

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

**CONCEPÇÃO DE CRIANÇA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA,
DOCUMENTAL E HISTÓRICO-CULTURAL**

ADRIANE SANAE MATUO TACAHASHI

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**CONCEPÇÃO DE CRIANÇA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA,
DOCUMENTAL E HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por ADRIANE SANAÉ MATUO TACAHASHI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores

Orientador(a):

Prof^(a). Dr(a).: HELOISA TOSHIE IRIE SAITO

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

T115c Tacahashi, Adriane Sanae Matuo
Concepção de criança : uma perspectiva histórica, documental e histórico-cultural /
Adriane Sanae Matuo Tacahashi. -- Maringá, PR, 2021.
120 f.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Concepção de criança. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Educação infantil. 4. Prática
docente. 5. Infância. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.15

ADRIANE SANAÉ MATUO TACAHASHI

**CONCEPÇÃO DE CRIANÇA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA,
DOCUMENTAL E HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora) –
UEM

Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli –
UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM

Profa. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal – UEL –
Londrina

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Data de Aprovação: 29/09/2021

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa pesquisa. Foi uma caminhada que não trilhei sozinha, e pensando nisso gostaria de agradecer de coração àquelas que me auxiliaram a chegar até aqui, pois este trabalho tem um pouco da essência de cada uma dessas pessoas que fazem parte da minha vida ou que cruzaram o meu caminho durante essa jornada.

À minha família, pilar de sustentação que me apoiou desde o início e sempre me incentivou nos meus estudos, bem como me ajuda diariamente em diversas coisas sobre a vida, trazendo a paz necessária nos momentos em que mais preciso.

Ao Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/UEM), pelas ricas discussões e inúmeras aprendizagens em todos os encontros, além de ter possibilitado o desenvolvimento da temática dessa pesquisa também.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) e todos os funcionários que fazem parte dele, sejam coordenadores, professores, secretários, pela dedicação e os ensinamentos adquiridos. Agradeço também aos colegas de turma com quem dividi algumas aulas.

Às minhas amigas, por suas amizades preciosas que tornaram toda a caminhada mais leve com as conversas, desabaços, conselhos e risadas. Meu agradecimento especial principalmente à Raquel, Ana, Larissa, Beatriz e Irla.

Aos colegas da escola e do CMEI com quem trabalhei e trabalho, por toda a paciência e compreensão comigo; e às crianças que tive e estou tendo o prazer de ensinar.

À Larissa, pela revisão cuidadosa feita na parte ortográfica do texto; à Satie, pela elaboração do *abstract*; e à Helaine, pela parte de estrutura do trabalho.

Aos professores que compuseram a banca, Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Profa. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal e Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, por aceitarem fazer parte desse percurso e pelas contribuições e reflexões que permitiram o enriquecimento dessa pesquisa.

E à minha orientadora, Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito: muito obrigada pelos anos de parceria e por ter me incentivado sempre, especialmente neste trabalho. Você esteve comigo desde o momento em que comecei a minha jornada de pesquisadora, por isso, sua contribuição para o que me tornei e ainda irei me tornar foi e ainda será de grande valia. Obrigada por ser essa pessoa receptiva, acolhedora, carinhosa, compreensiva, sábia, humana, dedicada e por ampliar o meu olhar em relação à Educação Infantil.

TACAHASHI, Adriane Sanae Matuo. **CONCEPÇÃO DE CRIANÇA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA, DOCUMENTAL E HISTÓRICO-CULTURAL**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2021.

RESUMO

Assim como crianças possuem características distintas, sejam físicas, emocionais, pessoais e contextuais, a concepção de criança também apresenta diferenças num mesmo tempo e espaço, o que significa que tanto o sujeito criança quanto a concepção de criança são múltiplas. Pensando nisso, quando vivenciamos a Educação Infantil, os profissionais que ali atuam deparam-se não só com crianças diferentes, mas também com concepções de criança distintas. Considerando isso, essa pesquisa tem como foco discutir sobre a concepção de criança e objetiva analisar se a concepção de criança dos documentos oficiais brasileiros se coaduna com a da Teoria Histórico-Cultural (THC). Para tal, averiguamos a concepção de criança que pode ser pensada a partir dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, bem como dos documentos oficiais nacionais elegidos, sendo eles a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB nº 9.394/96); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Intentamos, assim, verificar se as concepções de criança se aproximam ou se distanciam entre si, e com isso, buscar uma resposta para o seguinte questionamento: a concepção de criança presente nos documentos e nas legislações brasileiras voltadas à Educação Infantil se alinham com a concepção de criança que pode ser pensada a partir da Teoria Histórico-Cultural? Justifica-se estudar a concepção de criança para entender qual a função social da Educação Infantil, de forma a levantar algumas reflexões para uma prática docente qualitativa em prol do desenvolvimento infantil. A metodologia é de cunho bibliográfico e documental, em razão da utilização de livros, artigos e documentos oficiais nacionais para a elaboração do trabalho. A pesquisa é dividida em três seções, em que cada uma contempla um objetivo específico para respondermos a questão que norteia essa dissertação. Na primeira seção, resgatamos a história da infância e a história da criação das instituições, em nível mundial e brasileiro, até ser estabelecida como Educação Infantil. Na segunda seção, discutimos sobre a concepção de criança presente nos documentos oficiais já citados. E na terceira seção, resgatamos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural que nos ajudam a pensar em uma concepção de criança a partir dela, cruzando esses dados com a concepção de criança analisada nos documentos oficiais, a fim de trazermos algumas reflexões para a prática docente com base nessas comparações. Como resultado, verificamos que a concepção de criança da THC e dos documentos em alguns pontos se aproximam, mas em muitos se distanciam, com assuntos que contrariam uns dos outros. Consideramos a importância de adotar um olhar minucioso e crítico na leitura dos documentos, a fim de percebermos aquilo que está nas entrelinhas. Em suma, defendemos um trabalho de qualidade na Educação Infantil que vise o máximo de seu desenvolvimento e a apropriação de

