



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JUCICLEIDE DE SOUSA JUVÊNIO

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA:  
PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE  
SÃO JOSÉ DE PIRANHAS-PB**

CAJAZEIRAS - PB

2023

JUCICLEIDE DE SOUSA JUVÊNCIO

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA:  
PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE  
SÃO JOSÉ DE PIRANHAS-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras - PB, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria Fernandes

CAJAZEIRAS - PB

2023

J97c Juvêncio, Jucicleide de Sousa.  
Concepções de criança e infância: percepções de educadoras da Educação Infantil do município de São José de Piranhas-PB / Jucicleide de Sousa Juvêncio. - Cajazeiras, 2023.  
61f.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria Fernandes.  
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - UFCG/CFP, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Criança e infância - concepções. 3. Educadoras.  
4. Brincadeiras. I. Fernandes, Hercília Maria. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 373.2

JUCICLEIDE DE SOUSA JUVÊNIO

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA:  
PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE  
SÃO JOSÉ DE PIRANHAS-PB**

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

*Hercília Maria Fernandes.*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria Fernandes – UAE/CFP/UFCG

**Orientadora**

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

ZILDENE FRANCISCA PEREIRA

Data: 14/02/2023 13:05:34-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zildene Francisca Pereira – UAE/CFP/UFCG

**Examinadora Titular**

*Aparecida Carneiro Pires*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida Carneiro Pires – UAE/CFP/UFCG

**Examinadora Titular**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edinaura Almeida de Araújo – UAE/CFP/UFCG

**Examinadora Suplente**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2023**

Dedico este trabalho à minha família, por  
todo o apoio e amor.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela graça da vida, e pelas bênçãos que davam forças para continuar.

À minha amada família, meu pai José Juvêncio e minha mãe Josefa Juvêncio, pelas noites acordados à minha espera, por apoiar e incentivar meus estudos, possibilitando todos os subsídios necessários.

Aos meus irmãos, Jucilene, Joana, Junior e David, por sempre estarem na minha torcida e emanarem positividade.

Aos meus queridos avós, Ananias, Carmosa, Ilsa e vô Assis (*in memoriam*), pelo amor e carinho durante toda minha trajetória.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria Fernandes, por toda disponibilidade, cuidado e atenção durante a construção deste trabalho.

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) do Centro de Formação de Professores (CFP), que contribuíram para a minha formação.

Aos meus colegas de curso e amigos, em especial à Mylleny, Cida, Janiely, com quem dividi minhas alegrias, preocupações e que sempre se fizeram presentes.

Aos amigos Mariana, Daiane, Larissa, Ana Paula e Thayrone (*in memoriam*), pelo suporte e encorajamento durante esta jornada.

Às professoras da Educação Infantil, participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, cuidado e atenção.

## RESUMO

A graciosidade, inocência e fragilidade das crianças nem sempre se constituíram aspectos de muita apreciação ou de interesse no mundo dos adultos. Realidade que se converteu a partir de novas concepções e percepções a respeito da criança e de sua infância. Nesse sentido, reflete-se, neste estudo, o percurso histórico do reconhecimento da criança, atrelado às noções de infância, enquanto processo que colaborou para estabelecer especificidades e práticas diferenciadas à educação infantil. Para tal feito, busca-se responder ao seguinte questionamento problematizador: como as percepções docentes acerca da criança e da infância podem orientar a efetivação de práticas educativas que levem em conta as particularidades das crianças? Desse modo, o objetivo geral do trabalho consiste em analisar as concepções de criança e infância a partir das percepções de educadoras da Educação Infantil do município de São José de Piranhas-PB. Enquanto objetivos específicos, refletir sobre as concepções e o papel social da criança no contexto histórico, do século XIII ao século XXI; discutir as ideias de criança e o cuidado para com ela, em documentos oficiais; assim como compreender os processos educacionais da criança na Educação Infantil no Brasil. Para corresponder a esses objetivos, o estudo envolveu a reflexão das concepções teorizadas por autores clássicos da educação e da pedagogia, em que se destacam as obras de Rousseau (2004), Dewey (2002), Montessori (s/d), além de Froebel por meio de seus intérpretes; assim como os trabalhos de autores como Ariès (1986), Bujes (2001), Fernandes (2018), Kishimoto e Pinazza (2007), Kuhlmann Júnior (2010), Postman (1999), entre outros, e documentos institucionais e oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil de 1998 (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC). Dessa forma, o percurso metodológico da pesquisa se caracteriza por ser um estudo de natureza qualitativa, com objetivo de análise exploratória do objeto, comportando como procedimentos metodológicos: a leitura de obras clássicas da educação e da pedagogia, a revisão bibliográfica, o exame de fontes documentais e a aplicação do instrumento de coleta de dados questionário. Assim, a partir da análise dos dados, espera-se compreender a importância de reconhecer as especificidades do mundo da criança, na medida em que esse conhecimento poderá influenciar na forma de envolver as crianças em relações educativas que promovam o acesso à cultura, à ludicidade, à educação, a tríade relação cuidar, educar e brincar e ao desenvolvimento de suas habilidades, sempre respeitando as suas individualidades e subjetividades.

**Palavras-chave:** Concepções de criança e infância. Cuidar, educar e brincar. Percepções de educadoras.

## ABSTRACT

Children's grace, innocence and fragility were not always aspects of great appreciation or interest in the adult world. Reality that was converted from new conceptions and perceptions about the child and his childhood. In this sense, this study reflects the historical path of child recognition, linked to the notions of childhood, as a process that collaborated to establish specificities and differentiated practices in early childhood education. For this purpose, we seek to answer the following problematizing question: how can teachers' perceptions about children and childhood guide the implementation of educational practices that take into account the particularities of children? Thus, the general objective of the work is to analyze the conceptions of children and childhood from the perceptions of Early Childhood Education educators in the municipality of São José de Piranhas-PB. As specific objectives, reflect on the conceptions and the social role of the child in the historical context, from the 13th to the 21st century; discuss children's ideas and care for them, in official documents; as well as understanding the educational processes of children in Early Childhood Education in Brazil. To meet these objectives, the study involved reflection on the concepts theorized by classic authors of education and pedagogy, in which the works of Rousseau (2004), Dewey (2002), Montessori (undated), in addition to Froebel through their interpreters; as well as works by authors such as Ariès (1986), Bujes (2001), Fernandes (2018), Kishimoto and Pinazza (2007), Kuhlmann Júnior (2010), Postman (1999), among others, and institutional and official documents, such as the 1996 National Education Guidelines and Bases Law (LDB – Law nº 9.394/96), the 1998 National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (RCNEI), the 2009 National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the 2018 National Common Curriculum Base (BNCC). Thus, the methodological path of the research is characterized by being a study of a qualitative nature, with the objective of exploratory analysis of the object, behaving as methodological procedures: the reading of classic works of education and pedagogy, the bibliographic review, the examination of sources documents and the application of the questionnaire data collection instrument. Thus, based on data analysis, it is expected to understand the importance of recognizing the specificities of the child's world, as this knowledge may influence the way of involving children in educational relationships that promote access to culture, playfulness, education, the triad relation caring, educating and playing and development of their skills, always respecting their individualities and subjectivities.

**Keywords:** Conceptions of child and childhood. Caring, educating and playing. Educators' perceptions.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico [...]. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.

(Kuhlmann Jr.)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEMÁTICA.....</b>	<b>17</b>
2.1 PERCURSOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA.....	18
2.2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO.....	23
<b>3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL: ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA.....</b>	<b>29</b>
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	29
3.2 A RELAÇÃO TRIÁDE: CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR.....	35
<b>4 PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA.....</b>	<b>39</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>57</b>
APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS.....	57
APÊNDICES B - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO.....	59

## 1 INTRODUÇÃO

Em sua trajetória histórica, por meio de conceitos e definições de aparição e diferenciação, a criança foi sendo considerada como um ser significativo e visível. Um personagem, particular e diferente do adulto, que, no decorrer dos séculos, tem se evidenciado no meio familiar e escolar; de modo a ser reconhecido como importante em si mesmo (ROUSSEAU, 2004). Posto que, até os séculos finais da Idade Média, “[...] a criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (ARIÈS, 1986, p. 10). Nota-se que, perante sua existência em outros tempos, a presença da criança ainda era desconhecida. Neste sentido, há uma série de fatores que podem justificar, portanto, a ausência de envolvimento da criança no ciclo de atenção e cuidado; no sentido de que, “[...] sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir” (POSTMAN, 1999, p. 23).

Nessa perspectiva, debate-se neste trabalho monográfico o percurso do reconhecimento da criança, demonstrando o desenvolvimento dos sentimentos pueris, o processo de escolarização desses pequenos seres, entre outros fatores que contribuíram para pensá-los como sujeitos possuidores de particularidades. Nesse sentido apresenta-se inicialmente que durante um longo período histórico, as formas que retratavam as crianças a figuravam como indivíduos quase invisíveis, uma imagem de adultos em miniaturas, de anjos, ou confundida com adolescentes, na perspectiva de que eram caracterizadas como pequenos jovens.

A partir do século XIII, a visibilidade da qual a criança carecia, numa perspectiva de que todos os agentes da sociedade tomassem consciência da importância de envolvê-las de cuidado e atenção, estava a desenvolver-se. Um cenário que, nos séculos seguintes, passa por um processo de amadurecimento diante do advento dos modernos sentimentos para com a criança e a infância<sup>1</sup>, que reconfiguraram sua imagem, tornando-as visíveis. Nessa perspectiva, esses seres da mais tenra idade, são reconhecidos e voltam-se para eles relações educacionais na família, e, subsequentemente, na escola, na medida de moldá-los a um determinado ideal de sociedade (ARIÈS, 1986).

---

<sup>1</sup> O termo infância é utilizado no curso deste trabalho no singular, uma vez que os autores utilizados, enquanto base teórica, valem-se de uma definição genérica de infância. Contudo, no entendimento da Sociologia da infância, a expressão corresponde a “infâncias”, no plural, visto que, conforme Sarmento (2005, p. 371), a Sociologia da infância recusa-se a “[...] uma concepção uniformizadora da infância [...]”, considerando os contextos sociais e históricos de cada criança.

As mudanças provocadas configuravam a imagem de criança presente. No entanto, não valorizada nas suas especificidades naturais, pois o modelo educacional tradicional a conformava para o preparo para a vida (ARIÈS, 1986). Modo pelo qual defensores de uma pedagogia romântica, influenciados por uma visão de que a educação carece de seguir a ordem natural de desenvolvimento da criança, propõe uma reconfiguração nas formas de educá-la, que a considerasse como sujeito ativo, histórico e social. Nesse sentido, a criança é vista como o centro do processo pedagógico (POSTMAN, 1999; DEWEY, 2002).

No Brasil, as ideias para a imagem de criança como centro, podem ser percebidas no seu sentido prático de políticas públicas para as instituições infantis, no final do século XX. Diante do aparecimento de leis e documentos que, ao menos legalmente, impõe alguns direitos a ela, como a de uma educação de qualidade e cuidados para que tenha um desenvolvimento saudável. Até então, frente a sua fragilidade, era direcionada a criança uma educação assistencialista da infância, que a condicionava a continuação de uma sociedade que a discriminava, sobretudo para a criança de origem de classe pobre, já que para a criança das classes sociais mais elevadas o tratamento era diferenciado. Suas especificidades estavam a seguir outro modelo educativo, que, além da assistência, a educava (KUHLMANN JR., 2010).

Desse modo, no surgimento e desenvolvimento das instituições voltadas para criança, essas primeiras instituições foram caracterizadas como espaços assistencialistas, ligadas a uma imagem limitada da criança. Não obstante, o reconhecimento desses seres pueris como sujeitos sociais, ativos e em progressivo desenvolvimento, se tornaram mais marcantes com advento dos direitos expressos na Constituição Federal de 1988 (KUHLMANN JR., 2010), e em documentos seguintes que normatizam sobre as práticas de ensino que consideram as crianças em sua integralidade.

A partir deste cenário, pesquisar o processo de construção histórica e social dos sentimentos para com as crianças, se faz pelo interesse de propor reflexões sobre as especificidades que cercam o mundo infantil, os sentimentos, as ressignificações e os aspectos sociais e culturais que as envolvem, como também as possíveis formas de educá-las nesse processo. Apresentando-se, também, como uma motivação pessoal, iniciada a partir dos primeiros contatos com temas relacionados às concepções de criança e infância, com os componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-CFP), a citar,

História da educação I e II e Fundamentos e metodologias da Educação Infantil I e II, nas quais foram desenvolvidas pesquisas<sup>2</sup> que estimularam ainda mais o olhar sobre o estudo da temática.

