

**Os estudos sociais da infância e a Educação Infantil:** concepções de infância e desenvolvimento em questão

*Social studies of childhood and early childhood education: conceptions of childhood and development in question*

Patrícia Maria Uchôa Simões<sup>1</sup>

Karla Cabral Barroca<sup>2</sup>

### **Resumo**

As concepções de infância enquanto categoria geracional e de criança enquanto construção social implicam em uma nova compreensão sobre a educação das crianças pequenas. Decorrente dessa concepção de infância, afirma-se uma perspectiva de desenvolvimento humano não linear, que não está dividido em etapas fragmentadas e não compreende a criança de hoje como o adulto do amanhã. O presente estudo analisou concepções de infância e de desenvolvimento infantil de familiares de alunos e profissionais de Educação Infantil. Os procedimentos de análise utilizaram quatro grupos focais em duas instituições de Educação Infantil, sendo dois compostos por familiares de alunos e dois por profissionais. Os registros foram transcritos e organizados nas temáticas propostas pelo estudo: criança e desenvolvimento infantil. Para cada temática, foram construídas categorias de análise. De forma geral, a análise das falas dos participantes revela uma visão positiva da Educação Infantil que é referida como território de possibilidades de construções sociais e desenvolvimento integral das crianças. Por fim, o estudo também aponta a necessidade do reconhecimento profissional no

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Psicologia, concluiu o mestrado e o doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades e pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco. Vem desenvolvendo pesquisas sobre duas temáticas de estudos: Educação Infantil e Infâncias. E-mail: pusimoes@gmail.com.

<sup>2</sup> Pedagoga, Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE, professora de Educação Infantil da rede pública municipal de Recife. E-mail: kakabarroc@hotmail.com.

âmbito da creche e da pré-escola e na configuração das leis e da conduta governamental.

**Palavras-chave:** Infância. Desenvolvimento infantil. Educação Infantil.

### **Abstract**

*The conceptions of childhood as a generational category and child as a social construction imply a new understanding about the education of young children. From this conception of childhood, a nonlinear human development perspective is affirmed, which is not divided into fragmented stages and does not understand the child of today as the adult of tomorrow. The present study analyzed conceptions of childhood and child development of family members of students and nursery education professionals. The analysis procedures used four focus groups in two institutions of Early Childhood Education, two of which were composed by students' families and two by professionals. The records were transcribed and organized in the themes proposed by the study: child and child development. For each theme, categories of analysis were constructed. In general, the analysis of the participants' speeches reveals a positive view of Early Childhood Education that is referred to as a territory of possibilities for social constructions and integral development of children. Finally, the study also points out the need for professional recognition in the day-care and pre-school settings and in the configuration of laws and governmental conduct.*

**Keywords:** *Childhood. Child development. Child education.*

## **INTRODUÇÃO**

### **CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NOS NOVOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA**

Os estudos da infância enquanto categoria estrutural para a compreensão da sociedade e os estudos da criança enquanto sujeito de

direitos e protagonista na construção dos seus conhecimentos são recentes na literatura acadêmica das ciências humanas e sociais (CORSARO, 2011; MONTANDON, 2001; NASCIMENTO, 2011; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2004; 2005; SIROTA, 2001).

Até meados do século XX, a criança era considerada, por um lado, um ser inocente, puro, que precisa se socializar para adquirir a formação necessária para adentrar na vida adulta, e, por outro, rebelde e caprichosa, que precisa ser disciplinada para o convívio social. Essas narrativas começam, então, a ser questionadas e surge no discurso do campo científico uma nova concepção de criança como um indivíduo que não só internaliza os conhecimentos, mas também se adapta, reinventa, reproduz e resiste à cultura adulta, tendo, pois, um papel ativo em sua relação com o meio em que vive (CORSARO, 2011).

Essa concepção contemporânea da criança como capaz de atribuir significados ao seu mundo e de interferir no seu meio e na sua cultura oferece, além de uma nova forma de pensar a infância e a criança, uma nova perspectiva de se fazer a educação das crianças pequenas (ABRAMOWICZ, 2003; FARIA, 2005; KRAMER, 2007).

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2007, p.5)

A infância, portanto, passa a ter um valor em si, um valor que independe das fases posteriores do seu desenvolvimento. Dessa forma, passa a ser compreendida como uma categoria estrutural para a compreensão da sociedade (QVORTRUP, 2010). O estudo da infância focaliza as formas de socialização como resultantes das influências que as crianças sofrem do

mundo em que vive, mas, também da sua interferência nos seus meios sociais e culturais (CORSARO, 2011).