elementos que contribuam para o processo de humanização da criança, sendo necessário que o profissional da educação tenha uma concepção de criança adequada, a qual impulse um trabalho pedagógico benéfico para ela.

Palavras-chave: Concepção de criança. Educação Infantil. Infância. Teoria Histórico-Cultural. Prática docente.

TACAHASHI, Adriane Sanae Matuo. **CHILD CONCEPTION: A HISTORICAL, DOCUMENTARY AND HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE.** 119 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2021.

ABSTRACT

Just as children have distinct characteristics, whether physical, emotional, personal and contextual, the child conception also presents differences at the same time and space, which means that both the subject child and the child conception are multiple. Thinking about it, when we experience Childhood Education, professionals who work there are not just faced with different children, but also with different child conception. Considering it, this research focuses on discussing child conception and for this, we investigate that child conception can be thought from the Historical-Cultural Theory (HCT), as well as the elected national official documents, which are the Federal Constitution of 1988; the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9.394/96 (LGB No. 9.394/96); the National Curriculum Framework for Childhood Education (NCFCE); the National Curriculum Guidelines for Childhood Education (NCGCE) and the National Common Curriculum Base (NCCB). We intend, to verify whether the child conception approach or distance from each other and with this, seek an answer to the question: does the child conception present in Brazilian documents and legislation aimed at Childhood Education are align with the child conception that can be thought from the Historical-Cultural Theory? It is justified to study the child conception to understand the social function of Childhood Education, in order to raise some reflections for a qualitative teaching practice in favor of the child development. The methodology is bibliographical and documentary, due to use of books, articles and the national official documents for preparation of this work. The research is divided in three sections, each one contemplates a specific objective to answer the question that guide this dissertation. In the first section, we retrieve the history of childhood and the history of the creation of institutions, at a global and Brazilian level, until it was established as Childhood Education. In the second section, we discuss the child conception present in the official documents already mentioned. And in the third section we rescued some concepts of Historical-Cultural Theory that help us think about a child conception from it and crossing these data with the child conception analyzed in the official documents, in order to bring some reflections to teaching practice based on these comparisons. As a result, we found that child conception of HCT and documents at some points approaches each other but in many they distance from each other. We consider the importance of adopting a meticulous and critical look when reading the documents, in order to understand what is in between the lines. In short, we defend a quality work in Childhood Education that aims at maximum its development and the appropriation of elements that contribute to child's humanization process, being necessary that education professionals have an adequate child conception, which boosts a pedagogical work beneficial to them.

Key words: Child conception. Childhood Education. Childhood. Historical-Cultural Theory. Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI/MEC	Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC-COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos
OMEP	Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para Educação Pré-Escolas
ONU	Organização das Nações Unidas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	111
2 TRAJETÓRIAS MUNDIAIS E BRASILEIRAS DA INFÂNCIA, DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA A NÍVEL MUNDIAL.....	17
2.2. PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	33
3 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS	53
3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	54
3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96 (LDB Nº 9.394/96)	57
3.3 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI).....	61
3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI).....	72
3.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	76
4 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: QUAL A RELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO DEFENDIDA PELOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS?	84
4.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	84
4.2 QUAIS AS APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS ENTRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL?	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o dicionário online Michaelis, infância é o “período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência” (INFÂNCIA, 2021); enquanto criança é o “ser humano no período da infância” (CRIANÇA, 2021). A partir destas definições, compreendemos que a infância se trata de uma fase da vida humana que é transitória; e criança, a pessoa que está passando por esta fase. São dois significados distintos, apesar de fazerem parte de um mesmo contexto. Tendo esse entendimento, esta pesquisa tem como tema investigar acerca da criança, especificamente, a concepção de criança.

Concordamos com Priore (2007) ao afirmar que não existe uma única concepção de criança, pois compreendemos que há diferenças não apenas no tempo, mas também no espaço. Em diversos períodos da humanidade, a criança foi concebida de diferentes formas: ora com grande destaque, ora invisível ou pouco valorizada (POSTMAN, 2011; ARIÈS, 1986). Concomitante, num mesmo tempo histórico, houve e há também distintas concepções de criança, de acordo com a sua classe social. Assim, consideramos que cada época tem suas especificidades de pensamentos a respeito de quem é a criança, e num mesmo local, essa percepção também muda, dependendo do grupo social o qual pertence o sujeito. Esse conceito transparece o perfil múltiplo da concepção de criança.