Desse modo, tem-se a perspectiva de que, a partir da sequência de eventos históricos e sociais observados e analisados, seja possível desenhar um olhar para a observância dos contextos sociais, cultural, econômico, pessoal e político da criança, no sentido de pensar em uma formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres. Na perspectiva de que, mediante o reconhecimento da criança como sujeito social, pode ser possível direcionar uma prática educativa que a envolva em um processo de valorização de suas particularidades, possibilitando um desenvolvimento adequado não apenas para sua idade, como também suas capacidades.

Nesse sentido, a temática de estudo deste trabalho refere-se às concepções de criança e infância e como objeto de estudo: as percepções de educadoras da Educação Infantil acerca da criança e infância. Nessa perspectiva, busca-se responder ao seguinte questionamento problematizador: como as percepções docentes acerca da criança e da infância podem orientar a efetivação de práticas educativas que levem em conta as particularidades das crianças?

Desse modo, o objetivo geral do trabalho consiste em analisar as concepções de criança e infância a partir das percepções de educadoras da Educação Infantil do município de São José de Piranhas-PB. Enquanto objetivos específicos, refletir sobre as concepções e o papel social da criança no contexto histórico, do século XIII ao século XXI; discutir as ideias de criança e o cuidado para com ela, em documentos oficiais; e, por fim, compreender os processos educacionais da criança na Educação Infantil no Brasil. Em busca de corresponder a esses objetivos, o trabalho monográfico está organizado em três partes de natureza discursivo-analítica.

A princípio, na primeira seção, são discutidas as concepções teóricas e os trajetos históricos da criança e da infância. Para tal, o trabalho fundamentou-se em obras clássicas da educação e da pedagogia, em que se destaca o pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau (2004), de John Dewey (2002) e de Maria Montessori (s/d); além de Froebel por meio de seus intérpretes. A discussão também resulta de

---

<sup>2</sup> JUVÊNCIO, Jucicleide de Sousa. FERNANDES, Hercília Maria et al. **Do sentimento de infância à escolarização da criança: os modos e o trajeto da existência infantil.** Anais. VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

JUVÊNCIO, Jucicleide de Sousa et al. **Ludicidade na educação infantil.** Poster apresentado no XI FIPED. Cajazeiras-PB. 2019.

uma revisão bibliográfica, que, objetivando analisar as concepções de criança e infância, respaldou-se nas contribuições do historiador francês Philippe Ariès (1986), do filósofo Neil Postman (1999), do trabalho doutoral de Fernandes (2018), assim como dos estudos de Cambi (1999), Kuhlmann Júnior (2010), Kishimoto e Pinazza (2007), entre outros.

A partir dessas bases teóricas, foi possível construir um conhecimento histórico sobre a evolução dos sentimentos da criança, por meio das percepções das relações afetivas de paparicação, de inocência, do meio familiar e, por conseguinte do escolar, que corroboraram para pensar em modos de incluir as crianças pequenas em espaços adequados para a suas especificidades, envolvendo-as em práticas educativas que resguardassem sua inocência, assim como envolvê-las em espaços que propiciassem o desenvolvimento intelectual e moral.

Em seguida, na segunda secção, realiza-se uma breve contextualização histórica das instituições infantis no Brasil, de modo que seja possível compreender os processos educacionais da criança na Educação Infantil no país. Para tanto, foi realizada a análise de documentos oficiais, tais como: a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que regulamenta a educação nacional; a Constituição Federal (CF), que expressa sobre as garantias para uma educação igualitária; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que delibera sobre os direitos de aprendizagem e do pleno desenvolvimento da criança; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que reconhece a criança como ser social e histórico; e, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que atualmente normatiza o currículo comum indispensável à aprendizagem das crianças.

Estes documentos reconhecem a imagem de criança como um ser ativo no processo educativo, reforçando, portanto, a sua imagem como protagonista. São estes instrumentos, portanto, orientadores da prática educativa e apresentam que a educação deve ser subsidiada pelo Estado, pela família e pela comunidade, em regime de cooperação, garantindo às crianças o aprimoramento de seus conhecimentos, de uma forma que sejam consideradas as suas particularidades como protagonistas no processo de aprendizagem, assegurando-lhes, inclusive, a relação entre educar, cuidar e brincar.

Por sua vez, na terceira secção do texto monográfico, é realizada efetivamente a análise do objeto de estudo, resultante da coleta de dados, isto é, das fontes

fornecidas pelas educadoras por intermédio da aplicação de questionário. A pesquisa foi realizada com quatro educadoras da Educação Infantil, que voluntariamente se dispuseram em contribuir com a investigação, apresentando suas concepções de criança e infância e as relações que as envolvem no processo educativo.

Para definição teórico-metodológica da pesquisa, assim como orientação da escrita monográfica do trabalho, a abordagem metodológica desta investigação se caracteriza de cunho qualitativo, tendo em vista que a pesquisa qualitativa “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Dessa forma, é a partir desse entendimento que se propõe a investigar e a discutir analiticamente o objeto de estudo, na medida em que propõe estabelecer uma interpretação a uma determinada categoria, observando seus contextos históricos e sociais a fim de problematização e análise.

Dessa maneira, a investigação empírica se define como exploratória, já que consiste em “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2013, p. 107). Nesse sentido, permite realizar um levantamento de informações sobre o objeto de estudo, em que se almeja conhecer; no caso em questão: como as percepções docentes acerca da criança e da infância podem orientar a efetivação de práticas educativas que levem em conta as particularidades das crianças? Desse modo, compreende-se que tanto a abordagem quanto a natureza da investigação configuram-se como os meios favoráveis para a realização desse estudo.

Enquanto procedimentos metodológicos foram utilizados a leitura de obras clássicas da educação e da pedagogia, a revisão bibliográfica, o exame de fontes documentais e a aplicação do instrumento de coleta de dados questionário. No tocante à revisão de literatura, entende-se que essa atitude científica permite “[...] uma compreensão mais aprofundada do tema feita por meio da leitura de obras que tratam do mesmo tema ou de temas próximos ao da pesquisa” (TOZONI-REIS, 2009, p. 65). Nesse sentido, foi realizada uma análise em obras, utilizando como critério as concepções históricas e filosóficas de criança e infância. De modo que as reflexões deste estudo podem ser observadas na primeira seção. A análise de fontes documentais, como o nome sugere, foi realizado um levantamento de dados em

documentos institucionais e oficiais, como critério de pesquisa as concepções de criança e infância nesses documentos, em observância aos direcionamentos educacionais a partir das definições encontradas. Contribuições presente no percurso da segunda secção.

Quanto ao instrumento questionário, que se caracteriza como um “[...] conjunto de questões predefinidas e sequenciais apresentadas ao entrevistado diretamente pelo pesquisador ou indiretamente via correspondência” (TOZONI-REIS, 2009, p. 40), planejou-se um conjunto de questões subdivididas em dois tópicos, um com o objetivo de conhecer o perfil profissional das educadoras e a seguir questões direcionadas a saber as concepções de criança e infância, considerando as relações familiares e educacionais presentes nesses processos de reconhecimento das particularidades infantis.

Este instrumento foi aplicado a quatro docentes da Educação Infantil do município de São José de Piranhas-PB, atuantes em salas de pré-escola, com 3 (três) a 24 (vinte quatro) anos de experiência na área. Na discussão analítica dos dados, então realizada na terceira secção, optou-se por estabelecer o anonimato, atribuindo às entrevistadas nomes fictícios, inspirados em um livro infantil intitulado “A margarida friorenta”, pois foi o primeiro livro que realizei leitura, marcando assim a minha infância. Nesse sentido, serão identificadas como Fernanda, Margarida, Ana e Maria.

Realizados esses percursos teóricos e metodológicos, almeja-se que a escrita monográfica deste trabalho contribua para se pensar as crianças em todas as suas especificidades, voltando-se um olhar sensível para com elas, tendo em vista que são sujeitos em constante desenvolvimento e, para que esse processo ocorra de forma favorável, lhes sejam direcionadas ações que promovam seu desenvolvimento e aprimoramento de particularidades, considerando-as como sujeitos histórico-sociais que constroem e reconstroem conhecimentos. Esse reconhecimento da criança como sujeito histórico-social pode ser observado a seguir, pois serão refletidas as concepções de criança e infância em observância aos contextos históricos e ao pensamento filosófico e pedagógico.

## **2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEMÁTICA**

As formas de se pensar a infância e a criança foram surgindo e se resignificando no decorrer da história, uma vez que, em determinado momento, foi lhes atribuído um lugar de importância na família, na escola, na sociedade, nas formas de representação e na iconografia. De igual modo, ocorreu o reconhecimento do seu papel social, de ter suas especificidades resguardadas, além do pensar em um ambiente adequado para sua formação. Nesse sentido, é de conhecimento público uma série de eventos que podem ter contribuído para pensar a criança como sujeito histórico e social.

Nessa perspectiva, refletir sobre a evolução do reconhecimento e das particularidades da criança e da infância é uma atividade complexa. Logo, para compreendê-las se faz necessário o exercício de considerar a criança como um todo, incluindo os contextos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos, de modo a situar o tipo de criança e de infância a qual está sendo reportada, na medida em que se possam compreender os possíveis motivos para as representações e sentimentos pueris desenvolvidos. Nesse sentido, “[...] o estudo do passado pode, [...], suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a infância e a educação nos dias de hoje, contribuindo para a sua formação e aprimoramento profissional” (KUHLMANN JR., 2010, p. 13). Entende-se, a partir do fragmento de texto citado, que o passado é um meio para melhor interpretar o presente.

Dessa forma, nesta secção são abordadas as concepções filosóficas e históricas sobre criança e infância, como também do seu lugar e papel social, a partir da análise do percurso histórico correspondente do século XIII ao XXI. Assim, no tocante à revisão bibliográfica, as discussões foram orientadas nos estudos de Ariès (1986), Postman (1999), Cambi (1999), Kuhlmann Jr. (2010), Kishimoto e Pinazza (2007), que, em conjunto a outros autores, contribuíram com reflexões, teorizações de conceitos e modos de educar esses seres desde a mais tenra idade. Quanto ao exame das concepções filosóficas, destacam-se as ideias de autores clássicos da educação e da pedagogia, particularmente de Rousseau (2004), Dewey (2002), Montessori (s/d) e Froebel por meio de estudiosos de suas concepções e propostas educativas (FERNANDES, 2018; KISHIMOTO, PINAZZA, 2007).

## 2.1 PERCURSOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Os traços caracterizantes da infância, até então compreendidos como um período cercado de particularidades, cuidados e preocupações, foram evidenciados somente a partir do século XIII. A datar desse período, surgiram retratos de crianças próximos das visões modernas (ARIÈS, 1986). O primeiro trata de caracterizá-la como anjo ou um pequeno jovem, encarregado de atividades religiosas. Imagem que demonstra uma representação limitada da criança e que pode ter contribuído com ideia da infância ser confundida com a fase da adolescência (ARIÈS, 1986).

A partir das representações religiosas de Jesus sobre solicitude de sua mãe Maria, apresenta-se um segundo retrato de ancestralidade que corroborou para que cenas de família, ainda que com a criança em ênfase secundária, passassem a ser mais representadas (ARIÈS, 1986). Em razão de que, “[...] na Idade Média, de fato, as ‘cenas de interiores’ da família são ‘muito ‘raras’ [...]” (CAMBI, 1999, p. 176, grifos do autor). Entende-se, nessa perspectiva, que a representação de infância sagrada possibilitou aparições do meio familiar, que no período medieval era caracterizada como dispersa ou pouco estruturada, que provavelmente justificasse a falta dessas aparições, como também o olhar para com a criança (CAMBI, 1999).

A terceira vertente apresenta a imagem da criança “despida” (ARIÈS, 1986). Todavia, “[...] esses traços de realismo sentimental tardaram a se estender além das fronteiras da iconografia religiosa [...]” (ARIÈS, 1986, p. 54). Percebe-se que as primeiras visões sobre a criança estavam ligadas por uma vertente religiosa e uma figura limitada da criança e infância, contudo, não inexistente. De modo que a criança “[...] não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida” (ARIÈS, 1986, p. 56). Dessa forma, as crianças ainda não eram retratadas por suas singularidades específicas, do seu lugar na família e da necessidade de proteção que a idade exigia, eram assim invisíveis (POSTMAN, 1999).

