Nesse sentido, objetivamos refletir sobre as concepções de professoras acerca do conceito de criança(s) e infância(s) e as possíveis implicações dessas ideias na prática pedagógica docente.

Para isso, dividimos os textos de tal forma que inicialmente dialogamos sobre infâncias e crianças à luz dos pressupostos da Sociologia da Infância em Sarmiento (2005) e Corsaro (2002), entre outros, e sobre o contexto das aprendizagens na Educação Infantil, as políticas de Educação Infantil e a BNCC (2017). Em seguida, refletimos sobre as concepções de criança e infância de professoras de Educação Infantil e suas implicações na prática pedagógica.

## **2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

É sempre colorido, muitas vezes de papel  
com arcos, flechas, índios e soldados  
cheinho de presentes feitos por Papai Noel  
o mundo da criança é iluminado.  
Baleias gigantescas, violentos tubarões  
mistérios de um espaço submerso

espaçonaves passam por dez mil constelações  
O mundo da criança é um universo [...] (TOQUINHO, 2004).

O trecho de Toquinho (2004) em epígrafe nos conduz às memórias da infância e à possibilidade de perceber o mundo da criança em sua complexidade, múltiplas possibilidades e leveza lúdica, como retratado na música, “o mundo da criança é um universo”.

A linguagem artística de Toquinho está imbricada de uma imagem da criança como sujeito sócio-histórico, ativo, partícipe da sociedade, em contraposição ao significado de *infante*, visto que a etimologia da palavra *infância* é proveniente do latim *in-fans*, que significa aquele que não fala, destituído de linguagem e, portanto, de *logos* (razão). Uma reflexão histórica sobre criança nos conduz ao conceito de criança como adulto em miniatura. A historiografia mais recente da infância, conforme Sarmento (2007), ressalta que a consciência da infância tem implicações do capitalismo, da criação da escola pública e da crise do pensamento teocêntrico e advento do racionalismo.

As “imagens da criança pré-sociológica”, descrita por Sarmento (2007), mapeiam os construtos sobre a criança. Baseada na ideia do pecado, a imagem da criança má encontra-se ancorada na filosofia de Hobbes. Encontrada na proposta filosófica de Rousseau, a imagem da criança inocente tem a infância como a idade da inocência. Já a imagem da criança imanente traz a ideia de aquisição do potencial de desenvolvimento a partir da experiência, conforme proposto por Locke. A criança naturalmente desenvolvida é divulgada pela psicologia de Piaget no século XX e criticada pela perspectiva de Vygotsky e da criança inconsciente, construída pela Psicanálise.

Nesse meandro, entendemos que a noção de criança e de infância é importante discussão no âmbito da Educação Infantil, dado que a visão adultocêntrica de criança é paulatinamente superada pela internalização do conceito de crianças como seres multifacetados, que, para além do cuidar, demandam o ato de educar, tendo em vista que são seres dotados de peculiaridades e que precisam vivenciar as infâncias como etapa basilar do desenvolvimento humano no ciclo vital nos diversos espaços do cotidiano.

Conforme Vygotsky (1993; 2007), o desenvolvimento da criança é um processo que envolve as dimensões de desenvolvimento biopsicossocial e histórico, em permanente interação para a constituição do eu em seus diversos aspectos: psicomotor, cognitivo, afetivo, sexual, cultural e social.

Logo, a aprendizagem é a atividade que transforma e impulsiona o desenvolvimento integral, modificando e aperfeiçoando as estruturas psíquicas e as funções superiores na

permanente interação que a criança estabelece com seus mediadores nos vários cenários sociais nos quais (inter)agem, ou seja, nos espaços familiares, nas instituições de Educação Infantil, nos contextos urbanos ou nos espaços rurais, entre outros.