Para Qvortrup (2010), a infância está definida como categoria estrutural permanente, assim como as outras categorias geracionais, e não é apenas uma fase do desenvolvimento. Essa categoria assume formas diferentes, que são resultados das transformações sociais, assim, por essa razão é importante conhecer como as microvariáveis afetam as diferentes infâncias em seus diferentes contextos sociais, históricos e culturais.

Ao definir a infância como categoria geracional, os novos estudos sociais da infância dão visibilidade ao mundo infantil na perspectiva das próprias crianças. Outras categorias sociais, como raça, etnia, gênero e classe social, já vêm sendo investigadas numa perspectiva que busca a descolonização das concepções que envolvem.

Segundo Sarmiento (2005), é necessário pensar a infância como uma categoria estrutural social a partir da perspectiva geracional, que, assim como outras categorias geracionais é dependente de aspectos estruturais como: classe, gênero, raça e aspectos simbólicos que possibilitam e constituem os efeitos sincrônicos (geração - grupo de idade - relações estruturais) e diacrônicos (geração - grupo de um tempo histórico definido - estatutos e papéis sociais). Sarmiento também salienta a visão da alteridade, que possibilita perceber as crianças como sujeitos sociais em seu contexto histórico.

Esses autores, ao trazerem a perspectiva da Sociologia da Infância, reforçam a necessidade de escutar e valorizar a voz das crianças, sujeitos geracionais, que tem muito a nos dizer sobre nossa sociedade. Portanto, devem ser tratados como autores e com a especificidade própria de seu grupo geracional e implica também que o investigador deve buscar os meios mais adequados para entender esse fenômeno em sua singularidade.

Decorrente dessa concepção de infância, afirma-se uma perspectiva de desenvolvimento humano não linear, que não está dividido em etapas fragmentadas e não compreende a criança de hoje apenas como o adulto do

amanhã. A criança de hoje é sujeito protagonista do agora, e em suas interações e suas experiências que vai construindo suas relações com o outro. Interage com o outro assumindo papéis diferenciados, construindo o seu processo de desenvolvimento e de formação de sua identidade (CORSARO, 2011; JENKS, 2002; SARMENTO, 2004; 2005).

No que concerne ao desenvolvimento da criança, numa concepção sociointeracionista-construtivista, o conhecimento e o desenvolvimento são processos históricos, construções sociais que se dão no tempo de vida individual e da história humana. Assim, o processo de desenvolvimento humano se estabelece nas relações entre o processo individual e cultural e na participação nas atividades socioculturais de suas comunidades, portanto, num processo de transformação não linear (WALLON, 1995).

O presente estudo, tomando por base essas concepções de infância e de desenvolvimento, afirma um atendimento à criança pequena que precisa ter em seu foco o direito individual da criança, muito além dos benefícios que esse atendimento possa vir a trazer para outros atores, como a mãe, a família e a sociedade. É nesse sentido que se propõe compreender as concepções de criança e desenvolvimento infantil de famílias e profissionais de instituições de Educação Infantil, pretendendo levantar reflexões acerca da postura pedagógica que emerge do reconhecimento dos diferentes níveis de realidade que envolve a infância dentro das instituições de Educação Infantil como espaços de inclusão e desenvolvimento da criança na contemporaneidade. Foi objetivo também deste estudo fazer uma análise comparativa de duas creches: uma conveniada e outra da rede pública de ensino, no intuito de construir registros e informações sobre o contexto da creche conveniada, ainda pouco estudado.

## **A TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL**

A história do atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil inicia com as instituições que ofereciam abrigo aos filhos de ex-escravizados

e às crianças das classes sociais mais desfavorecidas, muitas das vezes, abandonadas pelas mães devido às dificuldades que enfrentavam para garantir sua sobrevivência. Dessa forma, tratava-se de um atendimento de natureza assistencialista que oferecia apenas um espaço para higienização e proteção da criança (KRAMER, 2011; KUHLMANN, 2000, 2010).

Essa inserção nas instituições de acolhimento e jardins de infância, como eram chamadas, decorreu do contexto histórico de luta para o reconhecimento da infância, ligado ao processo de trabalho, urbanização e industrialização da sociedade. Por muitos anos, o atendimento às crianças pequenas se caracterizou como assistencialista, sendo pautado numa visão linear de cuidado, sem a preocupação com o caráter pedagógico (KRAMER, 2011; KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013; KUHLMANN, 2000; 2010; OLIVEIRA, 1988; ROSEMBERG, 2002).

Esse movimento constitui uma forma de institucionalização da criança na escola que passa a participar da própria definição de infância e de Educação Infantil (KUHLMANN, 2010; SARMENTO, 2004).