Nessa direção de entendimento, para torná-las visíveis, as especificidades das crianças careciam de uma representação mais precisa. Não apenas em vestimentas e características físicas, mas do sentimento que cerca esses seres de tenra idade e de sua função social. De modo que o papel social da criança era mínimo, além da possibilidade de não serem revestidas de cuidados e proteção. Diante de que o

sentimento de infância estava em considerá-la como “[...] um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÈS, 1986, p. 52).

Percebe-se que o olhar que envolvia a criança, era de que a infância era um período sem importância, na medida de ser algo curto, pois, “[...] a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente” (POSTMAN, 1999, p. 32). Dessa forma, pode-se perceber que não havia um período de intermediação para a vida adulta, acreditando-se que após os 7 (sete) anos a criança não carecia de solicitude e logo eram inseridas no mundo adulto, contribuindo assim para sua caracterização de adulto em miniatura (ARIÈS, 1986; POSTMAN, 1999).

A brevidade da vida da criança estava também relacionada com a ideia de sobrevivência nos seus primeiros anos de vida. Ademais, nesse período era “[...] a vítima preferida das crises frumentárias, das tensões sociais, das epidemias” (DEL PRIORE, 2010, p. 88-99). Nesse sentido, à carência do sentimento e de cuidado com a criança, somam-se os índices de mortalidade infantil, que podem ter contribuído de certa forma para a ausência das famílias em cercar de muita apreciação a infância, considerando que “[...] não tinham, e não podiam ter, com elas o envolvimento emocional [...]. O ponto de vista predominante era o de ter muitos filhos na esperança de que dois ou três sobrevivessem” (POSTMAN, 1999, p. 31).

Nessa perspectiva, a morte das crianças ainda não consistia como um infortúnio ou a ideia de que carecia lembrança, na medida em que logo seria substituída (SCARANO, 2010). Por conseguinte as famílias, se possível afirmar, estavam acostumadas com as perdas de modo a tratá-las como naturais, justificando-se pelo modo de que as famílias eram conformadas por preceitos religiosos, de que quando um ser de tenra idade morria se tornaria um anjo, obedecendo ao chamado de Deus (MONTESSORI, s/d).

Todavia, não se propõe a ideia de que no período medieval as crianças eram negligenciadas. Uma vez que a família era encarregada de criar os filhos, mas não os via como centro daquela relação (CAMBI, 1999). As crianças não estavam totalmente à margem, e, ao que se pode refletir, é a ideia de que os cuidados para com elas estavam em conformidade com a imagem de criança que se tinha na época, de um homem em tamanho reduzido, ou ainda pela falta de uma expressão de afetos no reconhecimento das particularidades infantis; no sentido de que “[...] a maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse

sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos” (ARIÈS, 1986, p. 158).

Percebe-se a ausência de uma expressão particular dos sentimentos para com a infância e de enxergar a criança como seres sociais e carentes de cuidado e educação adequada para sua idade. Essa última estava relacionada com as vivências em sociedade, em virtude de que quando as crianças adquiriam certa independência, eram incluídas no mundo adulto e assim permaneciam aprendendo seus ofícios e formas de vida (ARIÈS, 1986). Esse retrato advém de que:

[...] logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social. A linguagem de adultos e crianças também eram a mesma. [...] No mundo medieval a criança é, numa palavra, invisível (POSTMAN, 1999, p. 32-33).

Observa-se que havia a falta da periodização de idade infantil, de vestir, de educar, pois as crianças estavam misturadas com os adultos, aprendendo com a convivência. De modo que o olhar para com a inocência e de resguardar as crianças de linguagens e ações inapropriadas para a sua idade, podia não ser um campo de preocupação no mundo dos adultos. Essa ideia construída podia se dar, conforme entendimento de Postman (1999), pela ausência do conceito de infância, pela falta do conceito de vergonha, alfabetização, educação, como, também, pela fragilidade que permeava a saúde das crianças.

No entanto, com o advento da modernidade, essas faltas passaram a ser de certa forma supridas. Portanto, acompanhando as mudanças ocorridas na estrutura familiar, na escola e dos sentimentos de infância, o papel das crianças se tornaria mais evidente. À vista disso, nos séculos XVI e XVII, as representações das crianças, que apontam às concepções adultas, se tornaram mais significativas, passando a serem abordados na literatura através de expressões e vocabulários, como também da arte (ARIÈS, 1986).

Nessa perspectiva, o período da modernidade demarca uma evolução do sentimento e das particularidades da criança, inicialmente a partir da transição dos seus trajes, os quais eram de grande valia na época, pois caracterizavam os nobres (ARIÈS, 1986). Por conseguinte, outra transformação estava nas representações do menino Jesus, sem a solicitude da sua mãe Maria, na medida de que as primeiras representações ambos estavam presentes em uma obra. E as representações a partir do século XV, com a nudez do *putto* e os retratos ligados às mortes das crianças

(ARIÈS, 1986). De modo a provar que “[...] essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável” (ARIÈS, 1986, p. 58). Nesse sentido, a criança havia se tornado um ser visível.

Esse reconhecimento, quer seja pela criança sagrada ou ingênua, contribuiu para a evolução de um olhar para com o mundo das crianças, diante das preocupações para com o desenvolvimento infantil, representações e sentimentos que estavam aflorar. A partir do século XVI, “[...] um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’” (ARIÈS, 1986, p. 158, grifo do autor).

Diante dessa nova realidade, pode-se perceber a princípio duas ideias: a caracterização de criança realizada pelo historiador, revelando os traços ingênuos e graciosos da criança e a caracterização de um sentimento que se evidenciava no seio familiar, percebendo a criança como ser de particularidades, ainda que de distração. Dado que havia a perspectiva de que os adultos viam aqueles pequenos seres como brinquedos encantadores (ARIÈS, 1986).

A partir deste sentimento de paparicação, surgem às ideias de vergonha e inocência relacionadas com as particularidades morais e psicológicas das crianças na medida de resguardá-las, dos ambientes dos adultos. Essa inquietação consistia em “[...] uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons” (ARIÈS, 1986, p. 104). Diante do exposto, as especificidades da infância se configuram como fator importante, gerando preocupações na forma de educá-las preservando sua inocência. Logo,

[...] a criança não é mais vista como menos, mas como mais. A infância não é mais um período que se deve esquecer, renegar, mas um momento de perfeição. A criança não é mais um adulto em miniatura, mas um ser em germinação (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 47).

Destarte, os aspectos da infância, até então negados ou não evidenciados, estavam então sendo reconhecidos. A criança passa a ser tudo aquilo que não era. Não obstante, a partir deste reconhecimento, é pensado o lugar da criança na família, na escola e na sociedade, as quais devem cuidar do seu desenvolvimento. Outrossim, havia, ainda, a comparação como o do cuidado para com que se tem com uma planta, para que esta germine e cresça saudável. Em decorrência dessa ideia, então

associada ao pensamento filosófico romântico, da criança como ser em germinação. Assim, no tocante à associação “semente-criança”, as concepções de criança e de infância estabelecidas por Froebel contribuíram para modificar as práticas educativas adultas voltadas aos infantis, ao se ligaram:

[...] à noção de que as crianças, assim como as plantas, necessitam de um jardineiro sensível e habilidoso, capaz de compreender a espontaneidade infantil, sendo solícito às necessidades de cada broto. Enquanto fonte de pureza e parte integrante da natureza, a criança é expressão do Universal no homem (FERNANDES, 2018, p. 63).

Nessa perspectiva, percebe-se o cuidado para com a criança, por representar esse símbolo de pureza e espontaneidade, de modo que se torna relevante incluí-la em ambientes adequados para o desenvolvimento das habilidades então reconhecidas. Visto que, “[...] quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em que vem ao mundo. Assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até adulta; jamais tereis êxito de outra maneira” (ROUSSEAU, 2004, p. 26). Rousseau retrata dessa forma o zelo para com a criança, na perspectiva de que seus responsáveis deveriam cuidar da educação e da moral dos seus filhos, promovendo um saudável desenvolvimento. Com o avanço dessas novas ideias,

[...] cria-se um espaço social para a criança: na família; cria-se um modelo de formação: privatizado e familiar; cria-se um saber - psicológico, médico, pedagógico - da infância, que nasce em virtude sobretudo dos cuidados familiares. A família separa a criança da sociedade, mas também se torna o seu lugar educativo e se redescreve, como instituição, em torno deste papel (CAMBI, 1999, p. 204).

A criança de antes, que não exercia um papel social de forma ampla, assume um lugar privilegiado na família, passando a constituir-se como objeto de pesquisa das mais diversas áreas do conhecimento, como questões de desenvolvimento infantil na Psicologia, o cuidado para com a saúde e sobrevivência das crianças na Medicina e a forma de educar e de possibilitar o desenvolvimento pleno das crianças na Educação. Cria-se, desse modo, espaços que possam atender as especificidades desses seres de branda idade, sendo o primeiro deles a família, que se encarrega de cuidar e educar (CAMBI, 1999). Portanto:

A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente (ARIÈS, 1986, p. 270).

Não obstante, cabe salientar que este sentimento advém de uma mudança no núcleo familiar, tendo em vista que, em outrora, “[...] a família era mais ampla e dispersa, composta de muitos núcleos [...]” (CAMBI, 1999, p. 204). Nessa perspectiva, com a inclusão da criança nas relações familiares, contribui-se para a ideia de protegê-la e a cercar de cuidados. Mediante essa realidade,

[...] a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS 1986, p. 12).

A criança passa a ser considerada importante e sua perda sentida. Nesse sentido, pode-se considerar o reconhecimento da consciência adulta acerca das particularidades infantis.

## 2.2 AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO

Os trajetos que representaram a infância e a criança, no reconhecimento de suas particularidades e lugares de direito na família e na sociedade, corroboraram para repensar a educação da criança. Logo, a criança se converteu no “[...] sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação; ela é o centro em torno do qual estes se organizam” (DEWEY, 2002, p. 40). De modo que é possível refletir que a instrução intelectual e moral nas instituições se direcionava a atender as especificidades das crianças, em meio ao avanço das concepções de infância e de desenvolvimento infantil, que marcaram a transição de educação familiar para a escolar.

Todavia, é possível inferir que essa conversão foi uma mudança gradual, a partir do atendimento das necessidades das sociedades em dados percursos históricos. Nesse sentido, a escola primária, “[...] foi praticamente uma consequência do movimento popular do século XVI, quando, a par da invenção da imprensa e do desenvolvimento do comércio, se tornou necessário saber ler, escrever e calcular” (DEWEY, 2002, p. 62). Fatores como estes corroboraram para a institucionalização da escola para as crianças, inicialmente com um fim prático.

Por conseguinte, a invenção da imprensa contribuiu para a ideia de mundo adulto e homem letrado que origina o mundo infantil, a infância (POSTMAN, 1999). De igual modo, havia a necessidade de que, por meio da educação, a criança pudesse

adentrar no mundo adulto e “[...] ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia” (POSTMAN, 1999, p. 51). Nessa perspectiva, o modelo educativo configurava-se com um fim prático de inserção na sociedade, a partir da premissa de desenvolver habilidades de leituras, de linguagens e escrita, em atendimento as demandas da sociedade. Dessa forma, a educação tornou-se, no início dos tempos modernos:

[...] um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1986, p. 165).

Ao considerar o exposto, fica perceptível que os modos educativos se direcionavam a moldar as crianças para sua iniciação social, preparando-as para o mundo adulto. Contudo, cabe ressaltar que os aspectos cognitivos da criança seriam, ainda, percebidos e considerados nesse processo educativo. Com o desenvolvimento da infância como categoria social e intelectual, os estágios da infância, e posteriormente a ideia de desenvolvimento infantil, se tornaram evidentes e orientavam a forma de promover sua educação (POSTMAN, 1999). E não apenas para a instrução, mas para o seu desenvolvimento enquanto criança. Nessa perspectiva, a escola assumiu:

[...] a responsabilidade de dar à criança todas as condições que lhe asseguram ou lhe deviam assegurar, na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente (TEIXEIRA, 2007, p. 66).

Assim sendo, se origina uma mudança no modo de educar, objetivando enriquecer o mundo das crianças com um conjunto de experiências significativas para ela. Consideradas as mudanças de concepções, a escola deveria “[...] mudar seu próprio ‘centro de gravidade’ que, tradicionalmente, era colocado ‘fora da criança’ e deve agora ser formado pelas características fundamentais da natureza infantil”. (CAMBI, 1999, p. 550, grifos do autor). Voltando-se o olhar para educar considerando as particularidades da criança e não apenas sua inserção na sociedade, na perspectiva de que:

[...] na escola elas deverão encontrar um espaço adequado aos quatro interesses fundamentais: ‘para a conversação ou comunicação’, ‘para a pesquisa ou a descoberta das coisas’, ‘para a fabricação ou a construção das coisas’, ‘para a expressão artística’; e todo o trabalho escolar deverá ser renovado à luz dessa ‘revolução copernicana’, introduzindo, ao lado dos laboratórios, espaços para a criação artística e para o jogo (CAMBI, 1999, p. 550, grifos do autor).