No âmbito educativo, verificamos que cada criança tem características peculiares, ainda mais perceptíveis no trabalho em sala de aula: há aquelas mais quietinhas, outras mais agitadas, algumas mais curiosas e questionadoras, outras mais sonhadoras. Portanto, há diferença entre crianças de um contexto histórico e de um lugar, e suas particularidades também são variadas. Mesmo assim, de forma geral, o ser criança possui semelhanças que nos ajudam a entendê-las melhor, sejam pelas suas formas de expressão, seu desenvolvimento psicológico, intelectual, afetivo e etc. Tendo como base a compreensão abordada em estudos sobre a criança e as observações de suas especificidades feitas por pessoas próximas a ela, conseguimos ter elementos que subsidiam, no caso da Educação Infantil, práticas pedagógicas qualitativas para o seu desenvolvimento.

Compreendendo tais questões, o objetivo deste trabalho é analisar se as concepções de criança, presentes nas legislações e documentos oficiais selecionados sobre a Educação Infantil brasileira, coadunam com a concepção de criança que pode ser pensada a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

O interesse pelo tema “concepção de criança” se delineou a partir de um caminho que começou ainda na graduação. No primeiro ano do curso de Pedagogia, verifiquei as várias possibilidades de áreas e temáticas para atuar como profissional ou como pesquisadora. Nesse mar de novos conhecimentos, tudo ainda era confuso e não tinha definido aquilo que gostava ou que sentisse afinidade. No segundo ano de curso, houve o início dos estágios supervisionados e tive o contato com a Educação Infantil pela primeira vez; e não tardou até que me conectasse a este assunto. Durante a graduação, realizei o Projeto de Iniciação Científica (PIC) e um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ambos na área da Educação Infantil. O pano de fundo de pesquisa sempre foi acerca dessas instituições.

A aproximação com a temática dessa dissertação se desenvolveu nos diversos encontros do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/UEM), em que ressaltávamos sobre as características importantes a serem assumidas em prol da criança da Educação Infantil: uma criança que deve ser ouvida, ter oportunidade de ser ativa e participativa, possibilitando a tomada de decisões por si própria etc. Todas essas reflexões foram se aglutinando, até formar vários questionamentos, como: qual a concepção de criança pensada para a Educação Infantil? Qual a concepção de criança que os professores têm? Existe uma concepção de criança mais adequada que vise uma educação qualitativa? Muitas eram as inquietações, mas todas voltadas ao mesmo objeto: a concepção de criança.

Frente a tantas questões, que não poderiam ser respondidas numa única pesquisa, elaboramos uma que esperamos que contemple boa parte dessas perguntas, além de ser a questão que norteia essa pesquisa: a concepção de criança presente nos documentos e legislações brasileiras voltadas à Educação Infantil se alinha com a concepção de criança que pode ser pensada a partir da Teoria Histórico-Cultural?

Optamos por estudar a concepção de criança, pois acreditamos que o entendimento que o professor tem sobre o ser criança traduz-se em suas práticas pedagógicas, ou seja, a concepção que ele possui acerca de criança não se distancia daquilo que propõe enquanto em ação educativa. Um profissional que, por exemplo, tem a concepção de uma criança que é incapaz de realizar certas tarefas, que ela já poderia fazê-las independentemente, teria um determinado formato de planejamento; enquanto outro profissional, que enxergue a criança como integrante e participante ativa de seu próprio processo de aprendizagem, teria outro direcionamento de atividades planejadas para sua turma. Pensamos na relevância de discutirmos a respeito do assunto para contribuir com reflexões para a prática docente, ampliando e trazendo novos olhares para essa visão de concepção de criança com a finalidade de beneficiar ao máximo o desenvolvimento infantil no âmbito educativo.

Averiguamos a concepção de criança na seleção de documentos oficiais relacionados à Educação Infantil por serem textos que dão subsídios para as ações realizadas nas instituições educativas e aos professores em sua prática pedagógica. Partimos do pressuposto de que a concepção de criança presente nesses textos encontra certo respaldo nos espaços da Educação Infantil e na compreensão de vários profissionais que nela atuam, pois são documentos regentes e norteadores, bem como as instituições educativas precisarem usar isso, obrigatoriamente ou não, como base para as ações planejadas e concretizadas. Portanto, entendemos esses documentos como sendo resultado de consensos sociais num determinado momento histórico.

Nossa escolha em nos apoiarmos na Teoria Histórico-Cultural para pensarmos em uma concepção de criança a partir de seus conceitos, bem como a perspectiva teórica que embasa toda essa pesquisa, é devido à nossa concordância sobre o desenvolvimento do ser humano como não natural, o que necessita da interação social e apropriação dos conhecimentos e elementos da cultura humana, historicamente acumulada, para que se humanize. Conforme Vigotskii (2016) assinala que aprendizagem gera o desenvolvimento e que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, pensamos que a Educação Infantil, reconhecida como um espaço de ensino e o primeiro a ser frequentado por qualquer pessoa é onde se ensina esses saberes de forma sistematizada,

levando em conta as especificidades infantis. Diferente dos conhecimentos espontâneos, defendemos que a Educação Infantil pode e deve ensinar os saberes mais elaborados desse acervo humano desde a mais tenra idade, afinal, “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Investigar essa concepção de criança auxilia no entendimento de qual é o papel das instituições para crianças de 0 a 6 anos na sociedade, bem como o que podemos pensar em termos de limites estabelecidos e as possibilidades e avanços para ações educativas que sejam cada vez mais qualitativas. Portanto, nossa justificativa para realizar esse estudo é pautada em compreender qual a função social da Educação Infantil, que durante muito tempo tomou vários perfis até se tornar um local educativo. Arce (2010, p. 33) salienta que “[...] a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano. A escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança [...]”, reforçando mais uma vez aquilo que já discutimos: a Educação Infantil, sendo educação escolar – dentro de suas especificidades –, ensina conhecimentos sistematizados, de forma que favoreça o processo de desenvolvimento da criança e a sua humanização.