Estas mudanças, que conjugam a plena expansão dos fatores modernos de institucionalização da infância com a crise das instâncias de legitimação e com as narrativas que as justificam, têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições atuais de vida das crianças. As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajetos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. Há, deste modo, um processo de reinstitucionalização, isto é, o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora. (SARMENTO, 2004, p.7)

Nesses espaços institucionais de atendimento, os discursos higienistas passam a nortear a prática de atendimento das crianças de famílias pobres, compondo o sistema de proteção à infância e a juventude. A creche ganha o sentido da regulação social, atendimento e cuidados a “crianças pequenas pobres de mães pobres” (NUNES, CORSINO; KRAMER, 2011).

Nesse processo de institucionalização, as crianças são tratadas como seres que precisam ser disciplinados, sujeitos vazios, tábulas rasas a serem

preenchidas. Essas instituições também procuravam preservar a inocência da criança, considerada pura, com necessidades de amparo e proteção (SARMENTO, 2004).

Além das questões relativas ao acesso, faz-se necessário pensar a Educação Infantil também como serviço que busque a qualidade, que tem como foco o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, outro aspecto importante a ser levantado quando se trata de priorizar uma educação de qualidade é o nível de formação das profissionais que atuam junto a essas instituições, uma vez que um percentual significativo desses profissionais possui apenas o ensino fundamental. Também se ressalta que as entidades que fornecem esse tipo de atendimento nem sempre são credenciadas junto aos órgãos regulamentadores e, nesses casos, os números de profissionais sem qualificação ainda pode ser bem maior do que o que é divulgado pelos números oficiais.

Nessa direção, o trabalho da Educação Infantil com o objetivo do desenvolvimento pleno do aluno traz consigo a ideia de que o cuidar e o educar se apresentam de forma indissociável no processo de construção do conhecimento. Concebendo a infância como um momento de construção de conhecimentos e potencialidades emocionais, sociais, intelectuais, físicas, éticas e afetivas, entre outras, é fundamental que a Educação Infantil proporcione um ambiente que favoreça esse desenvolvimento.

Numa investigação com preocupações semelhantes às do presente estudo, Cruz (2001) fez uma análise das falas de profissionais e familiares de crianças de creches comunitárias na cidade de Fortaleza. As professoras entrevistadas revelaram que não tinham formação profissional adequada voltada para o atendimento de crianças pequenas e que a creche comunitária era vista como uma oportunidade de emprego que não exigia experiência ou qualificação especializada. Por sua vez, as famílias percebem a creche com a função de guarda e atendimento das necessidades básicas das crianças, vinculando seu papel à necessidade de trabalho dos pais. A

autora ressalta que quase todas as opiniões sobre o serviço oferecido são positivas e apenas mencionam as precariedades das instalações físicas.

Assim, as famílias destacam seu “agradecimento” ao trabalho desenvolvido na creche pelos seus filhos. Algumas famílias demonstraram perceber a função pedagógica da creche como espaço para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que serão necessários para a escolaridade futura. Por fim, a autora aponta para o falso conflito entre as funções de educar e cuidar, pois acredita que o que determina a natureza do serviço oferecido é a clientela a que esse serviço se destina.

Diante desses aspectos discutidos, considera-se importante enfrentar desafios presentes no reconhecimento da importância do trabalho de qualidade na Educação Infantil. Desse modo, o presente estudo pretende contribuir nessa direção para oferecer elementos que auxiliem na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em creches públicas. Considerando a pouca produção sobre essa temática, esse estudo visa contribuir com a análise de registros empíricos dos atores que fazem parte da comunidade escolar. Pretende-se oferecer elementos que subsidiem a discussão sobre a qualidade na Educação Infantil.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESSE ESTUDO**

Foram realizados quatro grupos focais em duas instituições de Educação Infantil, uma conveniada e outra da rede pública municipal, sendo dois compostos por familiares de alunos e dois por profissionais. As falas dos participantes dos grupos focais foram registradas em gravações de áudios e no caderno de campo. Os encontros duraram entre 1 hora e 10 minutos a 2 horas e 25 minutos, totalizando nos quatro grupos 5 horas e 42 minutos de gravação em áudio.

Os registros foram transcritos e organizados nas temáticas propostas pelo estudo: criança e desenvolvimento infantil. Assim, para cada temática, foram construídas as categorias de análise. Por fim, desenvolvemos a análise

interpretativa e sistemática, articulando com as bases teóricas que nortearam as discussões iniciais.

### **ANÁLISE DAS FALAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO**

Discutir a ideia de criança e infância nos grupos focais com familiares e profissionais de Educação Infantil nos possibilitou perceber diferentes olhares que se sobrepõem ao ser criança e às condições sociais e culturais nas quais elas estão inseridas.

No que concerne às concepções de criança e infância, as famílias das duas instituições não se distinguiram no conjunto de suas falas e atribuíram qualidades, capacidades e atitudes que revelam uma concepção de criança ativa, competente e protagonista do seu próprio desenvolvimento. As diferenças entre os grupos de profissionais das duas instituições são apontadas no decorrer do texto.