Em face a essas mudanças, pode-se perceber uma ampliação do papel da escola no modo de educar as crianças, na ideia de tornar esses espaços educacionais adequados às particularidades infantis, possibilitando, portanto, o aperfeiçoamento das habilidades da criança. De igual modo, devem ser adequados os espaços para a inclusão de jogos e brincadeiras, tornando-os motivadores perante uma fase de descobrimentos, de expressões, de gestos e de particularidades infantis. Destarte, faz-se necessário pensar sobre as concepções de criança que estavam a se desenvolver na modernidade, para pensar nesse ambiente motivador. Nesse sentido, torna-se relevante conhecer as percepções e características de criança e de infância que podem orientar o olhar para com ela, percebendo-a como centro nas formas de educar, considerando-a como “[...] o ponto de partida, o centro e o fim” (DEWEY, 2002, p. 161).

Tendo em vista que o não reconhecimento dessas particularidades pode se configurar como um problema, entende-se que:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

Desse modo, propõe-se a reflexão de compreender a infância como etapa de vida em que as crianças possuem particularidades próprias, e que não consistem em uma miniatura de adulto, mas que se encontram em um momento de construção e aprendizados. Nessa perspectiva, “[...] a infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 91), comportando enquanto características “[...] a vivacidade, [...] a distração, a ingenuidade divertida; todos os sinais característicos da idade, que mostram muito bem que uma criança é apenas uma criança” (ROUSSEAU, 2004, p.116-117). Dessa forma, a infância pode ser descrita como um período em que a criança é percebida por sua docilidade, fragilidade e inocência; da qual Rousseau alerta: “[...] amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

É possível perceber a educação natural que o autor propõe, na medida de que pela liberdade a criança seja, antes de tudo, criança, experienciando e construindo seus saberes, obedecendo ao estado natural das coisas, seus instintos e ritmos. Logo,

a criança “[...] em tudo o que faz, mostra um interesse que faz rir e uma liberdade que agrada, revelando ao mesmo tempo o jeito do seu espírito e a esfera de seus conhecimentos” (ROUSSEAU, 2004, p. 208). Desse modo, Rousseau demonstra a espontaneidade e liberdade da criança em ser apenas uma criança, tornando perceptíveis duas ideias, são elas: a primeira de que “[...] a criança é importante em si mesma, e não meramente como um meio para um fim” (POSTMAN, 1999, p. 72). Nesse sentido, percebe-se a notoriedade da criança. E a segunda de que “[...] a vida intelectual e emocional da criança é importante, não porque devemos conhecê-la para ensinar e formar, [...] mas porque a infância é o estágio da vida em que o homem mais se aproxima do ‘estado da natureza’” (POSTMAN, 1999, p. 73, grifo do autor).

De modo a evidenciar a caracterização da infância como um estágio de vida da criança, considerando sua particularidade genuína e pura, que se constitui como um conjunto de características a serem valorizadas. Pois, “[...] as virtudes infantis da espontaneidade, pureza, vigor e alegria [...] vieram a ser consideradas como características a serem cultivadas e cultuadas” (POSTMAN, 1999, p. 73). Evidencia-se nesse sentido que as particularidades infantis estavam a serem incluídas no processo de aprendizagem.

Por uma educação centrada nas “[...] necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil” (CAMBI, 1999, p. 346). Na acepção, a criança consiste em um ser importante, definindo que a criança é criança e de que apresentam as características de fragilidades, espontaneidades e de quais devem ser desenvolvidas de forma mais natural e não apenas como preparo para o mundo adulto (ROUSSEAU, 2004).

Nessa perspectiva, apresenta-se uma educação voltada a evidenciar a espontaneidade e criatividade da criança, em virtude de perceber a infância como um período favorável ao desenvolvimento das suas especificidades. Em conformidade com essa representação de infância, Montessori (s/d, p. 103) considera como um período que a: “[...] consciência infantil está em formação e a sensibilidade a elementos exteriores se encontra em estado criativo”. Assim sendo, a infância constitui numa fase em construção, em que a criança está ativamente recebendo estímulos do meio, criando e recriando situações de aprendizagem.

Desse modo, Montessori reflete uma concepção de criança como um “[...] um descobridor: um homem que nasce de uma nebulosa, como um ser indefinido e

maravilhoso, que busca sua própria forma” (MONTESSORI, s/d, p. 111). Um ser assim que explora o meio em que vive para desenvolver-se, sendo importante em si mesmo. Nessa perspectiva, possui poder sobre seu desenvolvimento, em função de possuir um modo particular de ser e estar no mundo, na defesa de uma educação natural. Perante o exposto, “[...] a criança é entendida como detentora de suas próprias regras de desenvolvimento e de encanto, curiosidade e exuberância que não devem ser sufocadas [...]” (POSTMAN, 1999, p. 77). Percebe-se a visão de criança como protagonista, como também a forma pela qual deve ser cuidada, na medida de não sufocar as particularidades, evitando assim não retardar ou apressar o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Friedrich Froebel (1782-1852), movido pelas próprias experiências educativas, pelo realismo espiritualista de Karl Christian Krause (1781-1832) e ideias de Johann Pestalozzi (1746-1827), desenvolveu o interesse para com a educação da criança na primeira infância (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Froebel sugeriu, a partir dos seus estudos, que fossem usados os “[...] meios mais naturais para educar e instruir crianças de três a sete anos [...]” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 41). Para esse autor, a ideia de desenvolvimento da criança é percebida como algo natural e gradativo, a partir do que a criança apreende por suas experiências e reflexões sobre a realidade (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Percebe-se, desse modo, que a criança para Froebel é compreendida como um “[...] ser ativo e criativo, a qual faz conexão internas, tem capacidade de aprender, adquire experiência por meio da auto-atividade, faz reflexão e chega à autoconsciência com o auxílio do adulto” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 44). Portanto, a criança caracteriza-se por constituir-se um ser ativo, criativo e que explora, de modo que se encontra na educação o viés para os estímulos dessas particularidades, a partir das reflexões que faz da realidade, que demandam a mediação de um adulto.

A partir dessa concepção de criança, Froebel propõe “[...] uma pedagogia do brincar, que respeita o interesse da criança, conduzida pela mãe e pelo pai, em processos interativos, e o brinquedo como recurso para a auto-atividade e o desenvolvimento da fala” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 52). Nesse sentido, “[...] a pedagogia fröbeliana fixou uma imagem da infância como idade criativa e fantástica, que deve ser ‘educada’ segundo suas próprias modalidades [...]” (CAMBI, 1999, p. 426-427, grifo do autor). Dessa forma, insere-se no processo educativo a relação do

jogo e as brincadeiras como meio que corroboram para o desenvolvimento da criança, defendendo a autoatividade, como uma forma de que o aprendizado da criança ocorra a partir de seus interesses espontâneos, internos e externos. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Nessa direção de entendimento, percebe-se que a educação para Froebel “[...] não visa à aquisição de conhecimentos, mas à promoção do desenvolvimento” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 46). Uma educação voltada para as especificidades intrínsecas da criança, na medida em que podemos perceber a ideia de um desenvolvimento integral; posto que, para Froebel, “[...] a vida em que a criança deve ser inserida não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia no presente” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 46). Nesse sentido, revela-se um modo de educar em favor do desenvolvimento das necessidades e capacidades da criança no momento em que se encontra e das relações sociais que se estabelecem. De modo que se pode pensar que é indispensável conceber que a criança é um infante até determinada fase de vida, e de que precisa, nesse período, de estímulos de suas habilidades e competências.

A concepção educacional de Froebel desenvolveu-se “[...] como um projeto emancipador da educação infantil [...]” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 38); visando cultivar a liberdade e educação natural da criança, de modo que pudesse participar ativamente de todas as esferas da sociedade. Froebel defende que há a “[...] necessidade de se pensar a criança em observância à totalidade do desenvolvimento de sua natureza física e espiritual” (FERNANDES, 2018, p. 62); isto é, é necessário pensar no conjunto das capacidades da criança.

Portanto, ao que se pode considerar no decorrer desta seção, é a ideia de que os contextos de reconfiguração familiar, invenção da imprensa, transformações econômicas e educacionais, aliados ao avanço do pensamento pedagógico moderno (FERNANDES, 2018), corroboraram para a invenção da infância ou aparecimento dela, como suas atribuições de lugar na família, e, conseqüentemente, como viera a ocorrer na escola e na sociedade, possibilitando a criação de uma nova consciência adulta no que se refere às particularidades da infância e da criança. Verifica-se, inclusive, que a infância é categorizada como a primeira fase da vida e que a criança possui instintos naturais para explorar o meio em que vive, bem como da espontaneidade a qual busca aprendizados, além de se configurar como ser ativo criativo e social.

### **3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL: ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA**

O segundo momento deste trabalho buscou apresentar as concepções de criança, e o cuidado para com elas, constantes em alguns importantes documentos oficiais, os quais foram analisados e revistos mediante leitura e interpretação dos escritos. A fundamentação da história da Educação Infantil no Brasil realizou-se a partir de Bujes (2001) e Kuhlmann Jr. (2010), considerando, inclusive, que cada sociedade possui uma forma particular de perceber a criança, a infância e os modos que orientam a educação para com esses pequenos seres. Em virtude de seus processos construtivos e transformações sociais (KUHLMANN JR., 2010). Logo, são apresentadas nesta seção as concepções de criança fruto da análise em documentos oficiais, entre os quais se destacam a LDB, o RCNEI, as DCNEI e a BNCC, almejando analisar como as concepções de criança têm sido retratadas e como se efetivam as referências nas formas de educá-las nesses documentos.

#### **3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

O surgimento e a expansão de instituições voltadas à educação da criança no Brasil, no sentido prático de políticas públicas, é uma atividade relativamente recente. À vista de que foram implantadas no início do século XX e representavam não apenas como uma necessidade, mas como forma de unir os saberes difundidos de assistência a infância (KUHLMANN JR., 2010).

Nessa perspectiva, sua expansão acompanha uma série de importantes e sucessivas mudanças no contexto mundial, que se reescrevem com novas formas de perceber a criança, a infância, a família, as relações de trabalho e outros fatores sociais, políticos e econômicos, que demarcam um olhar para com as forma de cuidar e educar as crianças na educação pré-escolar. Desse modo, as instituições se tornavam necessárias para a infância, consistindo-se no pilar principal desse processo. Todavia, o aparecimento dessas instituições infantis estava associado às funções exercidas pela maternidade (BUJES, 2001; KUHLMANN JR., 2010).

O ambiente escolar, dessa forma, era caracterizado pelo assistencialismo dado às crianças no cuidado, ou ainda, na perspectiva de atender a criança, as práticas pedagógicas acabavam por privilegiar uma ou outra particularidade, em que, pela fragilidade e dependência, os cuidados direcionavam-se para o aspecto físico, mais

que de outros aspectos; outrora evidenciavam práticas relacionadas às especificidades de cognição ou emocionais (BRASIL, 1998).

Sobre esse contexto, além das instituições pré-escolares, havia também outra instituição voltada para a criança, os jardins de infância, criados por Froebel. Os jardins de infância eram locais tanto de acolhimento, como também espaço para o jogo, o lúdico, e atividades que estimulassem a criatividade da criança, diante de que seu idealizador fixava na sua pedagogia a noção de que a infância era um período criativo (CAMBI, 1999; FERNANDES, 2018; KUHLMANN JR., 2010). Contudo, essas duas instituições atendiam seguimentos diferentes da sociedade, visto que as instituições pré-escolares, por sua vez, “[...] nasceram com objetivo de atender exclusivamente as crianças de baixa renda” (BRASIL, 1998, p. 17); os jardins de infância, por sua vez, “[...] acabava por reservar o privilégio de seu espaço e materiais à elite [...]” (KUHLMANN JR., 2010, p. 116). Ainda segundo o autor:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto que a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d’asile* francesas – seriam assistenciais e não educativas. Entretanto, essas últimas também educavam - não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JR., 2010, p. 69, grifos do autor).