A pesquisa que realizamos é de cunho documental e bibliográfico, em razão do manuseio de legislações e documentos oficiais referentes à Educação Infantil brasileira para a composição do trabalho, como também há textos que discutem a história da infância, da criança e das instituições educativas voltadas a ela, materiais que analisam os conceitos da Teoria Histórico-Cultural e outros que ajudam a refletir sobre as práticas na Educação Infantil. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica, “como o próprio nome aponta, [...] é aquela feita a partir de bibliografia variada, ou seja, engloba livros, revistas, jornais, publicações técnicas, dentre outras fontes escritas” (ROCHA; BERNARDO, 2011, p. 88). A pesquisa documental muitas vezes se confunde com a bibliográfica, devido à falta de uma clara distinção (GIL, 2002), uma vez que ambas são constituídas de materiais escritos. No entanto, o mesmo autor afirma que na pesquisa documental as fontes são mais variadas e dispersas, que incluem:

[...] de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p. 46).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica parte de fontes mais restritas, enquanto a pesquisa documental engloba mais tipos de materiais. Por isso, caracterizamos nosso trabalho com ambas, pois além de nos subsidiarmos em livros e artigos durante a elaboração, também lidamos com documentos de âmbitos políticos; e ainda conforme o autor, estes se encaixariam na categoria de fontes documentais.

Para atingirmos o nosso objetivo geral, elencamos três objetivos específicos, os quais cada um foi desenvolvido em seções específicas, intitulados, respectivamente, como: 1) Trajetórias mundiais e brasileiras da infância, da criança e da Educação Infantil; 2) A concepção de criança nos documentos oficiais brasileiros; 3) A concepção de criança a partir da Teoria Histórico-Cultural: qual a relação com a concepção defendida pelos documentos oficiais brasileiros?.

Na primeira seção investigamos, a nível internacional e nacional, a concepção de criança ao longo da história, bem como a consolidação da Educação Infantil enquanto instituição educativa. Fizemos um movimento de apresentar primeiro o percurso mundial para em seguida focar nas especificidades brasileiras, já que o país recebe grandes influências das ideias que vem do exterior. Apoiamo-nos em estudos de alguns autores, como Ariès (1986), Postman (2011), Kuhlmann Jr. (2000; 2007; 2010), Oliveira (2013), entre outros.

A segunda seção consiste na averiguação da concepção de criança em legislações e documentos oficiais brasileiros da Educação Infantil. Seleccionamos aqueles que consideramos mais significativos e que acreditamos que são os que dão suporte para a área da educação e da Educação Infantil, sendo estes: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB nº 9.394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de leituras e reflexões, apresentamos, de acordo com nossa percepção, qual concepção de criança cada documento apresenta, tendo suporte em alguns autores como Saviani (2013), Ferreiro (1999), Pasqualini e Martins (2020), Nascimento (2011) etc.

Na terceira e última seção, discutimos qual concepção de criança pode ser pensada tendo como respaldo alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, sendo eles: humanização; hominização; periodização do desenvolvimento infantil (comunicação emocional direta, atividade manipulatória objetual e jogos de papéis); funções psicológicas superiores; relação aprendizagem e desenvolvimento; importância da educação escolar e mediação. Após isso, verificamos se a concepção de criança das legislações e dos documentos condiz ou não com a concepção pensada mediante os pressupostos da Teoria. Encerramos trazendo algumas contribuições para a prática docente na Educação Infantil, além da nossa perspectiva de concepção de criança após os estudos realizados durante a pesquisa.

Com a ampliação de conhecimentos durante a organização desse trabalho, o que propiciou uma visão mais aprofundada sobre a concepção de criança, tanto sob a ótica pesquisadora quanto à de professora que atua na Educação Infantil, esperamos que a pesquisa contribua com novas reflexões, não apenas aos profissionais que atuam na Educação Infantil, mas também àqueles que estão inseridos na formação inicial da graduação, pensando e repensando sobre aquelas que são o foco no trabalho realizado nessas instituições de ensino: as crianças. Deverá ser proporcionando a elas o melhor, concentrados em sua aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando-lhes diversas experiências para que alcance novos níveis de desenvolvimento que as tornem cada vez mais humanas.