[...] conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

A criança é um ser sócio-histórico, político, cultural e de direitos que transforma a sociedade e por ela é transformado, que produz cultura e aprende através da mediação, no contexto em que está inserida. Para Corsaro (2002), as crianças não reproduzem, simplesmente, o que captam do mundo adulto, mas se apropriam do mundo adulto e constroem conceitos, significações e sentidos, ressignificados nas interações estabelecidas nas experiências.

A discussão sociológica da infância como categoria geracional é recente. Segundo Sarmento (2005), a infância é uma categoria social do tipo geracional, construída historicamente e determinada socialmente em um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social, portanto, diferentes significações construídas a partir das imagens de “criança pré-sociológica” foram configuradas no decorrer de sua evolução e são permanentemente atualizadas na prática social.

Ainda conforme Sarmento (2005), a infância é atravessada por contradições e desigualdades no plano diacrônico, ou seja, relativo às imagens sociais e aos papéis atribuídos; e no plano sincrônico, quer dizer, nas diferenças entre classes, gêneros, etnias, línguas, religiões, contextos geográficos, entre outros. Mas, antagonicamente, a infância é homogênea enquanto categoria social e heterogênea por constituir-se de singularidades mediante as questões sociais, culturais, econômicas e históricas.

Cada geração marca a identidade histórica da infância e está em processo permanente de esvaziamento e preenchimento, face à mobilidade do grupo etário que a compõe, logo, a geração é o que permanece, imbricada por “determinantes” sociais, culturais, econômicos, políticos, científicos e históricos.

Dada a complexidade das relações humanas e a pluralidade cultural de contextos sociais, as crianças convivem com uma multiplicidade de saberes e vivenciam infâncias de formas variadas. Por albergar os diversos modos de vivenciar a infância em diversos

ambientes sociais, geográficos e culturais, primamos pelo uso do termo infância(s), no plural, pois entendemos que as crianças experienciam diversos modos de vida, constituídos em cenários plurais.

A criança é um sujeito social e histórico inserido em uma multiplicidade de contextos e grupos sociais. Toda criança é um universo, concomitantemente, singular e plural, ou seja, singulares porque são únicas e plurais porque se desenvolvem e aprendem em experiências coletivas e apresentam peculiaridades próprias da infância como etapa do ciclo vital.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito particular em seus mais variados modos de vivenciar a infância. Josso (2010) aponta que é preciso levar em conta a pessoa em sua globalidade e considerar “o ser humano como **sujeito-ator singular-plural** [...]” (JOSSO, 2010, p. 60, grifos da autora). O Art. 9º da resolução nº 05/2009 estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes na composição da proposta curricular da Educação Infantil, garantindo experiências que salvaguardem os direitos de aprendizagem na primeira infância.

Através da brincadeira, a criança “começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e os mais velhos” (VYGOTSKY, 2007, p. 162).

O caráter epistemopolítico da Educação Infantil conclama práticas pedagógicas de cunho psicológico, social, cultural, tecnológico, ecológico, moral, científico, ético, político e estético que demanda propostas de cunho “pós-disciplinar”, em que há a superação do modelo mecanicista e a prática do(a) professor(a) transpõe as fronteiras entre as áreas do conhecimento e se constitui em experiências heteroformativas (quando a criança aprende com o outro) e autoformativas (quando a criança aprende a partir de um processo de reflexão sobre si com base nas experiências de aprendizagem) nos contextos cearenses.

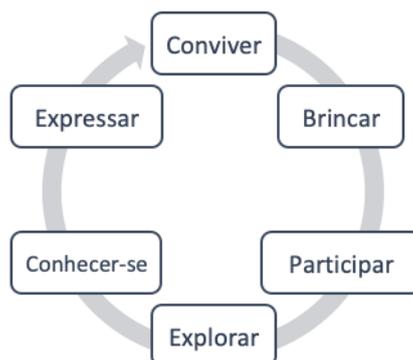
A garantia da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças nos conduz a pensar sobre a equidade como um princípio de justiça que tem ganhado notoriedade a partir das reflexões sobre o paradigma da qualidade em educação. Nesse sentido, o documento curricular referencial do Ceará explicita a equidade como um objetivo central do documento, ressaltando que é preciso garantir que todas as crianças tenham direito a uma educação de qualidade no Ceará,

[...] independentemente de onde tenham nascido ou morem, seja qual for sua classe social, gênero, etnia, religião. A equidade supõe a **igualdade de oportunidades para ingressar e permanecer com sucesso**, ou seja, **aprendendo na escola**, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos tenham direito (CEARÁ, 2019, p. 38, grifos do autor).