As qualidades atribuídas aos filhos se referem à independência, agilidade e inteligência das crianças no mundo contemporâneo, como mostra o trecho da fala da mãe de uma criança da escola a seguir:

Ele faz: “Mãe, eu sei fazer minhas coisas sozinho.” Não faça, não! Às vezes, eu tô atarefada... Ele faz: “Mãe, eu vou fazer!” Mas, tu não pode, criatura! Tu é muito pequeno para fazer isto. “Não, mas eu faço!” E aí, quando eu menos espero, ele está fazendo uma coisa. Daí, eu pergunto: tais fazendo o que aí? “Tô fazendo isso, mainha, porque a senhora está ocupada.” Ele é muito esperto. Muito mesmo. (FAMÍLIA, CRECHE CONVENIADA)

Essa ênfase das mães na independência dos filhos e nas suas capacidades é um discurso muito recorrente ao descreverem seus filhos. As falas são acompanhadas de uma expressão de espanto, surpresa com os comportamentos dos filhos.

Meu filho come sozinho, vai ao banheiro sozinho! Com a idade dele, de 3 anos, não precisa mais de mim! Ele fala assim: “Mãe, deixa eu ir no banheiro sozinho?” Às vezes, ele quer ir ao banheiro, ele fala: “Fecha a porta, olha minha privacidade!” (risadas) Criança de três

anos! Minha privacidade, né!? (risadas). (FAMILIA, CRECHE MUNICIPAL)

Tais construções revelam o reconhecimento dos pais do protagonismo da criança que rompe com as concepções de ser passivo, vulnerável e dependente que caracterizaram a criança e a infância num tempo passado. Não só as capacidades são ressaltadas, mas também as atitudes e participação na argumentação sobre o que elas podem ou não fazer. Na fala acima, a mãe conta como a criança apresenta argumentos e resiste aos posicionamentos dela que, então, cede e permite que a criança exponha sua opinião e realize a tarefa como compreende que deva fazer.

Nesse sentido, recorremos a Sarmiento e Pinto (1997) para compreender essa forma de caracterização das famílias em relação às capacidades e direitos da criança:

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a sua constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20)

Nessa direção, entendemos que esse olhar da família para a criança aponta para uma concepção que vai além da dimensão de dependência, em que a criança encontra-se exposta à subalternidade. Nas falas das mães revela-se a possibilidade da criança ser tratada como sujeito que está em processo de transformação e que é capaz de construir e expressar para os adultos seus conhecimentos e interpretações do mundo e de si próprias.

Outra forma de apresentar a criança da contemporaneidade pelos familiares foi comparando suas próprias infâncias com as dos seus filhos, como podemos identificar na fala da mãe a seguir:

No meu tempo, a gente nem colocava a cara na rua, o mundo mudou muito! A criação tá muito diferente, também as oportunidades que tem hoje, né? Tipo assim: o aprendizado que tem hoje, que tem essa disponibilização, principalmente era muito difícil (FAMILIA, CRECHE CONVENIADA).

Nessa comparação, as falas analisadas também apontam as diferenças na instituição de educação entre as duas épocas comparadas. Na fala a seguir, além dessa comparação, o trecho indica a *adultação* da infância como uma característica do mundo contemporâneo. Como uma forma de denúncia, os participantes apontam para o fim da infância, assim como a compreendem.

Eu acho, assim, sinceramente, as crianças muito adiantadas para vista de antigamente, né? Porque, quando eu tinha meus 10 até os 12 anos, eu pensava em brincar de boneca, panelinha... As meninas de hoje de 9 anos, se brincar, engravidam! Quer dizer, eles são muito adiantados, eles não curtem o período de criança deles, para depois curtir a adolescência, para depois adulto, então acho muito adiantado. E... isso prejudica um pouco, e têm mães que incentivam meninas que botam aquele shortinho curtinho, as meninas já se acham que é adulta. É tanto, que se falar com uma menina, ela fala de um jeito que parece mais que tem a sua idade (...). As crianças de hoje são muito adiantadas para vista de antigamente. (FAMILIA, CRECHE CONVENIADA).

Assim, “a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (SARMENTO, 2004, p.11).

Por outro lado, a criança define-se pelo que ela é capaz de fazer. Nos novos estudos sociais da infância, compreende-se que as crianças são produtoras de culturas e que, de forma resistente, se contrapõem aos adultos.