2 TRAJETÓRIAS MUNDIAIS E BRASILEIRAS DA INFÂNCIA, DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para pensarmos de um modo mais articulado sobre a concepção de criança nos documentos oficiais brasileiros da atualidade, entendemos ser necessário voltar nosso olhar para a história da infância e como a Educação Infantil se constituiu enquanto espaço educativo voltado para crianças de 0 a 6¹ anos de idade. Para atingirmos o objetivo proposto, dividiremos a discussão em dois momentos: a primeira destacará como a criança foi concebida nos diferentes tempos históricos e como se desenvolveu o sentimento de infância na sociedade; e a segunda parte trará especificamente do cenário brasileiro, observando como a Educação Infantil iniciou a sua trajetória no país.

Compreendemos a necessidade de realizar primeiramente um resgate mundial acerca da infância, da criança e da instituição educativa destinada a ela, pois o Brasil recebeu fortes influências dessa movimentação para constituir suas próprias características; portanto, é nesse movimento social que se encontram as raízes que engendram a temática elegida para pesquisa. Além disso, a importância de conhecer esses assuntos em escala global torna a visão daquele que lê e estuda mais ampla e completa, bem como nos leva a entender as razões para que essas temáticas tenham se desenvolvido de tal forma até chegarem ao entendimento atual.

2.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA A NÍVEL MUNDIAL

Assim como a forma de organização de sociedade mudou ao longo do tempo, em que cada contexto apresentou características específicas e pensamentos próprios que os definiram, o conceito de infância também passou por transformações. Ela é marcada não apenas por uma linearidade de avanços,

¹ Por mais que nos documentos legais estabeleçam que a Educação Infantil atenda a faixa etária de 0 a 5 anos de idade, neste trabalho optamos por utilizar a faixa de 0 a 6 anos, pois devido ao corte etário, temos crianças de 6 anos que frequentam as instituições educativas infantis.

mas também de retrocessos inevitáveis, porém necessários, para que a caminhada, mais tarde, prosseguisse.

Postman (2011) exemplifica como a criança era compreendida na Antiguidade por meio do povo grego. A respeito deles, o autor afirma que naquela época histórica, a atenção dada à infância era muito pouca, e que ela não era vista como uma categoria de estágio de vida com suas especificidades. As palavras “criança” e “jovem” tinham teor ambíguo e, por isso, não existia definição clara de quais sujeitos seriam pertencentes em uma ou outra categoria, tanto que “[...] parecem abarcar quase qualquer um que esteja entre a infância e a velhice” (POSTMAN, 2011, p. 20).

O autor ainda ressalta que é pouco provável que os gregos tivessem a preocupação de retratar crianças em seus quadros – os quais nenhum sobreviveu para análise mais detalhada; e tal ideia ainda é reforçada ao destacar que nas estátuas inexistia alguma que represente uma criança. Mesmo que na literatura grega haja uma insinuação de personagens crianças, e que pareça existir uma sensibilidade acerca delas, não há clareza se esse conceito, de fato, existia naquela época, justamente por causa da natureza ambígua já citada. A concepção grega sobre criança é, nesse sentido, algo incerto.

Nessas incertezas diante da infância daquela época e tudo o que fosse relacionado a ela, um ponto que Postman (2011) enfatiza com certeza era a paixão desse povo por educação, citando como exemplo Platão que muito escreveu sobre o assunto; os espartanos que fundaram as primeiras escolas; e atenienses, que mediante a instituição educativa, disseminaram a cultura grega pelo mundo. Porém, é esclarecido que o fato de eles terem sido tão apaixonados por escolas não significava que eles tinham empatia pelos jovens; na verdade, o autor até mesmo cita que, se for olhar a maneira em que eles eram disciplinados nesse período, sob a ótica da compreensão moderna, era tida como violenta, regada a maus tratos.

Mesmo com isso posto, o autor acredita ser justo afirmar que os gregos contribuíram com a ideia de infância. “Eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela *foi* inventada, pudéssemos reconhecer-lhe as raízes” (POSTMAN, 2011, p. 22, grifo do autor). A origem do conceito de infância não é título carregado pelos

gregos, mas pelo fato de serem lembrados tanto tempo depois nas discussões sobre o tema, conclui que o grupo auxiliou nesse pontapé inicial.

O mesmo autor ainda apresenta a visão romana de infância, que diz ter superado a grega. Eles criaram uma ligação entre o crescimento da criança e o conceito de vergonha, isto é, de protegê-la de ações e falas consideradas adultas, que seriam inapropriadas para elas escutarem ou presenciarem. Este se torna um ponto importante sobre a concepção de infância, já que “[...] *sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir*” (POSTMAN, 2011, p. 23, grifos do autor). Claro que nem todos os romanos aderiram à ideia em sua totalidade, entretanto, o fato de existir a preocupação de certos assuntos serem mantidos em segredo, longe do olhar da criança, mostra a compreensão de que ela e o adulto são seres distintos que possuem características particulares.

Esse avanço obtido na ideia de infância pelos romanos foi interrompido com fatos históricos conhecidos: a queda do Império Romano², devido às invasões dos povos bárbaros; “[...] o sepultamento da cultura clássica [...]” (POSTMAN, 2011, p. 24); e a introdução da Idade Média. Postman (2011) explicita quatro acontecimentos, desenvolvidos durante esses períodos, que são essenciais para o curso da história da infância: “O primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto, como consequência dos outros três, é que desaparece a infância” (POSTMAN, 2011, p. 24). A infância timidamente conquistava seu espaço, ganhava um significado, porém, as transformações sociais fizeram com que seu conceito fosse interrompido.