Sob essa ótica, a proposição de um projeto de Educação Infantil para as crianças das infâncias cearenses em consonância com os dispositivos supracitados e com as atuais proposições da BNCC, que primam pela qualidade em educação e pela cultura da infância, respeita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, consideramos importante situar e refletir, sem o intento de esgotar, sobre a questão da qualidade.

O capitalismo tem desencadeado paulatinamente a emergência de uma lógica de vida do *homo consumens*, que “são homens e mulheres sem vínculos sociais” (BAUMAN, 2004, p. 69), marcada pelo individualismo e pela “fragilidade dos laços humanos”, dentro de um quadro mais amplo de transformações mundiais atreladas às novas tecnologias da informação e da comunicação que provocaram mudanças nos modos de relacionamento global. E qual a relação entre qualidade na educação na primeira infância e as mudanças estruturais da sociedade? As crianças estão imersas nessa era complexa e, portanto, é urgente a necessidade de pensarmos a Educação Infantil a serviço da primeira infância e das relações humanas que respeitem as peculiaridades dos contextos e dos diferentes modos de ser, viver e se relacionar nessa “nova era” e que se configurem como possibilidade alternativa para pensar um projeto de Educação Infantil no século XXI, no qual é preciso considerar o protagonismo da criança e a autonomia das instituições.

Desse modo, Dahlberg, Moss e Pence (2019), situando-se na perspectiva pós-moderna, adotam um discurso da construção de significados, em vez do discurso da qualidade, combinada ao entendimento da “importância da primeira infância e das instituições dedicadas a ela [...]” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 141), mesmo diante de determinantes estruturais como legislações e orientações curriculares. Logo, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento situam o fazer pedagógico em referências que se materializam na heterogeneidade em que acontecem nos espaços de Educação infantil.



**Figura 1:** Direitos de aprendizagem  
**Fonte:** Organizado pela autora conforme BNCC (2017).

Nesse sentido, o planejamento das rotinas pedagógicas, considerando os campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, subsidia a construção curricular para as instituições de Educação Infantil organizarem democraticamente seus currículos, atento aos agrupamentos etários que demandam a proposição de atividades que respeitem e potencializem o “aqui-agora” e o “vir a ser” das crianças. Os campos de experiência organizados na figura 2 expressam a inter-relação entre eles de tal forma que se interpenetram e estão articulados.



**Figura 2:** Campos de experiência  
**Fonte:** Elaborado pela autora conforme a BNCC (2017).

Os campos de experiência potencializam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, através de práticas dialógicas e (inter)campos que devem contribuir para o estabelecimento de uma cultura da infância que constrói saberes em espaços de aprendizagem colaborativa e (com)partilhada entre instituição e família como (co)responsáveis na aquisição do conhecimento da e pela criança.

### 3 METODOLOGIA E ANÁLISE

Objetivando refletir sobre as concepções de professoras acerca do conceito de crianças e infâncias e as possíveis implicações dessas ideias na prática pedagógica docente, nossa investigação de natureza qualitativa percebe o modo como as pessoas interpretam suas experiências. Na base desse entendimento, “nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55). Isto posto, uma pesquisa empírica de cunho qualitativo busca na investigação um diferencial (MARTINS, 2002), algo, na concepção dos docentes entrevistados, que possa contribuir para as discussões acerca da prática pedagógica reflexiva sob a égide do movimento dialético de ação-reflexão-ação na Educação Infantil. A pesquisa qualitativa busca responder:

[...] a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela **trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos** [...] (MINAYO, 1994, p. 21, grifos nossos).