Dessa forma, observa-se a caracterização de uma instituição voltada para a função de educar e outra a obedecer. Assim sendo, percebe-se que “[...] a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva [...]” (KUHLMANN JR., 2010, p. 166). Inclusive, observa-se duas características das instituições pré-escolares no Brasil. A primeira, de que creches e pré-escolas não se configuravam como uma educação formal. Logo que até o final do século XX, era caracterizada como uma fase preparatória e fora do campo formal educativo (BRASIL, 2018). A segunda, evidencia uma educação para a submissão na medida de fazer crer ser símbolo de salvação, quando a educação se dava pelas formas mínimas.

Por conseguinte, as creches e as pré-escolas, por serem instituições direcionadas às camadas populares, o atendimento para com as crianças se dava de forma insatisfatória, condição justificada pelo “[...] atendimento de baixo custo, com condições orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade

de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto” (BRASIL, 1998, p. 17). Deste modo, pode ser possível verificar que as políticas não supriam as expectativas, isto é, não garantiam o atendimento por meio de uma educação igualitária e de qualidade.

Diante do exposto, a educação passou a ser alvo de movimentos que reivindicavam as melhorias na qualidade de ensino, visto que “[...] os educadores criticavam o assistencialismo nas propostas da chamada educação compensatória” (KUHLMANN JR., 2010, p. 180). O caráter educativo nessas instituições ficava, se assim for possível afirmar, num segundo plano, disseminando uma fragmentação nas relações de cuidar e educar, como também entre favor e direito (BRASIL, 2013b). Dessa forma, ao que se pode considerar do início das instituições direcionadas à educação da criança pequena no Brasil, é a ideia de que se apresenta por um caráter assistencialista e compensatório (KUHLMANN JR., 2010).

Entretanto, as disposições relacionadas à educação infantil, consagradas pela Constituição Federal de 1988, que em seu art. 208º, inc. IV, estabeleceram o dever do Estado de garantir a educação de crianças até 5 (cinco) anos de idade nas creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). Essa mudança proporcionou não apenas a relevância nacional à temática, mas subsidiou a disposição de leis e projetos que permitiram que a nova concepção de criança se reconfigurasse, como também a forma de educá-las, representando-se como símbolo de luta e conquista por aqueles que desejavam uma educação como direito e de respeito para as crianças (KUHLMANN JR., 2010).

Dessa forma, surge 8 (oito) anos mais tarde a LDB (Lei nº 9394/96), que passa a estabelecer a Educação Infantil como instituição formal direcionada as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, no atendimento e promoção de seu desenvolvimento pleno. A partir das alterações expressas pela lei nº 12.796, de 2013, a obrigatoriedade de oferta passou para 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013a), em consonância com disposições estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, posteriormente a redação da Emenda Constitucional nº 53/2006. Destarte, pelos respaldos legais a criança passa a ter um grau de importância.

Nessa perspectiva, a educação pré-escolar passa a fazer parte da Educação Básica, como expresso na Lei 9394/96, configurando-se no campo da educação formal e de que cabe ao Estado e a família promover, se inspirando “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Entende-se, assim, que os processos educativos integrem conhecimentos como complementação ao conhecimento adquiridos com a família e com a sociedade e não como uma substituição de uma ou outra responsabilidade; posto que passou a ser uma corresponsabilidade entre Estado, família e comunidade em favor da educação da criança, visando oportunizar o desenvolvimento do educando considerando-o como um organismo total, garantindo-lhe saberes que propiciem melhor conviver em sociedade. Nessa perspectiva:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17).

Desse modo, pode-se perceber a complexidade que se apresenta na reconfiguração do entendimento em instituições infantis, na perspectiva de que cuidar e o educar são processos que não podem ocorrer de forma distinta. Nesse sentido, os direitos resguardados pelo Estado podem possibilitar o voltar-se o olhar para uma educação de qualidade, com a participação da família e da comunidade como condição desse processo; de forma a possibilitar que o educando possa experienciar à fase da infância de modo particular, desenvolvendo suas especificidades para a cidadania, liberdade e igualdade. Dessa maneira:

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. - e, é claro, com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN JR., 2010, p. 16).

Nessa direção de entendimento, é indispensável à compreensão da ideia que percebe a criança a partir do seu contexto histórico, cultural e social, considerando como um processo de construção e formação. Nesse sentido, são idealizados e difundidos documentos<sup>3</sup> oficiais que sinalizam e orientam uma visão de educação, da qual a criança precisa melhor experienciar e desenvolver-se. Nessa perspectiva, o RCNEI, Documento elaborado a partir das novas reconfigurações educacionais

---

<sup>3</sup> Evidencia-se que o exame documental possui como direcionamento as concepções de criança e infância nos documentos.

relacionadas à educação das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, seguindo as disposições estabelecidas pela LDB, propõem orientações pedagógicas capazes de promoverem o desenvolvimento da criança para a cidadania (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, sugere a observância de cinco princípios que incluem:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

O Documento apresenta um conjunto de premissas que corrobora para pensar a criança na sua totalidade, visando valorizar seu desenvolvimento a partir do reconhecimento de sua natureza particular, que se expressa no brincar, nas formas de socialização e no cuidado que lhe é direcionado. Diante disso, percebe-se a concepção da criança expressa como sujeito social e que possui um modo particular de ver o mundo (BRASIL, 1998). Mediante a concepção expressa pelos RCNEI, a criança deve ser considerada como:

[...] um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, pode-se verificar que a criança é concebida como construtora de conhecimento, que a partir do que experiencia no seu mundo pode aprender certos saberes, como pode, também, produzir e ressignificar esses conhecimentos, constituindo-se, assim, por meio de um processo contínuo. Concepção semelhante é apresentada nas DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que no seu art. 4º define a criança como sendo um:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Observa-se que esse Documento reafirma a criança como centro do processo educativo, de modo a caracterizá-la como um ser social, na perspectiva de que faz parte de uma sociedade e interage com ela, de ser histórica em vista de que está em um processo de construção e que para tanto suas particularidades cognitivas, sociais, afetivas e de direitos devem estar garantidas num planejamento efetivo de cuidado para com essas especificidades. Dessa forma, ao que se observa com relação aos documentos do Referencial Curricular e das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, é a noção conceitual das crianças como sujeitos sociais e, que dessa forma, orientam uma prática educativa voltada para o desenvolvimento integral da criança e para as suas especificidades e aprendizagens.

Assim considerado, a DCNEI, nas suas disposições, de modo a garantir o direito de aprendizagem, resolve, no seu art. 8º, que as práticas pedagógicas devem garantir o “[...] direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 2). Nesse sentido, percebe-se a relação educar e cuidar expressa nesse Documento, assim como o envolvimento de todas as particularidades que cercam a criança, garantindo, portanto, a ampliação dos modos de relações sociais e pessoais.

Compreende-se, desse modo, que as instituições infantis são percebidas como espaços para a diversidade e pluralidade, as quais reconhecem que o educando, ao chegar ao ambiente formal de educação, traz consigo vivências e saberes. Dessa forma, é aceitável a compreensão de que as relações educacionais se tornam uma possibilidade de contato, com conhecimentos socialmente construídos, concomitante com a produção dos saberes. Nessa perspectiva, a educação é vista como um “[...] fenômeno pelo qual a criança (mas também jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la” (BUJES, 2001, p.18).

Trata-se de um processo gradual e significativo na vida da criança, uma vez que esses aspectos podem contribuir para a construção da sua identidade, possibilitando o seu desenvolvimento. Não obstante, ao considerarem esse desenvolvimento, as instituições são orientadas a seguir princípios específicos, que, como expresso no art. 6º das DCNEI, constituem-se em três:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

Desse modo, a observância aos princípios éticos, políticos e estéticos, deve envolver as singularidades da criança, por toda sua complexidade, retomando para ela um olhar para os aspectos de educar, cuidar e brincar, respeitando as formas de expressões típicas da infância, favorecendo sua autonomia e o seu desenvolvimento de modo mais significativo, cujas relações estimulem não apenas sua criatividade, mas sua capacidade de interação com as pessoas e o meio em que vivem. A BNCC, que toma por referência a concepção de criança expressa nas DCNEI, a compreendendo como centro no processo educativo, apresenta as etapas da Educação Básica da LDB, considerando as aprendizagens essenciais, suas competências e habilidades comuns, os quais orientam os currículos na perspectiva de assegurarem aos educandos os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o Documento supracitado considera que a “Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018, p. 36). De modo que, nesse processo, os educandos tenham assegurados “[...] os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se [...]” (BRASIL, 2018, p. 40). Tais aspectos se constituem como direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, corroborando para o desenvolvimento dos conhecimentos sobre o outro, sobre si e sobre a natureza, ampliando suas relações, recriando e criando saberes, além de estimular a sua criatividade e autonomia (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, é possível refletir que a concepção expressa de criança nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil, é a percepção de que as crianças são sujeitos ativos, históricos, sociais e que possuem formas particulares de perceberem o mundo e de agirem sobre ele. Portanto, essas capacidades condicionam o direcionamento das práticas educativas para essas especificidades, contribuindo para a ampliação do mundo da criança, com conhecimentos significativos para ela.

### 3.2 A RELAÇÃO TRIÁDE: CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR

A Educação Infantil, como estabelecida na LDB, corresponde à primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, cujo foco é o desenvolvimento pleno do educando (BRASIL, 1996). A partir desse reconhecimento da criança como sujeito de direito, é possível refletir sobre os meios que possibilitam o pensar no desenvolvimento do educando, tomando como ponto de partida novas formas de perceber a Educação Infantil e a criança, como também as relações de educar, cuidar e brincar como processos indissociáveis nessas instituições. Nessa perspectiva, a contribuição da Educação Infantil para a vida da criança é de possibilitar uma experiência completa e complexa, assim descrita:

Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de uma determinada maneira. [...] se torna cada vez mais capaz do domínio das operações do próprio corpo, um sujeito que faz coisas, que desenvolve habilidades, destrezas, que se expressa de variadas formas, que se manifesta como ser ativo e criativo (BUJES, 2001, p. 20).

Dessa forma, percebe-se a caracterização da Educação Infantil como uma etapa importante para o desenvolvimento da criança, na qual aprende a conviver em grupo, além de desenvolver suas habilidades. Não obstante, nessa etapa do processo de escolarização se tem a perspectiva de que a criança é um ser autônomo, ativo e que possui uma maneira particular de ser e estar.

Em consonância a essa noção de criança, a BNCC apresenta uma concepção semelhante, em que a expressa como um:

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...] (BRASIL, 2018, p. 38).

Mediante esse entendimento, é apresentada uma compreensão de criança por toda a sua diversidade, por ser um sujeito dinâmico, ativo, observador e questionador, que atua sobre seu desenvolvimento por meio de um trabalho educativo sistematizado e intencional, pelo qual se desenvolve.

Nesse sentido, as relações de educar e cuidar configuram-se em princípios nesse processo, haja vista que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), tratam-se de termos intrínsecos, em que a prática de educar exige o cuidado e que cuidar é educar, na forma de reconhecer e estar atento às singularidades da criança (BRASIL, 2013b). Portanto, conforme expresso na

Norma em evidência, cabe entender o cuidar como a ação de “[...] dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando às suas necessidades” (BRASIL, 1998, p. 25).

Trata-se, nessa perspectiva, de voltar-se para com ela um olhar sensível, no atendimento de suas potencialidades e fragilidades, incluindo a valorização para o que a criança pensa e sente como também as relações afetivas ou outras necessidades. Nessa perspectiva,

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

Ao considerar o contexto exposto, o professor é retratado como mediador, que organiza o processo educativo, considerando os aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos da criança, de forma a criar um ambiente que estimule e proporcione um melhor desenvolvimento. Considerado assim, salienta-se a concepção de educar que:

[...] significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Dessa forma, é perceptível que educar significa favorecer e ampliar os conhecimentos da criança, considerando como uma prática que se relacione com o cuidar e brincar. Nesse sentido, é possível, ainda, considerar como fatores intrínsecos na educação das crianças, o acompanhamento e o incentivo, indispensáveis para o desenvolvimento de suas capacidades de interação e representação da realidade, na medida em que amplia sua concepção de mundo, adquirindo conhecimentos e experiências diversificadas naturalmente. Dessa maneira, a criança interioriza de modo progressivo e de uma forma menos autoritária e determinista esses saberes.

Nessa perspectiva a utilização dos jogos e brincadeiras são ferramentas importantes na promoção desse espaço prazeroso, na medida em que, dotada de uma intencionalidade, “[...] cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos

e os diversos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 28). Na BNCC, o Documento que orienta as práticas pedagógicas na atualidade, percebe a relação do brincar como atividade que:

[...] caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. [...], por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

A criança apropria-se de elementos de suas vivências, em que através de suas capacidades imaginativas, criativas, podem produzir novos sentidos, emoções e ideias. Compreende-se, portanto, que o brincar é uma atividade natural para a criança e que possibilita ampliar o acesso ao conhecimento, no processo de reconhecimento de si, de suas relações de afeto, como também conhecendo o outro. Logo, amplia suas relações com o mundo.