Nessa pós-queda do Império Romano, especificamente no período da Idade Média, Ariès (1986) afirma que até o século XII, a infância não era conhecida ou, simplesmente, não se via a necessidade de representá-la na arte. Observa ele que, no lugar em que deveriam estar pintadas as crianças em suas características físicas infantis, o que se via eram sujeitos adultos, mas de tamanhos menores. Não havia um rosto com traços infantis, particularidades que

² Esclarece-se que essa queda, ocorrida no final do século IV, foi a do Império Romano do Ocidente, já que a porção Oriental vigorou até o ano de 1453 (HISTÓRIA DO MUNDO, s/d). São levantados diversos motivos para o seu declínio, dentre eles: as invasões bárbaras, a crise econômica, a instabilidade política, o desejo de ascensão no poder por parte dos militares, a expansão do Cristianismo etc. (HISTORY, s/d; HISTÓRIA DO MUNDO, s/d).

façam com que se conclua que ali é uma criança; era um adulto, porém, em miniatura. A distinção entre ambos não existia. Eram vistos como iguais, exceto pela altura.

Em meados do século XIII, o mesmo autor comenta que começaram a aparecer crianças retratadas no sentido mais próximo da era moderna, especificamente nas artes religiosas, principalmente sobre a infância do Menino Jesus tido como “[...] o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte” (ARIÈS, 1986, p. 53). Nessas obras, o sentimento transmitido acerca dessa fase infantil era claro, pois as crianças eram retratadas em gestos simples de ternura e graça. Com o tempo, passou-se a registrar outras infâncias de cunho religioso, não apenas a de Cristo, o que mostra uma evolução paulatina dessa noção de criança.

Por volta dos séculos XV e XVI, aponta Ariès (1986) que, nessa iconografia religiosa da infância, aparece uma de caráter leigo. As crianças ainda não eram representadas sozinhas, detalhe que demonstraria uma posição de importância que elas ganhavam gradativamente na sociedade, ou não eram representadas ainda acompanhadas de uma imagem nítida e consciente acerca do que é a infância. No entanto, as crianças começavam a ser vistas ali como personagens principais ou secundários nas obras; isso foi um avanço significativo sobre o seu papel. Esse espaço maior dado a elas nos faz pensar em duas ideias:

[...] primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 1986, p. 55-56).

Portanto, isso evidencia que as crianças viviam em conjunto com os adultos, sem distinção de atividades específicas de cada grupo como também mostra o desejo dos pintores em dar destaque a elas pelo seu jeito divertido de ser.

No século XV, surgiu uma nova forma de representar a infância: o retrato. De acordo com Ariès (1986), por mais que a criança aparecesse nas artes por

volta do século XIII, essa seria a primeira vez que ela apareceria como modelo de um retrato, e não apenas isso, mas a imagem de uma criança real, sem traços de adulto em miniatura. Pode-se dizer que essa situação foi um detalhe importante não apenas por mostrar uma consciência do sentimento de infância, mas também por ser um ponto relevante sobre a história dessa fase inicial da vida e, portanto, a respeito da criança.

Ariès (1986) mostra que até então existia o que, aos nossos olhares atuais, seria uma insensibilidade em relação à criança. Descreveu ele:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte (ARIÈS, 1986, p. 56).

Além da falta de atenção acerca da infância e com isso, a ausência de olhar sensível em relação às crianças, elas viviam por pouco tempo devido à alta taxa de mortalidade da época. Isto é, a situação impedia a formação de vínculo afetivo com a criança pelo fato dos adultos saberem que elas poderiam morrer cedo. Ainda, várias crianças nasciam numa única família, a fim de aumentar a chance de sobrevivência de uma parcela delas. Crianças eram descartadas sem maiores dificuldades, quase tratadas como objetos.

Um breve adendo relevante que o autor pontua é que não devemos nos surpreender com essa insensibilidade, afinal, essas ações eram completamente normais para a época em razão do contexto em que viviam. Por mais estranho que possa parecer essa leitura e postura indiferente dos adultos em relação às crianças, não devemos julgar as atitudes ou utilizar as lentes das concepções atuais para voltar esse olhar à história. Cada contexto histórico tem as suas características específicas e motivos para tais ideias, e por essa razão, precisamos entendê-las para, assim, compreender as suas ações.

Dito isso, Ariès (1986) afirma que o surpreendente não é essa indiferença dos mais velhos, e sim o fato do sentimento de infância ter crescido em meio a

essa ampla mortalidade do período. Para ele, é perceptível esse anseio que se desenvolveu ao retratar a criança que sobreviveu em meio a tantas perdas, ou até mesmo, aquela que já partiu. Isso demonstra a vontade de querer manter viva a memória de alguém que já morreu, o que pode ser considerado como evidência de que essa perda infantil não é mais tão descartável assim. Obviamente, o sentimento contrário, o da insensibilidade, não desapareceu completamente: ambos passaram a coexistir.