Às vezes, ele quer ser como eu. Ai, eu digo: Não! Per´ai! Aqui eu sou mãe e você é filho! (risada) Mas ele é muito adiantado para a idade dele, eu acho, ele é muito adiantado e aqui ele tá mais ainda. (FAMILIA, CRECHE CONVENIADA)

Outro aspecto presente nesse e em outros registros é a constatação dos efeitos da institucionalização da infância na constituição das crianças e do reconhecimento de suas capacidades. Os pais relatam os avanços das crianças com a sua permanência nas instituições de Educação Infantil, ressaltando, nesse sentido, a importância desse espaço na contribuição para o seu desenvolvimento.

Eu acho ele mais inteligente depois que começou a estudar. Ele está falando direito, se expressa melhor, tem crianças de três anos que não fala aquelas falas certinhas, ele fala melhor que a mãe dele às vezes! (FAMILIA, MUNICIPAL)

No que concerne às falas das profissionais de Educação Infantil, as concepções de criança e infância reveladas expressam um olhar romantizado de um ser frágil que, ao mesmo tempo em que necessita de cuidados, também precisa ser disciplinado.

Eu sempre gostei de criança, e gostar de criança é você gostar como quem gosta de um cachorrinho, um bichinho, uma coisinha, né? Porque tem a questão do sentimento, a questão do desenvolvimento, tem aquele que você olha com outros olhos, tem aquele que você se apega. É igual a mãe, eu gosto de todo igual, mas tem aquele que capta você, ele vai chegando em você, ele sabe lhe ganhar, o que acho mais bonito na criança é justamente essa pureza, saber entrar, que nós adultos não consegue ter, é da criança. (PROFISSIONAL, CRECHE MUNICIPAL)

O sentimento ambivalente em relação às crianças, revelado com maior ênfase pelas profissionais, de fragilidade e vulnerabilidade, a partir da condição biológica de imaturidade, por um lado, e, por outro, de periculosidade e de risco, alia-se à ideia de ser em devir, pensado e moldado para o futuro, tomando-o como um ser imperfeito que precisa ser moralizado para alcançar a socialização, a perfeição na vida adulta.

Pensando no aspecto da criança, é projetar para o futuro, dar a base agora, dar suporte agora. (PROFISSIONAL, CRECHE MUNICIPAL)

Nessa direção, lembramos Kramer (2011) que apresenta a coexistência dessas concepções ambivalentes de infância na sociedade:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto. (p.18)

Assim, foi possível refletir sobre os aspectos do sentimento moderno de infância que permanecem na contemporaneidade. Compreendendo que a ideia moderna de infância, que surge no leste europeu com o renascimento, é o produto de um processo de individualização e, ao mesmo tempo, de civilização. É, pois, na contemporaneidade, que esse processo se radicaliza e, de forma dialética, se manifesta na concepção de infância. A criança é percebida positivamente, como ser competente e hábil, no entanto, seu reconhecimento não se dá em si, mas no adulto que virá a ser no futuro. Características da universalidade do conceito se sobrepõem às especificidades e historicidades da infância, as suas vinculações sociais e culturais.

Portanto, podemos analisar que o sentimento de criança ainda perpassa a consciência dos adultos, como aquele ser que participa e influência na comunidade que está inserida, podemos entender esta ideia de forma positiva, diante do avanço no reconhecimento da criança. Porém, também, ainda como um pensamento colonial, a criança é vista como um ser para o futuro, que invisibiliza suas contribuições no presente. (SARMENTO; MARCHI, 2008, p.12)

Consequentemente, a ideia de infância atrela-se a esse pensamento, embora, ao longo dos discursos de pais e professoras a visibilidade da criança tenha sido perceptível, segundo a participação da criança no âmbito social, mas paradoxalmente, também se retira seu protagonismo ao apontar sua natureza de preparação para adentrar no mundo adulto futuro.

A temática do desenvolvimento foi mencionada de forma vinculada ao processo de ensino-aprendizagem decorrido nos espaços da família e, principalmente, no ambiente da creche. Inicialmente, registramos que as falas demonstraram uma compreensão de que a primeira infância é uma fase da vida em que há uma especial capacidade de aprender e a creche é um lugar de possibilidades para esse processo de desenvolvimento.

A criança, nessa fase, está muito aberta à aprendizagem e é uma fase onde ela capta tudo com muita facilidade e é a base de tudo, e principalmente dentro da Educação Infantil, da gente... Podemos usar muita coisa. É uma coisa que eu acho muito importante.

(PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE CONVENIADA)

Um aspecto muito enfatizado, em todos os grupos, foi a compreensão de que as aprendizagens são compartilhadas entre as crianças e que essas contribuem umas com as outras, construindo suas experiências.