Desse modo, como instrumento de coleta de dados, aplicamos entrevista tipo aberta e virtual, como instrumento de pesquisa que possibilita a livre argumentação de ideias sobre determinados temas, permite ao participante a exposição sobre suas interpretações do mundo e, portanto, expressa um ponto de vista construído em determinado tempo, espaço e contexto social e histórico.

A entrevista foi aplicada junto às docentes que atuam na Educação Infantil em uma escola pública localizada no município de Itapiúna, no interior do Ceará. O *link* da entrevista, construído na ferramenta “formulário do *Google drive*”, foi enviado por mensagem instantânea para o número de celular da diretora da escola, que o disponibilizou no grupo de WhatsApp das professoras da escola. Essa proposta permitiu que as professoras, de acordo com a disponibilidade de tempo, por meio de seus aparelhos celulares, pudessem participar da pesquisa.

A escolha do *locus* de investigação ateu-se ao critério de que a instituição de Educação Infantil escolhida é a única no município de Itapiúna-CE que atende crianças em período integral e, portanto, exige das professoras uma maior “quantidade” de tempo com as crianças na instituição e maior diversidade de atividades curriculares construídas sob a égide de concepções de infâncias e de crianças.

Obtivemos retorno de 8 (oito) professoras, que, primando pela ética em pesquisa, são identificadas por nomes de flores encontradas em território nordestino, identificação geográfica que marca seus modos de ser e viver. As participantes possuem entre 28 e 45 anos de idade. O tempo de experiência em Educação Infantil variou entre 3 (três) professoras nos cinco primeiros anos de experiência na profissão, 4 (quatro) professoras com média de 7 a 14 anos de experiência e 1 (uma) professora com mais de vinte anos de experiência no exercício da docência em Educação Infantil.

A pesquisa está situada no campo da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação. A análise das narrativas das participantes foi feita a partir de uma visão hermenêutica, dado que exprimem sua maneira de construir reflexivamente uma interpretação acerca da realidade e do contexto no cotidiano da instituição de Educação Infantil. Por meio da narrativa, os seres humanos dão significado à construção espaço-temporal acerca das experiências e assim “perlaboram o mundo social e histórico” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137) enquanto simultaneamente transformam a si mesmos e à realidade.

O movimento de interesse pela infância e pela criança no âmbito da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, tendência da pesquisa qualitativa, cresce no Brasil a partir da segunda década dos anos 2000, influenciado por Passeggi et al. (2014; 2016) ao postular a utilização das rodas de conversa como fonte e método na pesquisa qualitativa. A autora dialoga sobre a utilização de um protocolo sugestionado com base no protocolo do projeto “Raconter l'école en cours de scolarisation” [Falar sobre a escola durante a escolarização], do qual participam pesquisadores brasileiros e do exterior. Fazem parte do projeto pesquisadores da UFRN, UFRGS, UFF, Unifesp, UNICID, UFERSA, UFRR, UVA, UFC, UFMT, Universidad de Antioquia e Université de Paris 13. Nessa perspectiva, a criança é protagonista de aprendizagens e de seu desenvolvimento, um ser capaz de narrar reflexivamente e, portanto, agente partícipe ativo no contexto social em que está inserido.

#### **4 INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S) EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS**

Conforme Oliveira (2012), é somente a partir da segunda metade do século XIX, em decorrência de fatores como o crescimento urbano desencadeado com a Proclamação da República, que surgem as primeiras instituições de acolhimento das crianças pequenas. Com

caráter assistencialista e higienista, de cunho privado, a educação infantil iria trilhar um longo caminho até adquirir, na segunda metade do século XX, o *status* de direito.