A imagem de criança morta, conforme Ariès (1986, p. 58), foi “[...] um momento muito importante na história dos sentimentos”. Inicialmente, a criança era representada junto aos túmulos de seus pais, ou seja, sempre acompanhada de alguém. Apenas no fim do século XVI aparecem evidências de crianças mortas retratadas sozinhas. E é no início do século XVII que se expande essa imagem de forma numerosa, não limitada somente à representação fúnebre. Alguns se preocuparam em registrar até mesmo o nome e a idade da criança, o que transparece essa sensibilidade que foi se formando em relação a elas.

A criança agora era representada sozinha e por ela mesma: esta foi a grande novidade do século XVII. A criança seria um de seus modelos favoritos. [...] Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou (ARIÈS, 1986, p. 60-61).

Assim, o desejo de retratar a criança morta tornou-se um marco importante para o desenvolvimento do que viria a seguir: da criança sozinha representada por si só não apenas nessas temáticas fúnebres. Mais tarde, desenvolveu-se até mesmo o interesse em registrar as expressões e onomatopeias das crianças, bem como as características físicas e de comportamento em relatos pessoais.

Para apresentar uma visão mais ampla do assunto, Becker (2010) mostra como a infância era representada em diferentes estilos de arte. Afirma que essas representações de infâncias são criadas pelo adulto, pois “[...] é quem decide o que vai ser representado, como e de que forma” (BECKER, 2010, p. 92, grifos da autora). Portanto, podemos dizer que cada obra ou qualquer outra invenção que, de alguma forma, representa a infância, está carregada de subjetividade de seu criador acerca da ideia que possui sobre o tema.

No período do Impressionismo, por exemplo, Becker (2010) aponta que a infância é representada de forma singela, bonita, sutil, passiva, comportada, encantadora, de um apoio materno. O estilo Rococó também ressalta uma infância dócil e delicada. Há também a representação da nudez infantil que simboliza a pureza, a verdade, pois a criança é vista como livre de pecados e, por isso, não há o que esconder de olhares alheios. Percebemos aqui que a infância é vista em sua forma mais bela, inocente, “agradável de ver”.

Alguns artistas Renascentistas (BECKER, 2011) possuem traços de crianças em formato de adultos em miniatura, que não permite a identificação com a anatomia do que se observa de criança. Nas pinturas religiosas desses estilos, o Menino Jesus, por exemplo, não tinha semelhanças do que seria a aparência de uma criança comum; ele tinha características de adultos, como uma musculatura mais desenvolvida, olheiras, barbas. Uma representação não casual faz com que as figuras sagradas sejam vistas como diferentes de pessoas comuns, como se estivessem em um patamar maior, demarcando que pertencem a grupos distintos. “Pintar um Jesus com a estrutura física de um bebê comum poderia ser considerado uma heresia” (BECKER, 2011, p. 100). No Egito Antigo e na Arte Bizantina também é possível encontrar a figura do adulto em miniatura.

Essas demarcações de diferenças também são vistas nas obras de pessoas pertencentes à realeza, e tanto essas quanto as de cunho religioso apresentam uma figura de poder, liderança, dotada de grande sabedoria, apesar do tamanho pequeno, reforçando mais ainda a ideia de serem especiais e superiores (BECKER, 2011). No mais, a arte Gótica tenta acertar as proporções do corpo, apesar de ainda se mostrarem rígidas nas características que ainda dão a ideia de adulto em miniatura. No Realismo, por exemplo, há a retratação de crianças dentro de um contexto adulto – como o trabalho – por fazerem parte de seu cotidiano. No Neoclássico, houve a volta da idealização de infância comportada e delicada, além de um “ideal” de feminilidade. Enfim, a infância é representada de diversas formas nas diferentes perspectivas de cada artista sobre ela, além de transparecerem em alguns o interesse hegemônico.

Postman (2011) traz ainda mais algumas contribuições a respeito da história da infância a partir do período medieval, ou até mesmo uma versão diferente da que foi exposta por Ariès (1986). Assim, ele afirma:

[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto (POSTMAN, 2011, p. 29).

De acordo com o mesmo autor, a Idade Média foi dominada pela oralidade, consequência do desaparecimento da capacidade de ler e de escrever. Poucos eram os sujeitos que sabiam ler, e quando sabiam seu desempenho era abaixo do esperado.

Devido a essa falta de conhecimento em leitura da maior parte da população medieval foi que a oralidade ganhou um espaço majoritário. Acreditava-se que essa forma de comunicação era de teor biológico, na qual o sujeito teria posse das palavras em determinado momento da vida. Por causa dessa característica predominantemente oral, neste período, determinava-se que a infância, terminava aos 7 anos de idade, porque era quando a criança aprendia a falar; chegada essa fase, ela já era considerada adulta. Num contexto em que a fala prevalecia, adultos e crianças se misturavam, pois a leitura é um elemento que permite separar ambos os grupos, e a falta dela, conseqüentemente, não possibilita a distinção, afinal, todos eram vistos como iguais.

[...] a leitura cria uma separação entre os que podem e os que não podem ler. A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta. A literatura de todos os tipos – inclusive mapas, gráficos, contratos e escrituras – reúne e guarda segredos valiosos. Assim, num mundo letrado, ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Num mundo letrado, as crianças precisam *transformar-se* em adultos. Entretanto num mundo não letrado não há necessidade de distinguir com exatidão a criança e o adulto, pois existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instrução sobre como entendê-la (POSTMAN, 2011, p. 27-28, grifo do autor).