Portanto, a partir da Normativa contemporânea, que orienta a Educação Infantil e as formas de perceber e educar as crianças, considerando os princípios éticos, sociais, políticos, estéticos e os campos de experiências, entende-se a necessidade de atender as especificidades da criança a partir do educar, cuidar e brincar. Esse requisito básico configura-se, portanto, como meios principais e indispensáveis para a promoção do desenvolvimento do educando, evidenciando a criança como centro do processo educativo e que se constitui, nesse processo, como sujeito histórico e social, ativo, criativo, de direito, que constrói e reconstrói saberes, entre outras singularidades.

#### **4 PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA**

Nesta parte do trabalho constam a coleta e a análise dos dados da investigação empírica, fruto do questionário aplicado com 4 (quatro) professoras da Educação Infantil da Rede Pública de ensino do município de São José de Piranhas-PB. Nessa perspectiva, duas instituições do município supracitado configuraram-se como *lócus* da pesquisa, caracterizando-se por serem ambientes que atendem crianças em idade pré-escolar, nas quais foi possível observar o reconhecimento da criança como sujeito social e a importância de um processo educativo que valoriza e almeja o desenvolvimento pleno do educando.

Como instrumento de coleta de dados, o questionário caracteriza-se por um “[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2013, p. 109). Por intermédio desse instrumento foi possível realizar um levantamento de informações a partir de questões previamente elaboradas. Assim, o objetivo da aplicação do questionário foi orientar a análise das concepções de criança e infância, a partir das percepções de educadoras da Educação Infantil. Dessa maneira, a partir das respostas fornecidas pelas educadoras, se fez possível uma aproximação às percepções docentes, analisando-as à luz das teorizações expressas pelos autores que constituem o referencial teórico deste trabalho.

No tocante à estrutura do questionário, o instrumento está subdividido em duas partes. Em um primeiro momento são apresentadas questões relacionadas ao perfil profissional das educadoras, na perspectiva de listar a formação, anos de atuação e turma que atuam, de modo que as professoras atendam ao critério estabelecido na pesquisa: ser professor atuante na Educação Infantil de escola pública. E, por conseguinte, comporta um conjunto de 10 (dez) questões, que foram construídas obedecendo aos critérios: concepções e características da criança e infância e o cuidado para com ela na relação escola e família.

Os sujeitos que aceitaram fornecer dados à pesquisa são docentes da Educação Infantil, todas do sexo feminino. Com a finalidade de preservar as suas identidades, são referenciadas no decorrer desta seção com nomes fictícios: Fernanda, Margarida, Ana e Maria, inspirados em um livro infantil, “A margarida

friorenta”. Conforme descrito por essas docentes, no que se refere ao perfil profissional, três das educadoras possuem formação em Pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia e uma delas em Geografia com pós-graduação em Geografia humana e econômica. O tempo de atuação das educadoras variam entre 3 (três) a 24 (vinte e quatro) anos de atuação docente na Educação Infantil, atualmente atuando em salas de pré-escola.

A fim de corresponder ao questionamento problematizador da pesquisa, isto é, “como as percepções docentes acerca da criança e da infância podem orientar a efetivação de práticas educativas que levem em conta as particularidades das crianças?”, o estudo considerou as contribuições das docentes, cujo contato ocorreu presencialmente e por meio de mídias sociais, em observância às especificidades da realidade de cada uma. Ambas foram solícitas à pesquisa, ao tempo em que reconheceram suas participações como voluntárias, autorizando, portanto, a utilização das fontes fornecidas para investigação e análise discursiva do texto monográfico.

Assim considerado, a construção histórica das concepções de criança e infância mostra que, durante a história da humanidade, as crianças vivenciaram inúmeros processos, ressignificações contínuas, em decorrência das transformações socioculturais e do pensamento pedagógico moderno, que envolveram a criança em situações capazes de favorecer seu desenvolvimento, atendendo suas necessidades específicas. Nessa perspectiva, as visões contemporâneas aproximam-se para uma noção conceitual de criança como indivíduo que necessita de cuidados especiais, relações educativas, brincadeiras e que encontra na legislação o direito de estar incluída nas relações educativas, que visam propiciar um pleno desenvolvimento. Desse modo, a criança é vista como centro do processo educativo (DEWEY, 2002) e a infância reconhecida como o período favorável para o desenvolvimento em sua plenitude (MONTESSORI, s/d).

Nesse sentido, o primeiro questionamento se direciona a analisar a caracterização da criança retratada pelas educadoras, na medida de que pudessem descrever adjetivos ou expressões que representassem as particularidades da natureza infantil, de modo que expuseram:

As crianças são inteligentes, afetuosas, curiosas, carinhosas, mimadas, arteiras, sempre buscam coisas novas, gostam de chamar a atenção e sempre tentam agir como as pessoas que estão com elas (FERNANDA, 2022).

Brincadeira, criatividade, alegria e energia (MARGARIDA, 2022).

Ludicidade, brincadeira, fantasia, criatividade, dinamicidade, alegria e energia (ANA, 2022).

Crianças amorosas, inteligentes, inquietas, ainda não aprendeu hábitos de higiene, afetuosas, carinhosas, parece sentir desejo de atenção (MARIA, 2022).

A partir destas descrições, é possível observar que algumas das expressões utilizadas pelas educadoras se aproximam das bases teóricas utilizadas neste trabalho, pelas singularidades da criança em ser criativa, curiosa, ativa, energética e alegre, na perspectiva de que “[...] a criança sente-se, por assim dizer, com vida suficiente para animar tudo o que a cerca. Pouco importa o que faça ou desfaça; basta que mude os estados das coisas, e toda mudança é ação” (ROUSSEAU, 2004, p. 57).

Considera-se, desse modo, a forma graciosa da criança em tornar os ambientes mais agradáveis, caracterizando pela sua vivacidade, comportando-se também como uma construtora de aprendizados e que está em constante desenvolvimento. Nessa perspectiva de evolução, na sua tenra idade ainda não aprendeu os hábitos de higiene, como evidenciado pela educadora Maria (2022), e de que está em busca de coisas novas, conforme citado pela professora Fernanda (2022). Tendo em vista que “[...] a criança é por natureza intensamente ativa [...]” (DEWEY, 2002, p. 42), vive em contínuo crescimento, em que a partir do contato com os outros indivíduos que a cercam, recebe estímulos do meio que observa e que pode vir a desenvolver-se. Logo, os resultados obtidos com as respostas das educadoras mostram uma caracterização do sentimento real da criança na contemporaneidade.

A partir desse primeiro questionamento, podem ser observados os atributos considerados mais gerais da criança, como também uma caracterização do período da infância, por toda sua especificidade de ser e estar. Nessa perspectiva, o segundo questionamento buscou o entendimento das professoras ao definirem a criança. Nesse sentido, pode-se verificar que as definições fornecidas pelas docentes se aproximavam, em algum momento, de algumas concepções dos autores utilizados neste trabalho:

A criança pode ser definida como um ser humano de 0 a 12 anos. Mas acima de tudo são as melhores pessoas que existem. (FERNANDA, 2022).

Criança é inocência, sinceridade, beleza, felicidade, diversão e magia (MARGARIDA, 2022).

Criança é um ser inocente [...] (ANA, 2022).

Criança é um ser social que está em constante transformação que requer atenção e cuidados (MARIA, 2022).

Mediante as concepções expressas pelas professoras, observa-se a descrição da criança caracterizada como um ser humano, social e inocente, vivenciando a fase da infância que se encontra numa faixa etária de 0 (zero) a 12 (doze) anos e que requer certo cuidado. Desse modo, tendo em vista o pensamento de Postman (1999, p. 11), as crianças constituem “[...] uma classe especial de pessoas [...], que requerem formas especiais de criação e proteção e que se acredita serem qualitativamente diferentes dos adultos[...]”. Dessa forma, as educadoras, em aproximação às reflexões propostas pelo autor, retratam a criança como um ser que se diferencia dos adultos, e que necessita de atenção especial.

As noções de criança das educadoras Ana e Margarida assemelham-se na perspectiva de caracterizá-la como ser inocente, de modo a se perceber a ideia da pureza infantil. Uma vez que esse é um indicativo característico da criança na fase da infância, da qual Rousseau (2004) a descreve como caracterizada pela “ingenuidade divertida”. Essa noção, como debatido na primeira seção, consistiu em um dos primeiros sentimentos da infância, na medida em que visou resguardar as crianças dos segredos do mundo adulto. Desse modo, as educadoras parecem apresentar uma visão romantizada da infância, que se aproxima à concepção formulada e expressa nas obras de Froebel; pois, para esse autor, a infância é naturalmente ingênua, caracterizada pela pureza, assim como pela espontaneidade (FERNANDES, 2018).

Já a descrição da criança como sujeito social é uma caracterização bastante evidente nos documentos legais que orientam as práticas de ensino no Brasil na atualidade, como nos RCNEI, nas DCNEI e na BNCC, que se referem à criança como um ser que está em constante desenvolvimento e possui uma importância social e histórica. Nessa perspectiva, é possível verificar que foram conceitos construídos histórica e socialmente, na medida em que a criança era percebida como sujeito possuidor de uma natureza particular e que requer cuidado e proteção (KUHLMANN, 2010; POSTMAN, 1999). Assim, o terceiro questionamento direciona-se à ideia de

como a concepção de criança subsidiava as práticas pedagógicas, no atendimento às especificidades infantis, até então relatadas pelas educadoras.

Uma vez que, ao não se conhecer o estado real do desenvolvimento das crianças, não se conhece a infância (ROUSSEAU, 2004); e, por conseguinte, a ideia de considerar que cada experiência é particular, o que demanda a noção de que “[...] a prática educativa é bastante complexa e são inúmeras as questões que se apresentam no cotidiano e que transcendem o planejamento didático e a própria proposta curricular” (BRASIL, 1998, p. 54); as educadoras relataram que:

A prática pedagógica é organizada a partir da necessidade da turma, levando em consideração a idade e série que ele está inserido de forma dinâmica (MARIA, 2022).

A partir do momento que tudo que eu planejo é pensando na aprendizagem de cada um, mesmo sabendo que todas são diferentes, tento organizar da forma mais lúdica para assim aguçar a imaginação deles (FERNANDA, 2022).

Percebe-se que o pensamento educativo das educadoras considera, em tese, as necessidades dos alunos, ao citarem, como exemplo, a idade das crianças, promovendo a dinamicidade e reconhecendo que cada aluno parte de uma realidade diferente. Nessa perspectiva, a educadora Fernanda (2022) revela que ao reconhecer a forma particular de ser de cada criança, se organiza na promoção de aulas lúdicas que favoreçam à sua aprendizagem. Nessa mesma direção de entendimento, as educadoras Margarida (2022) e Ana (2022) listam uma série de exemplos de atividades utilizadas; envolvendo:

Aulas lúdicas, criativas, participativas, com brincadeiras, assim a criança aprende brincando, jogos educativos, leituras literárias e projetos na maioria de leitura. (MARGARIDA, 2022).

Aulas lúdicas, participativas, divertidas, com brincadeiras, com uso da imaginação, jogos educativos, leituras literárias e projetos. (ANA, 2022).

Observa-se o uso das brincadeiras e jogos que, como refletido na BNCC, fazem parte do cotidiano escolar (BRASIL, 2018). Segundo a BNCC, por meio das brincadeiras, “[...] os professores podem observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de que cada uma em particular [...]” (BRASIL, 1998, p. 28). Assim, ao desenvolver um olhar sensível para

as particularidades das crianças, as educadoras permitem que sejam disponibilizados meios que favoreçam o desenvolvimento infantil.

Assim, a quarta questão, por sua vez, está ligada às ideias de envolver a criança em práticas lúdicas, de jogos e brincadeiras, visando estimular a imaginação e a criatividade da criança. No questionário, fez-se o seguinte questionamento: o quanto você considera importante a relação brincar, cuidar e educar no processo educativo das crianças? Explique. Acerca dessa questão, verificou-se que as educadoras reconhecem a importância dessa relação, ao considerarem que:

Tudo é interligado. Não podemos agir de forma separada, pois a criança precisa de tudo isso, pois contribui para construção de seu conhecimento e desenvolvimento (FERNANDA, 2022).

De extrema importância, pois através das brincadeiras elas aprendem, assim é o mundo mágico da criança. Através da imaginação conseguimos entender o mundo da criança (MARGARIDA, 2022).