Nesse meandro, o conceito de infância e de criança, como construção histórica, foi sendo transformado ao longo das modificações sociais, científicas, econômicas e políticas de cada contexto histórico e, no século XXI, fruto de intenso debate empreendido pelos movimentos em prol da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e direito inalienável da criança, a Resolução do CEB nº 05/09 apresenta uma concepção de criança como sujeito histórico, de direitos, produtor de cultura e protagonista de sua aprendizagem e desenvolvimento.

A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre as crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas suas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2005, p. 25).

Essa mudança na forma de pensar a criança e a infância incide diretamente na organização do trabalho pedagógico do professor e da professora de Educação Infantil. As professoras, ao narrarem reflexivamente sobre ser criança e sobre infância no contexto da Educação Infantil, ressaltam três aspectos fundamentais em suas concepções: a infância como etapa multifacetada do ciclo vital; o brincar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem; e a relação entre família e escola como “componente” relevante para o estabelecimento de experiências significativas e positivas para desenvolvimento integral da criança.

Pensar reflexivamente sobre quem é essa criança e o que entendemos sobre infância é condição basilar para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, conforme estabelecido na BNCC (2017). A infância, urdida sob o viés do aparato conceitual das contribuições sociológicas e da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (2007), é uma fase de transformações biopsicossociais. Do ponto de vista biológico, é uma etapa de transformações compreendida em um período cronológico do ciclo vital. Do ponto de vista psicossocial, é uma etapa de construção de conhecimento e aprendizagem cuja conceituação é complexa, conforme afirmado pelas professoras Calliandra e Violeta-da-Caatinga:

Infância é crescimento, desenvolvimento que vai do nascimento até puberdade. Pois nesta fase da vida é um período de descobertas, inocência, de fragilidade, mudanças físicas e psicológica. Ser criança nos espaços de educação infantil é ser

curioso, descobridor, é ter sede de aprender, desenvolver suas habilidades, viajar no mundo da leitura (através das histórias, músicas, brincadeira), ou seja, ter espaços adequados para desenvolver sua aprendizagem (Calliandra).

A Infância se concebe desde o nascimento até à puberdade. É na infância, onde a criança descobre o mundo a sua volta, e desenvolver-se psicologicamente e socialmente. Momentos de valorização e estímulos das possibilidades infantis (Violeta-da-Caatinga).

É possível inferir, a partir das narrativas, que a criança é percebida como ser multifacetado dotado de potencialidade, é um ser do agora em movimento prospectivo de permanente vir a ser. Segundo Calliandra e Violeta-da-Caatinga, a infância é uma fase provisória do ciclo vital, com período determinado, e demandam espaços de Educação Infantil que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. As professoras entendem que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem conceber a criança como protagonista de sua aprendizagem.

A Professora Malva não explicita sua concepção de criança. De forma poética, ela traz uma imagem questionável e romântica de crianças como seres angelicais puros e inocentes. “É uma circunstância que só pode ser experimentada por crianças. Ser criança é ter mil sonhos no coração e acreditar que todos eles são possíveis é ser feliz com pouco ou nada, e ter tudo que precisa ao alcance é ter inocência e pureza” (Malva).

Em contraposição a essa perspectiva romântica, identificamos, nas demais narrativas, uma concepção de criança e de infância que se aproxima dos conceitos da Sociologia da Infância, conforme Sarmiento (2005) e Corsaro (2002). A Professora Margarida, em sua narrativa, assevera que a infância é fase basilar para o desenvolvimento humano e destaca que é nessa etapa da vida que a criança deve vivenciar múltiplas experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral e sua aprendizagem: “Infância é um dos momentos mais importantes em nossas vidas, é onde começamos a conhecer e aprender” (Margarida).

[...] a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade (KRAMER, 2007, p. 13).