Aí, na sala da gente, tem uma criança que ela pega o livro: “Vamos contar história? Ela senta ali e conta a história para as outras crianças. Então ali é uma forma de já estar incentivado as outras crianças... (PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE CONVENIADA)

As profissionais de Educação Infantil mencionaram uma mudança na concepção de desenvolvimento: de uma visão conteudista, aditiva do conhecimento para uma compreensão relacional, de competências que se constituam na interação entre crianças e entre crianças e adultos.

Cheguei na prefeitura, foi um choque, que realmente para a prefeitura é comemorada as datas comemorativas, é a socialização, é uma leitura que a gente sabe que não funciona com perfeição... Mas desenvolvimento pra mim realmente na Educação Infantil, depois de anos e anos nessa área, é isso mesmo, é a oralidade é a socialização, é o conhecimento, a estimulação das coisas, é aquela coisa de olhar as atitudes de copiar e de aprender. (PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL)

Sendo assim, a abordagem mais presente nas falas está na afirmativa de que o desenvolvimento deixou de ser um processo de apropriação escolarizante na Educação Infantil e passou a ser conduzida pelo compartilhamento, perpassando o individual e o coletivo, como a socialização, a estimulação e o processo de aprender. Assim, em concordância com os estudos de Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) quando afirmam que desenvolvimento:

É um processo de construção social que se dá por meio das múltiplas interações que se estabelecem entre um indivíduo, desde seu nascimento, com outras pessoas, e particularmente com aquelas com as quais ele mantém vínculos afetivos (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, p. 27, 2012).

É possível compreender em tais discursos o avanço das crianças na interação permitido pela organização das ações educativas das mediadoras e as concepções que elas têm sobre desenvolvimento construído a partir dos recursos práticos e teóricos que as acompanham. Neste sentido, nos voltamos para o depoimento de uma professora que compreendia o desenvolvimento da criança na Educação Infantil como o processo de leitura e escrita, no entanto, ao longo de suas mudanças profissionais, pôde perceber que desenvolvimento vai além dessa dimensão.

Quando eu falava e pensava em desenvolvimento infantil, como eu trabalhei a minha vida inteira em escola particular, aí vem logo na cabeça, ele está desenvolvendo porque ele já sabe escrever o nome, já conhece a letrinha tal, o número tal. Mas eu tive um professor que, na época, eu achava que ele era doido, porque, pra mim, Educação Infantil era para ser só recreio, porque ele achava que essa coisa ainda era muito cedo para eles. (PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE MUNICIPAL)

A linguagem é um dos fatores destacados nas falas sobre o desenvolvimento da criança, pois implica em outras aquisições, tanto do ponto de vista cognitivo quanto relacional. Nesse sentido, também se destaca a relação da educadora com a criança na creche que favorece o desenvolvimento desses processos na criança.

Minha filha tinha dificuldade pra falar, ela não falava, ela mal falava, depois que entrou aqui, às vezes nem eu entendia o que ela falava, porque também ela ficava muito presa e só tinha adulto, mas ela assim tinha uma certa dificuldade para falar, depois que entrou aqui fala tudo em casa (FAMILIA, CRECHE MUNICIPAL).

Outro aspecto enfatizado, especialmente pelos profissionais, foi a importância da ludicidade para o desenvolvimento aliada à necessidade de se construir um currículo além dos conteúdos e afirmar essa dimensão do desenvolvimento da criança. As atividades lúdicas compartilhadas na creche são percebidas como importantes, para a criança na construção de suas interações, compreensão dos limites das ações individuais no coletivo e desenvolvimento da linguagem. No entanto, as profissionais assinalaram que

percebem nas famílias uma compreensão divergente no sentido de que compreendem essas atividades como atividades apenas recreativas sem um papel importante no desenvolvimento. Em suas falas, revelam um compromisso de mostrar outras formas de compreensão aos pais das crianças, no intuito de que esses colaborem com a ação desenvolvida na creche.

A gente tem que mostrar ao pai que brincar é uma forma de desenvolver, quando a criança brinca, ela tá aprendendo. Mas o pai não entende, acha que brincar, não, é perder tempo, mas a gente tem que mostrar que brincar é uma forma de desenvolver. (PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE CONVENIADA)

Foram registradas também percepções entre as profissionais que divergiam dessas citadas, com um posicionamento e compreensão mais disciplinar do trabalho pedagógico da Educação Infantil, como podemos identificar no depoimento abaixo.

Eu costumo falar que, quando o aluno diz para mim: “Tia é chata!” Eu fico feliz, sabe? Porque quando diz que é uma professora boazinha, ela não está ensinando nada. Os meus da tarde quando está no zum, zum, zum... é professora chata... mas são eles, que quando eu faço aniversário, faz festa para mim, não faz pra's demais. Aí, eu fico feliz! (PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE CONVENIADA)

Identificamos nesse depoimento a valorização da ordem e normatização no trabalho desenvolvido na escola e dos limites de tempo e espaço impostos pela profissional às crianças. Observamos um olhar adultocêntrico, sem consideração pelas condições de ser criança. Há uma normatização proposta pela instituição, representada pela profissional de Educação Infantil, que regula a trajetória do desenvolvimento da criança. Também registramos uma visão teleológica do desenvolvimento com uma clara definição sobre onde a criança deve chegar.