O brincar é muito importante para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança, pois é nesse processo de brincar que ela irá aprender de forma lúdica ajudando-a assimilar o conteúdo de maneira divertida e espontânea (MARIA, 2022).

Conforme as respostas das entrevistadas, a importância do brincar, cuidar e educar dá-se por serem meios interligados, indissociáveis e que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança. Verifica-se a evidência da importância das brincadeiras, pelo sentido de que auxiliam no processo de aprendizagem. De modo a considerar-se como válida a sua importância, em razão que “[...] favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (BRASIL, 1998, p. 27).

Contudo, se faz necessário pensar no processo educativo como um todo. Na perspectiva de que o ato de educar significa tratar de forma integrada as relações de cuidar, brincar e os processos de aprendizagens (BRASIL, 1998). Dessa forma, nesse processo, “[...] a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, p. 23).

Por meio das relações de educar, a criança tem a possibilidade de ampliar seus saberes, experiências e relações sociais, corroborando dessa maneira para sua formação e que, associada às relações de cuidar e do brincar, possa enriquecer as

vivências e atribuições de sentido. Assim, as educadoras ao referenciarem a relevância da ludicidade, parecem se aproximar das orientações dos RCNEI, que consideram que “[...] nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca” (BRASIL, 1998, p. 27). Desse modo, a criança realiza representações ou imitações das realidades vivenciadas, que podem a vir a atribuir significados, consciência ou generalizações em determinadas interações.

Entendido assim, por meio dessas relações, a imaginação das crianças pode ser estimulada. Conforme citado pela educadora Margarida (2022), essa relação contribui para o entendimento do mundo das crianças, o qual ela caracteriza como um mundo mágico, cujas características infantis se constituem como “[...] um espetáculo doce e encantador [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 208). A criança dispõe, dessa maneira, de uma energia, liberdade e docilidade que pode promover o encantamento, além de estímulos que possibilitam um melhor conhecimento, de modo a atendê-las no seu desenvolvimento.

De modo a compreender-se a infância como uma construção histórica, a quinta questão direciona-se à definição de infância pelas educadoras, considerando que a “[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais [...]” (KUHLMANN JR., 2010, p.16). Dessa forma, acerca da questão proposta, as educadoras descrevem a infância como uma fase, período ou uma etapa da vida. Outrossim, cabe considerar que a infância<sup>4</sup> é subdividida em momentos: o inicial, de adaptação, seguido pelos impulsos e, posteriormente, pela solicitude e pela fase da socialização, de modo que são períodos caracterizados como férteis e que devem ser atendidos na Educação Infantil (TEIXEIRA, 2007). Diante do exposto, contempla-se as ponderações por parte das educadoras:

A infância pode ser definida como a fase em que a personalidade do ser humano está sendo moldada, mas também é o momento mágico, lúdico, onde a criança não precisa ter as responsabilidades da vida de adulto sendo assim, viver sem preocupações (FERNANDA, 2022).

A infância é uma fase da vida em que a criança precisa de cuidados, por que são os primeiros passos da aprendizagem (ANA, 2022).

---

<sup>4</sup> Definições detalhadas das fases de desenvolvimento podem ser observadas em: PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D’ Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24<sup>º</sup> Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

A infância é a etapa mais importante do desenvolvimento da criança, pois é neste período que ela aprende por meio de interações sociais. Desse modo, se faz necessário que este período seja marcado de experiências significativas (MARIA, 2022).

O sentido da infância descrita pelas educadoras como um período de desenvolvimento, onde a criança precisa de cuidados adequados, como, também, marcado pelas primeiras aprendizagens; noção que remete à ideia de que a infância consiste em um período favorável a esse processo. Nesse sentido, “[...] a criança encontra-se num período de criação e expansão, bastando simplesmente abrir-lhe a porta” (MONTESSORI, s/d, p. 124). Considera-se, dessa forma, a infância como um período criativo, em que:

[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança [...]. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais [...], reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JR., 2010, p. 30).

Nessa perspectiva, é possível considerar que a infância ilustrada pelas educadoras é concebida como um todo, de modo a considerá-la como um processo de construção pelas interações sociais, educacionais e históricas; percebendo, nesse sentido, a criança como produtora de conhecimentos e que está em constante desenvolvimento.

Em face ao exposto, o sexto questionamento buscou refletir sobre os meios utilizados pelas educadoras para estimular o processo evolutivo da criança, na perspectiva de que, como expresso nas DCNEI, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil devem garantir experiências diversificadas de linguagens, brincadeiras, jogos, interações entre outras características que permitem a criança conhecer a si, os outros e como também ampliação de sua concepção de mundo (BRASIL, 2009). Nesse sentido, foram verificados os exemplos de uso de materiais lúdicos, a música, jogos e brincadeiras, descritas como formas de estimular a imaginação e as relações sociais:

Para estimular esse processo tento sempre utilizar atividades que agucem a imaginação, atividades cognitivas e de forma bem lúdica (FERNANDA, 2022).

Contar histórias usando fantoches, brincadeiras, tudo que a envolva ludicidade (MARGARIDA, 2022).

Dinâmicas, jogos educativos, músicas infantis, trabalhamos muitas brincadeiras de faz de conta e projetos (ANA, 2022).

Para estimular o processo de desenvolvimento infantil, propor atividade lúdica, dramatização entre outras que estimulem a imaginação (MARIA, 2022).

Dentre as estratégias metodológicas, constata-se que as docentes apresentam termos intimamente ligados, na perspectiva de envolver em suas práticas o trabalho com o faz de conta, dramatização e leitura literárias, como estímulo para a imaginação; posto que:

[...] as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BRASIL, 2018, p. 42).

Logo, são linguagens que possibilitam enriquecer o mundo da criança com experiências significativas para ela, na medida em que ampliam suas vivências e saberes. Nesse sentido, o espaço escolar da Educação Infantil se torna importante no processo de ampliação de conhecimentos, que, como caracteriza a BNCC, é “[...] o início e fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018, p. 36). Na perspectiva de ser um momento de acolhimento que articula os conhecimentos socialmente construídos pela criança e as experiências e saberes desenvolvidos no espaço escolar.

O sétimo questionamento, comporta a reflexão da importância da escola para as crianças na faixa etária de até 5 (cinco) anos, de modo que num sentido semelhante as educadoras responderam que consiste em uma relação importante, por possibilitar a socialização, o desenvolvimento psicológico e intelectual da criança. De modo que essas relações possivelmente contribuam para melhor conviver em sociedade, pois:

A escola é de extrema importância, pois é ela que ajuda no desenvolvimento social, psicológico e intelectual da criança (FERNANDA, 2022).

Desenvolve a socialização da criança e com isso ganha melhor condições de compreender o respeito e conviver melhor com as pessoas (MARGARIDA, 2022).

Nessa perspectiva, os dados obtidos com a aplicação do questionário revelam que a escola, para essas educadoras, se configura como espaço que promove interações que corroboram para criança conviver em sociedade. Essa noção parece considerar, assim, que “[...] a criança venha para a escola com todo o seu corpo e

toda a sua mente e que deixe a escola com um corpo ainda mais saudável e uma mente mais completa” (DEWEY, 2002, p. 72). Diante do evidenciado, o ambiente escolar possibilita o desenvolvimento das particularidades imaginativas, criativas, motoras e intelectual das crianças.

Atrelada à escola, a família exerce um papel indispensável como elemento favorecedor para o desenvolvimento da criança, logo que:

Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias (BRASIL, 1998, p. 77).

Compreende-se que as crianças são sujeitos sociais que, ao chegarem ao ambiente educacional, possuem conhecimentos frutos da cultura, do ambiente em que vivem e das relações sociais que estabelecem. Nesse sentido, através do vínculo professor, aluno e família, esses saberes poderão ser identificados, corroborando para melhor compreender o mundo infantil de uma determinada criança e sua família. De modo a propor diálogos e conhecimentos que se articulem com as vivências das crianças, dando sentido as interações e ao conhecimento produzido, para que se tornem um cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Nessa perspectiva, a oitava questão, que está intimamente ligada com sétima, dispõe sobre o que as educadoras poderiam mencionar a respeito das contribuições da relação família e escola nos processos de ensino e aprendizagem das crianças. Desse modo, as professoras evidenciaram que:

A escola e a família têm que andar de mãos dadas, pois elas constituem a base fundamental para o desenvolvimento de cada criança. Então, sem o engajamento da família esse desenvolvimento fica inviável (FERNANDA, 2022).

A família tem uma importância fundamental no desenvolvimento escolar da criança, assim contribuindo para uma melhor aprendizagem nas atividades escolares e também em casa (MARGARIDA, 2022).

A escola junto com a família é primordial para que aconteça uma aprendizagem de qualidade, ambos têm o papel no processo de ensino-aprendizagem (ANA, 2022).

No momento que a família é presente na escola demonstrando apoio e interesse no desenvolvimento da criança, o processo de aprendizagem acontece de forma positiva e significativa. Assim, os

laços entre escola e família devem ser fortalecidos e pautados na base no diálogo e no respeito (MARIA, 2022).

Mediante as falas das entrevistadas, verifica-se que essa relação se constitui como base para o desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, pode-se compreender que a utilização da palavra base se dá pela possibilidade de que no ambiente familiar, e, posteriormente, no escolar, se iniciem as primeiras relações sociais e de aprendizagem da criança. Diante do exposto, o ambiente familiar é, de fato, o primeiro lugar de convivência da criança, passando a desenvolver nele um conjunto de experiências, sobre regras de convivência, além das concepções de mundo e de socialização (CAMBI, 1999). Na escola, essa relação se consolida não como uma substituição, mas como meio favorecedor do desenvolvimento e aprimoramento de saberes, de comportamentos e aprendizagens.

Nessa perspectiva, a relação família-escola pode ser entendida como um processo indissociável, na perspectiva de ambas as instituições trabalharem juntas, cada uma com seu papel, de modo a desenvolverem os aspectos sociais, culturais, intelectuais e políticos das crianças. Os dados fornecidos pelas docentes entrevistadas indicam que a participação da família na escola constitui como fator importante no processo de aprendizagem, nos diálogos e no acompanhamento de atividades educativas. Esse entendimento foi formulado pelo alemão Froebel, em sua pedagogia do *Kindergarten*, ao considerar que “[...] a criança, desde o nascimento, é um membro da família e da humanidade” (FERNANDES, 2018, p. 56). Para tal feito, a instituição escolar deveria se assemelhar, tanto quanto possível, à comunidade familiar. Pensamento que foi, posteriormente, defendido por Dewey (2002) e Anísio Teixeira (2007).

O nono questionamento corresponde, a saber, a quais documentos oficiais orientam a prática docente das educadoras enquanto professora da Educação Infantil. Acerca da questão, todas referenciaram a BNCC, os RCNEI, as DCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB, e o Projeto Político Pedagógico do Município (PPP). Logo, é possível perceber que os documentos listados se aproximam das bases teóricas utilizadas na secção dois deste trabalho, na medida em que consistem documentos orientadores das práticas pedagógicas e da recente história da Educação infantil no país; como direito das crianças de até 5 (cinco) anos, expresso inicialmente na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na LDB, que se

tornam fundamentos para a construção dos demais documentos norteadores sobre as aprendizagem e garantidas dos estudantes para seu desenvolvimento pleno, para a cidadania e qualificação para o mundo do trabalho.

Considerando o exposto, acredita-se que, para garantir esse processo, as instituições têm de estar disposta a evoluir na perspectiva de que ainda é possível identificar ausências no processo de ensino-aprendizagem e na garantia de possibilitar a diversidade de experiências. Nesse sentido, o décimo questionamento direcionava-se, a saber, quais as dificuldades que as educadoras encontram enquanto professoras da Educação Infantil. Mediante as respostas das entrevistadas, as dificuldades mencionadas pelas educadoras se ligam à ausência da família e a de recursos pedagógicos; ao descreverem:

Falta de engajamento por parte da família, falta de recursos financeiros necessários para a aquisição de materiais lúdicos e pedagógicos, dentre outros (FERNANDA, 2022)

Relação da família por muitas vezes ela está ausente ao processo de aprendizagem da criança (MARGARIDA, 2022).

Falta de recursos, de brinquedos, a ausência da família no acompanhamento nas atividades (ANA, 2022).

As dificuldades são muitas vai desde matérias estruturadas, [...] a ausência da família, dentre outros (MARIA, 2002).