Nessa fase, uma das características da criança é a tendência natural ao brincar. Na infância, as crianças têm a brincadeira como estratégia preferencial para aprender. Como salientado por Jasmim, “O conceito de infância é muito complexo, portanto, ao meu ver, infância e ser criança na educação Infantil é brincar de forma que essa brincadeira tenha

um aspecto significativo para ela”. Essa perspectiva também é narrada por Bromélia-do-Sertão, para quem a:

[...] infância é a idade onde a criança está em desenvolvimento. A criança no espaço de educação infantil deve se desenvolver e aprender brincando, de uma forma lúdica, onde possa desenvolver suas habilidades, físicas, motoras, emocionais e intelectuais, vencendo seus limites e obstáculos (Bromélia-do-Sertão).

De acordo com Vygotsky (2007), no brincar, a criança constrói significados sobre os objetos e transpõe realidades. Por exemplo: um pedaço de madeira torna-se um boneco. Isso representa uma grande evolução na maturidade intelectual da criança, pois ela é capaz de transitar entre o mundo dos símbolos e significados e a realidade.

Já Jurema sublinha a importância do respeito às particularidades da subjetividade infantil, deixando claro que o papel do professor deve ser de mediador, de agente que estimula a potencialidade da criança. Para ela, a infância é tempo de “ser estimulado e respeitado no seu tempo de aprendizagem, imaginação e descobertas” (Jurema).

Nessa complexa teia de relações na Educação Infantil, a inter-relação entre a família e a escola é condição relevante no estabelecimento de experiências diversas e positivas para o desenvolvimento da criança em sua integralidade. Conforme realça Bromélia, a “infância é um período em que a criança depende do cuidar e educar, por parte da Família e instituição escola”. A professora destaca a permanente necessidade de reflexão e posicionamento político da instituição de Educação Infantil no estabelecimento de relações estreitas, complementares e colaborativas entre a família, primeira instituição social responsável pela educação das crianças, e a instituição de Educação Infantil. De acordo com a BNCC (2017):

[...] a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 36-37).

Na perspectiva de ações de colaboração entre família e escola e do desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas e experiências (inter)campos, conforme a BNCC (2017), asseveramos a defesa da Educação Infantil que contribua para o estabelecimento de uma cultura da infância que constrói saberes em espaços de aprendizagem colaborativa e (com)partilhada entre instituição e família como (co)responsáveis na aquisição do conhecimento da criança e pela criança, ou seja, práticas que entendam a criança como protagonista de sua aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que algumas famílias precisam de acolhimento para que possam se sentir capazes, responsáveis e partícipes do processo de educação das crianças, as instituições de Educação Infantil precisam interagir com as famílias, construindo espaços que valorizem os saberes da experiência no currículo, respeitem a diversidade e propiciem o empoderamento de famílias na construção das aprendizagens das crianças. Desse modo, orientada pela perspectiva dialógica, a Educação Infantil de qualidade precisa criar espaços de escuta e de formação ao longo da vida, contribuindo para a participação ativa das famílias na vida escolar e social das crianças.

Nesse sentido, orientamos que as famílias sejam tratadas com respeito e igualdade, independentemente de sua raça, credo, poder aquisitivo, composição familiar, aparência física, local onde reside ou trabalha. É necessário que os(as) professores(as) tenham clareza de que nenhuma forma de preconceito é permitida dentro do espaço escolar (CEARÁ, 2019, p. 163).

Assim, em termos legais, amparados pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, ao ressaltar que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990), vemos reforçada a importância da participação das famílias e da comunidade na busca pela melhoria da qualidade da educação básica através de ações integradas entre escola e família.

A Lei nº 9394/96 corrobora a noção de integração entre família e escola na educação das crianças e dispõe, no inciso IV do Art. 32, alterado pela Lei 11.274/2006, sobre o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, garantindo o direito à participação das famílias na construção do projeto educativo. Nessa perspectiva, a Resolução nº 05/2009, no inciso III do Art. 8º, ressalta que as Propostas Pedagógicas da Educação Infantil devem garantir “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”.