Observa-se também nas falas dos familiares, a tônica da comparação do desenvolvimento entre crianças, revelando uma concepção de fases e normas para o desenvolvimento que tem origem nos estudos da psiquiatria,

psicologia do desenvolvimento e da própria pedagogia da primeira modernidade que, como afirma Sarmiento (2004), construíram a normatização da infância, ou seja, um conjunto de saberes prescritivos sobre a criança, a partir do qual se convencionou quais são os padrões de normalidade e anormalidade, enfim, o que é esperado que a criança desenvolva e quando.

Foram observados depoimentos que, considerando os padrões de desenvolvimento instituídos pelas ciências, assinalaram também a dimensão cultural na constituição do desenvolvimento que altera a velocidade e até mesmo a ordem das fases do desenvolvimento, como no trecho a seguir:

As crianças de hoje em dia, elas não estão trazendo o desenvolvimento junto com a idade delas. Eu acho que elas estão com o desenvolvimento... se é uma criança de 1 ano, está com o desenvolvimento de uma criança de 4 anos, aprendendo coisas que não é para idade delas, estão se desenvolvendo bem rápido. (FAMILIA, CRECHE CONVENIADA)

Considerando que o desenvolvimento infantil acontece nesse contexto cultural, familiares e profissionais mencionaram o uso da tecnologia presente na sociedade contemporânea e utilizado pelas crianças, cada vez mais precocemente. As crianças são caracterizadas como competentes e com um ritmo no seu desenvolvimento alterado por esse artefato cultural, tanto pela quantidade de informações que recebem como pelas ferramentas que passam a dominar e a fazer parte dos seus recursos culturais, como por exemplo: celulares, computadores, acesso a diversos tipos de mídias, etc.

Nathan me surpreende também pelo fato de ter dois aninhos de idade, ele sabe abrir o youtube, mexe, fica no tablete e, pra ele botar lá os desenhos dele. Aí, é lindo e é surpreendente porque dois aninhos já mexeu, já sabe o que é youtube... Lá, tem o desenho dele (...) (FAMILIA, GRUPO FOCAL, CRECHE CONVENIADA).

Nesse sentido, concordamos com Sarmiento (2004) quando expõe a ideia de que, diante das tecnologias e do acesso ao consumo midiático e

industrial a criança não está alheia ou passiva, mas interpreta, critica e corresponde de forma positiva ou negativa, segundo seu interesse.

A tecnologia também é vista por um lado, como propiciadora de situações negativas, levando em consideração a fragilidade da criança perante o consumo, seus desejos e vontades estimulados para o uso de recursos propostos, de forma imperativa, pela sociedade como algo que a criança tem que fazer ou ter, retirando-lhe os momentos de brincadeiras livres, de imaginação e criatividade da vida infantil.

Eu mesmo não dou, não dou computador, não dou meu celular, ele brinca no celular da tia, no computador do tio, mas num dou não por que? Por que eu gosto do jeitinho que ele é, e ele brinca de chimbre, toca, de bombeiro, de esconder, de bola, de pipa, quando chamam os meninos para brincarem num ficam um, onde eu moro, estão tudo no computador. (FAMILIARES, CRECHE CONVENIADA)

A essas visões contrárias sobre o uso da tecnologia e o desenvolvimento da criança se soma a ideia de que os pais se utilizam da tecnologia como substituta do cuidado e da atenção que deveriam dirigir a seus filhos.

(...) eu culpo os pais porque hoje os pais estão indo pela tecnologia, eles acordam jogam seus filhos ali, no computador, e esquecem que aquela idade, eles esquecem que quem tem que ensinar é eles, os pais. Alguns jogam na escola, a escola que vai educar o filho porque a mãe não tem tempo ou tem, mas joga seu filho ali na no computador, né? (MÃE, CRECHE CONVENIADA)

As falas ressaltam os limites e privações que as crianças vivenciam ao passar muito tempo com os objetos tecnológicos, retirando delas momentos de brincar e interagir. Tais discursos perpassam a relação dos artefatos midiáticos na contemporaneidade e as relações de ensino-aprendizagem de pais para filhos no processo educativo que incide na condução das rotinas culturais construídas pelas crianças.