A BNCC expressa que “[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (BRASIL, 2018, p. 36-37). Observa-se, dessa forma, pelos relatos das educadoras, que a relação entre família e escola se encontra ausente nos processos de aprendizagem. No entanto, as falas das educadoras não evidenciam quais ações e estratégias a escola têm posto em curso para aproximar essa relação, já que essa questão também não foi explicitada de forma clara no questionário. Nessa perspectiva, propõe-se a sugestão para que, em estudos futuros, a problemática possa ser investigada e conseqüentemente analisada.

Todavia, concebendo que os materiais pedagógicos “[...] constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças [...]” (BRASIL, 1998, p. 71), verifica-se a relevância da utilização desses instrumentos facilitadores no processo de socialização

e aprendizagem das crianças. Assim, entende-se que a falta desses recursos, conforme apontado pelas professoras, pode comprometer o trabalho das docentes, no sentido de corresponder às particularidades das crianças, que podem não estar sendo atendidas de forma plena.

Mediante, se pode refletir a partir dos dados fornecidos pelas educadoras, bem como referencial teórico orientador, as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos no processo de interação social e aprendizagem formal. Por intermédio da tríade “educar, cuidar e brincar”, as crianças têm suas especificidades de imaginação, criatividade, vivacidade, socialização, entre outras, evidenciadas no processo educativo; contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento infantil.

Para tal feito, no entanto, é necessário reconhecer também a importância da escola e da família nesse processo, mesmo que, em algum momento, sejam identificadas lacunas nessa relação. Contudo, entende-se que não é uma tarefa fácil efetivar soluções para essas ausências, haja vista que, no Brasil, os temas e problemas relacionados à educação da primeira e segunda infâncias encontram-se em construção; abrindo-se assim a possibilidade de ressignificações futuras produzirem uma educação que cumpra mais que os deveres legais, mas também com os sociais e humanos, educando para a transformação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da criança e da infância retratada de forma breve nesta monografia considera que a partir do século XIII a caracterização das especificidades infantis estavam a anunciar uma ideia mais moderna de criança. Uma vez que, a partir das ideias de ingenuidade e vergonha, os adultos proclamam para esses sujeitos um cuidado, uma educação e sentimentos, antes não expressos (ARIÈS, 1986).

Noções que, conforme debatido na primeira secção deste trabalho, em que foi possível refletir as concepções e o papel social da criança no contexto histórico do século XIII ao século XXI. Verificou-se que a criança, durante o período medieval, era caracterizada como um adulto em miniatura. Logo cedo era introduzido no mundo do adulto, destarte que a criança de pouca idade, era vista como “[...] um homem, em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra” (POSTMANN, 1999, p. 30). Portanto, percebe-se que esses sujeitos de tenra idade, não estava a ser concebidos pelas especificidades da infância, mas por seus atributos físicos e trajés, reconhecido como pequenos jovens. Todavia, na modernidade a visão se modifica, em que pela definição da ingenuidade e pureza da criança, passam-se a requerer um olhar mais sensível para a infância.

Dessa maneira, reconfiguram-se na família, na escola e na comunidade, um espaço e uma educação que resguardem sua inocência e que favoreçam seu desenvolvimento. Nessa perspectiva a infância, antes entendida como um período aparentemente sem importância, passa a ser reconhecida como uma fase de grande relevância à evolução humana, exigindo estímulos adequados ao desenvolvimento natural e aprimoramento das particularidades infantis.

Na contemporaneidade, a ideia da criança ser concebida e tratada como centro do processo educativo tem se intensificado, promovendo o reconhecimento da sua condição social enquanto sujeito de historicidade, sendo concebida pelos atributos da atividade, criatividade, imaginação e progressivo desenvolvimento. No sentido de que a criança, na fase da infância, encontra-se em um momento crucial de formação e transformação (MONTESSORI, s/d), realidade que demanda oportunizar práticas educativas que não apressem ou retardem o seu desenvolvimento e condição histórico-social. Nessa perspectiva, na relação com a família, a escola e a comunidade são meios, conforme considerado pelo pensamento pedagógico, mais especificamente de Froebel a Dewey, que produzem relações significativas de

interação e aprendizagem nas crianças, garantindo assim ampliar as potencialidades da infância.

Na segunda secção, que buscou apresentar as ideias de criança e o cuidado para com elas em documentos oficiais, foi observado que, no Brasil, o desenvolvimento das ideias de criança e infância acompanhou as mudanças nas esferas sociais. Nesse sentido, a formação inicial das instituições voltadas às crianças menores de 7 (sete) anos caracterizava-se pelo caráter assistencialista da infância, de modo que o seu sentido educativo se atrelava para a conformação das classes sociais desfavorecidas social e economicamente. No entanto, para a camada dominante da sociedade, as crianças eram atendidas por outra forma de instituição difundida no país, os jardins de infância. Percebe-se, portanto, a disparidade em ambas as realidades no que diz respeito às finalidades socioeducativas da educação infantil, sobretudo no que concerne ao cuidar, educar e brincar.

No entanto, no final do século XX a garantia de uma educação de qualidade e igualitária para a criança estavam a serem consagradas (KUHLMANN JR., 2010). Assim sendo, as creches e pré-escolas são incluídas como instituições formais da educação, sendo caracterizadas como parte da base da Educação Infantil. Nessa perspectiva, são formulados documentos e leis que expressam o dever do Estado em velar pelo desenvolvimento integral da criança, concebendo a infância enquanto fase essencial da vida humana, em que devem ser oferecidas as condições adequadas para o desenvolvimento de suas particularidades.

Na atual vertente pedagógica, considera-se que os processos educativos dirigidos à criança, na Educação Infantil brasileira, devem ser condizentes à concepção da criança como um sujeito histórico e social, capaz de produzir, ressignificar e aprender saberes a partir de suas experiências com a família, escola e comunidade, na medida em que se desenvolve.

Assim sendo, entende-se haver, por parte dos espaços educacionais, entre eles as instituições infantis onde atuam as educadoras entrevistadas nesta pesquisa, o reconhecimento em considerar a tríplice aliança do brincar, educar e cuidar, para orientar o aprimoramento das habilidades infantis; pois a criança, conforme os atributos da infância, necessita de um ambiente acolhedor, que estimule a sua imaginação, criatividade e vivacidade. Dessa maneira, entende-se que é nas interações mediadas pelas brincadeiras e jogos que as crianças encontram uma forma de melhor interpretar a sua realidade.

Tendo em conta as discussões propostas no curso da escrita monográfica, acerca das concepções de criança e infância, compreende-se que, a partir da análise das percepções de educadoras de Educação Infantil, foi possível observar que ainda persiste, atrelada à ideia de sujeito histórico-social, uma visão romantizada de criança, como também de infância, na medida em que as educadoras caracterizam a criança como ingênua, pura e graciosa. Ao passo que reconhecem a importância de se conhecer a criança, suas formas de expressão, a fim de realizar um trabalho que inclua esses seres de pouca idade em relações mais justas, favorecendo a socialização, a ludicidade e o aprendizado, na medida em que consideram a idade, a seriação e as capacidades de aprendizagem.

Desse modo, as falas das professoras evidenciam, igualmente, a importância da relação indissociável entre família e escola, no vínculo mútuo de promover o desenvolvimento pleno do educando, no conhecimento da sua realidade, como também nas relações escolares, a fim de que possam gerar ideias e modos de melhor cuidar das especificidades dos alunos. Nesse sentido, consideram também que os pilares da educação infantil brincar, educar e cuidar devem estar intimamente interligados, de modo que a criança possa ampliar suas experiências e externá-las de uma forma que viabilize sua evolução, tanto de coordenação motora, quanto sensorial e intelectual.

Portanto, por meio da realização desse trabalho monográfico, entende-se que as concepções de criança e infância podem corroborar para melhor prática educativa voltada às crianças menores de 7 (sete) anos, na perspectiva de que o exercício de conhecê-las se faz necessário, para que possam ser atendidas as suas especificidades e necessidades. A criança ingênua, pura, engraçadinha, cheia de vivacidade, ativa, criativa, histórica, social e com um rico campo imaginativo, pode encontrar nos espaços educativos formas que ampliem as especificidades da infância, que no brincar expõe suas formas de conhecimento, que no educar problematiza e reflete sobre suas vivências e saberes, e que no cuidar aprimorem suas gentilezas, simpatias e delicadezas.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A margarida friorenta**. Editora Ática. s/a.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Brasília: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/CNE/CNEB, 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 de nov. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: para que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Escola Infantil: Para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13 – 22.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade. A criança e o currículo**. Relógio D'Água Editora. 2002.

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no jardim-escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)**. 2018. 367 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

JUVÊNCIO, Jucicleide De Sousa. FERNANDES, Hercília Maria et al. **Do sentimento de infância à escolarização da criança: os modos e o trajeto da existência infantil**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59972>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

JUVÊNCIO, Jucicleide de Sousa et al. **Ludicidade na educação infantil**. Modalidade poster no XI FIPED. Cajazeiras-PB. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Fröbel: uma pedagogia do brincar para a infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 37-60.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro S.A. s/a.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educação e Sociedade, vol. 26. 2005. p. 361-378,. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 107-120.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS

#### QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente questionário foi desenvolvido pela discente do Curso de Pedagogia, Jucicleide de Sousa Juvêncio, vinculada a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), do Centro de Formação de Professores (CFP), campus Cajazeiras PB, com o objetivo geral: analisar as concepções de criança e infância a partir das percepções de educadoras da Educação Infantil do município de São José de Piranhas-PB. De modo que as informações obtidas nesta pesquisa terão o propósito único de produção conhecimento sobre a temática estudada, de forma a respeitar as normas éticas, garantindo sigilo e anonimato aos participantes.

#### **Perfil do (a) professor (a):**

- a) Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )
- b) Idade: \_\_\_\_\_
- c) Formação Inicial: \_\_\_\_\_
- d) Ano da formação: \_\_\_\_\_
- e) Pós-graduação: \_\_\_\_\_
- f) Tempo de docência na Educação Infantil. \_\_\_\_\_
- g) Anos de experiência profissional: \_\_\_\_\_
- h) Turma que atua: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

#### **Questionário:**

1. Que adjetivos ou expressões, você poderia usar para caracterizar a criança?

2. De acordo com seu entendimento, como define o termo criança?
3. Como sua concepção de criança, orienta sua prática pedagógica?
4. O quanto você considera importante a relação brincar, cuidar e educar no processo educativo das crianças? Explique.
5. Ao considerar que a “[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.16). Como você poderia definir infância?
6. Na perspectiva de que a infância é um período de pleno desenvolvimento. Que meios você utiliza para estimular esse processo?
7. Como você descreveria a importância da escola para as crianças na faixa de até 5 (cinco) anos de idade?
8. Que considerações poderiam mencionar sobre as contribuições da relação família e escola nos processos de ensino e aprendizagem das crianças?
9. Quais documentos oficiais orientam a sua prática docente, enquanto professor da Educação Infantil?
10. Quais dificuldades você encontra enquanto professor da Educação Infantil?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSETIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante.

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo: **Concepções de criança e infância: percepções de educadoras da Educação Infantil do município de São José de Piranhas-PB.** Sob a responsabilidade da pesquisadora Jucicleide de Sousa Juvêncio estudante do Curso de Pedagogia, no Centro de Formação de Professores-CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Este estudo tem por objetivo geral: analisar as concepções de criança e infância a partir das percepções de educadoras de Educação Infantil do município de São José de Piranhas-PB; e como objetivos específicos: refletir sobre as concepções e o papel social da criança no contexto histórico do século XIII ao século XXI; discutir as ideias de criança e o cuidado para com elas, em documentos oficiais; e, compreender os processos educacionais da criança na Educação Infantil no Brasil. Diante de que as discursões podem ser relevantes para a compreensão da infância e criança dentro do contexto da educação da criança na atualidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: um questionário contendo 10 (dez) perguntas sobre a infância e a criança no contexto educacional. De modo que os riscos e benefícios podem se configurar nessa ordem em: a possibilidade de causar algum constrangimento ou desconforto em alguma questão, e na perspectiva de minimiza-los, garantimos a liberdade para não responder as questões que considerarem desconfortáveis. E quanto ao benefício da pesquisa será: a contribuição com a produção de conhecimento científica relacionada com a educação da criança e a garantia de que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa contatar com a professora orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria Fernandes, e-mail: fernandeshercilia@hotmail.com, ou com a estudante pesquisadora, Jucicleide de Sousa Juvêncio, e-mail: jucicleide.sousa@estudante.ufcg.edu.br.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Estudante

\_\_\_\_\_  
Matrícula:

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Professora Orientadora

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante Voluntário (a) da Pesquisa

RG: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_, de 2022