Para isso, entendemos que o trabalho com as famílias exige uma atitude educacional amorosa que compreende as limitações e necessidades formativas dos indivíduos. Dessa forma, a escola do século XXI é convidada a pensar espaços de integração família/escola que transponham o modelo de reuniões de pais e mestres, visto que: 1) na maioria das vezes, são outros membros familiares, como as mães, avós, irmãos mais velhos, tios, entre outros, que participam, e não os pais; 2) o modelo de reunião informativa não tem apresentado resultados satisfatórios quanto ao objetivo de construção de (co)responsabilidades na educação, portanto, faz-se necessário superar o modelo informativo através de ações formativas; 3)

compreendemos que é emergente a necessidade de edificar uma cultura de formação socioafetiva em encontros com famílias que abordem temáticas de interesse e necessidade de cada grupo, em cada comunidade.

Os encontros com famílias se constituem em dispositivos de formação ao longo da vida que superam o modelo de reuniões cansativas e sem impacto positivo na construção de pontes de formação colaborativa e interinstitucional (família e escola são instituições com configurações e objetivos diferentes, porém complementares). Essa proposta de educação, em longo prazo, deve ser construída com a comunidade escolar, pois as temáticas surgem em meio às demandas singulares que caracterizam cada contexto.

## **5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

Olhar para a criança a partir de uma perspectiva sociológica que valoriza a sua condição histórica e social implica reconhecê-la como sujeito de direitos, protagonista dos processos educacionais, de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. A criança, a partir das narrativas das professoras, é (re)conhecida como alguém que tem ideias, desejos e expectativas, que age sobre o mundo e recebe influências nas experiências cotidianas com os mediadores sociais.

Desse modo, as professoras participantes da pesquisa explicitam que a infância é uma etapa complexa, ou seja, é permeada por construtos sociais e marcadas por aspectos históricos e culturais, assim, ao falar sobre a infância, as professoras expressam de forma não explícita seu entendimento de uma pluralidade de culturas da infância, conforme preconizado nos estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2002).

A criança é vista como ser histórico, de direitos, que produz cultura, e isso implica uma práxis pedagógica do(a) professor(a) de Educação Infantil que tem, como ponto de partida, a noção de criança como protagonista e a escuta como condição para uma ação docente neurocompatível com a “episteme da infância”, ou seja, as crianças têm uma característica própria na construção do conhecimento e, desse modo, exigem do(a) professor(a) o respeito à cultura da infância.

A noção de criança(s) e de infância(s) marcadas pela diversidade pressupõe uma ação educativa pautada na pedagogia da escuta, em que a criança deixa de ser infante do Latim *infantia*, formado por *in-*, negativo, mais *fari*, falar (ou seja, aquele que não fala), e

passa a ser ativa, tem a oportunidade de falar, de explicar como vê e sente o mundo, aprende e se desenvolve nos espaços de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a relação entre a família e a escola é um fator que intervém, de acordo com as narrativas das professoras, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na primeira infância. Desse modo, é emergente a necessidade de a escola repensar seus “modelos” de estabelecimento de relações interinstitucionais (famílias e escola) a partir da pedagogia da escuta e do acolhimento que caminhe na construção de comunidades de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano em sua integralidade.

A concepção de criança e de infância, atrelada às prerrogativas legais e delineamentos curriculares da política nacional conforme a BNCC, subjaz o fazer pedagógico das professoras de Educação Infantil no cenário de uma instituição localizada no interior do estado do Ceará.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BAUMAN, Zigmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil*. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Documento curricular referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 17, p. 113-134, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação infantil: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Penso, 2019.

DELORY-MOMBERGER. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan/abr. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, p. 77-81, ago. 1986.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca da educação, série 1, v. 11).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção Temas Sociais).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; FULANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Curitiba: CRV, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

TOQUINHO. *Mundo da Criança*. Circuito Musical, 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=84q1cwabwFo>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.