Por fim, destacamos que as concepções de desenvolvimento reveladas nos grupos focais privilegiam a constituição social das crianças, além do seu crescimento e amadurecimento físico, e consideram os aspectos relacionais

na aprendizagem apontando a presença do outro, criança ou adulto, como fator importante nesse desenvolvimento.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das falas nos grupos focais permitiu uma compreensão de temas relevantes no debate sobre a Educação Infantil, uma vez que as concepções de infância, criança e desenvolvimento dos atores envolvidos na educação das crianças, familiares e professores subjazem a qualquer prática pedagógica.

A comparação dos grupos estudados não nos revelou diferenças entre os grupos quando observadas as regularidades e divergências nas falas. Também observamos as mesmas contradições e ambivalências em todos os grupos. Sobre esses resultados, podemos apontar dois aspectos importantes. Por um lado, supomos um processo de homogenização dos discursos da educação na sociedade, talvez como efeito da mídia televisiva. Por outro, a entrada de alguns temas no debate sobre a Educação Infantil pode ser o reflexo do debate acadêmico no discurso social que tem mantido o foco na discussão sobre as concepções e funções dessa etapa do ensino e sobre seus impactos no desempenho escolar da criança no Ensino Fundamental.

De forma geral, a criança é definida pelas suas competências e habilidades, no entanto, seu reconhecimento é expresso em função do adulto que virá a ser no futuro. Apesar das falas dos participantes deste estudo terem atribuído um lugar de realce às vinculações sociais e culturais no entendimento do que é infância, a análise aponta para a ausência da compreensão do protagonismo da criança que, por fim, precisa ser normatizada pelas instituições, pela família e pela escola.

Tais resultados alertam para os desafios que envolvem as práticas educativas na primeira infância, seja pelos professores que mediam pedagogicamente as construções sociais, culturais e educativas entre as crianças e, assim tem papel importante nessas construções, seja pelos pais que têm a possibilidade de direcionar o olhar para o protagonismo infantil,

promovendo a criatividade, as descobertas e as interações no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

Da mesma forma, as concepções de desenvolvimento reveladas nos grupos focais privilegiam a constituição social das crianças, além do seu crescimento e amadurecimento físico, ao considerarem os aspectos relacionais na aprendizagem e a importância da presença do outro no desenvolvimento. Esses aspectos, entretanto, são relatados na direção da necessidade de normatização desse desenvolvimento, numa visão adultocêntrica, fortemente revelada pelas falas dos familiares e profissionais o que pode trazer prejuízos para a construção da autonomia e a capacidade de participação e intervenção nos contextos sociais das crianças.

De forma geral, as falas dos familiares e das profissionais revelaram uma visão positiva da Educação Infantil que é referida como território de possibilidades de construções sociais e de desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a Educação Infantil vem sendo vista como importante para essa fase da vida da criança. Também assinalam que esse espaço, porém, precisa de mudanças que deem condições materiais, físicas e humanas para a condução do trabalho pedagógico. Para tanto, a presente investigação aponta a necessidade de visibilização da prática docente e do reconhecimento profissional no âmbito da creche e pré-escola e na configuração das leis e da conduta governamental perante seus direitos.

Por fim, esse estudo aponta percepções e posicionamentos de familiares e profissionais sobre questões importantes para a formulação das políticas para a Educação Infantil e a gestão das creches e enfatiza a necessidade de práticas educativas que promovam o protagonismo infantil e a capacidade das crianças de participarem da sociedade como seres autônomos e construtores de cultura.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à Educação Infantil. *Pro-Posições*, v. 14, n. 3, p.13-24, set./dez. 2003.

CARVALHO, A. M. A; PEDROSA, M. I. e ROSSETI-FERREIRA, M. C. *Aprendendo com crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p.48-60, jan./abr. 2001.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa a educação básica. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Outubro, 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em 04 de outubro de 2018.

JENKS, C. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.17, p. 185-216, 2002.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2007.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). *Educação Infantil - Formação e Responsabilidades*, Campinas: Papirus, 2013.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em 04 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Caderno de Pesquisa*, n.112, p. 33-60, 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em 04 de outubro de 2018.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: Faria, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2011, p. 37- 52.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. (Coord.). *Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)*. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista Faculdade de Educação*, v.14, n.1, p. 43-52, 1988.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância, *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n.141, p. 729-750, 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) . Acesso em 04 de outubro de 2018.

QVORTRUP, J. A. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, v.36, n.2, p.631-643, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 de outubro de 2018.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 25-63, 2002. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 de outubro de 2018. SARMENTO, M. J. As culturas infantis nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Sarmento, M. J. e CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectiva sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

\_\_\_\_\_. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, vol.26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em 04 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_; M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997, p. 09- 30.

\_\_\_\_\_; MARCHI, R. de C. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, *Configurações*, n. 4, p. 91-113, 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 de outubro de 2018. WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.