A leitura é um mundo de símbolos e códigos a ser apreendido, bem como expande o horizonte de conhecimentos do sujeito quando os compreende e faz uso deles. Isso é algo a ser adquirida na cultura, não uma capacidade prevista para acontecer devido à biologia do ser humano. Se existe esse algo a ser conquistado para que o sujeito se torne quase semelhante ao outro, então, existem pessoas diferentes; no caso crianças e adultos, aquelas que ainda aprenderão a ler e aqueles que já aprenderam. Se existem pessoas diferentes,

elas têm especificidades diferentes que merecem igual atenção. Um mundo dominado pela fala não tem tantos segredos a desvendar, mas a leitura oferece inúmeros. O universo da leitura é, assim, “coisa de adulto”, a qual deve ser conquistada.

A predominância oral marcada biologicamente também ajuda a entender, de acordo com Postman (2011, p. 28), a razão de inexistir escolas primárias na Idade Média, “pois, onde a biologia determina a competência em comunicação, não há necessidade de tais escolas”. Acrescenta ainda que não eram instituições desconhecidas por esse povo, até porque algumas ou estavam ligadas à Igreja ou eram oriundas de iniciativas particulares. “Mas a total ausência da idéia de uma educação primária para ensinar a ler e escrever, e proporcionar o lastro para um aprendizado ulterior demonstra a inexistência de um conceito de educação letrada” (POSTMAN, 2011, p. 28). Ou seja, existia a falta de uma ideia de educação formal organizada especialmente para aprender a leitura e a escrita, não a ausência do espaço denominado escola.

A noção de vergonha, desenvolvida pelos romanos, também não existiu no período medieval, portanto, não havia uma checagem daquilo que a criança ficaria sabendo ou não, afinal, ela não era vista como um ser diferente do adulto. “Imersa num mundo oral, vivendo na mesma esfera social dos adultos, desembaraçadas de instituições segregadoras, a criança da Idade Média tinha acesso a quase todas as formas de comportamento comuns à cultura” (POSTMAN, 2011, p. 30). Os motivos da ausência do conceito de infância nesse período eram a falta de alfabetização, do conceito de educação e de vergonha (POSTMAN, 2011).

A partir do século XV, um acontecimento marcante exigiu uma redefinição sobre o que é ser adulto e, junto a isso, o que é ser criança. A “[...] invenção da impressão com caracteres móveis” (POSTMAN, 2011, p. 34) permitiu grande reprodução de materiais impressos à máquina, tornando desnecessária a escrita à mão de palavra por palavra.

A tipografia fez com que o individualismo, a exaltação do eu, se tornasse algo natural para aqueles que escrevem e para aqueles que leem. No caso dos primeiros, a ideia de ter suas próprias palavras registradas eternamente em material era fascinante e estimulava o individualismo, uma vez que seu nome e

seus feitos poderiam ser lembrados por várias e várias gerações; bem como, as obras impressas criaram o leitor isolado, o segundo grupo, em que o sujeito que lê em silêncio com a atenção totalmente voltada ao que seus olhos captam linha por linha, completamente alheios ao que acontece a sua volta.

Desta maneira, nos dois extremos do processo – a produção e o consumo – a tipografia criou um ambiente psicológico dentro do qual os reclamos de individualidade se tornaram irresistíveis. Isto não quer dizer que o individualismo foi criado pela prensa tipográfica, e sim que o individualismo se tornou uma condição psicológica normal e aceitável (POSTMAN, 2011, p. 41).

Postman (2011, p. 37), baseado em fala de Harold Innis, expõe que três impactos são perceptíveis nessas modificações na tecnologia de comunicação: “[...] alteram a estrutura dos interesses (as coisas em que pensamos), o caráter dos símbolos (as coisas com que pensamos) e a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem)”. As mudanças acontecem subjetivamente, socialmente e nos elementos de suporte de comunicação. Diante disso, Postman (2011) afirma que a tipografia permitiu essa consideração pelo “eu”, para falar e pensar sobre os sujeitos como seres únicos; e foi o grande destaque sobre o “eu” que possibilitou o início da trajetória da infância. Não foi uma ideia firmada de um dia para o outro, entretanto, o desenvolvimento dessa ideia, isto é, de que cada ser é importante e singular, colaborou para reflexões sobre essa primeira fase da vida humana.

Todavia, continua Postman (2011), apenas o individualismo não foi o suficiente para o aparecimento da infância, pois era necessário que acontecesse algo mais. A tipografia foi esse “algo”, pois trouxe todas as mudanças e novidades do mundo de materiais impressos e criou conteúdos novos, prontos para ser explorados. Isso resultou na separação entre grupos que sabiam ler e os que não sabiam ler. Para compreendê-los, era necessário ter um bom nível de conhecimento de leitura e de interpretação, isto é, tal entendimento era só de adultos alfabetizados enquanto os primeiros anos de vida, as crianças, ainda teriam que aprender essa habilidade.

No transcorrer do século um ambiente simbólico inteiramente. Esse ambiente encheu o mundo de novas informações e experiências abstratas. Exigia novas habilidades, atitudes e,

sobretudo, um novo tipo de consciência. Individualidade, enriquecida capacidade para o pensamento conceitual, vigor intelectual, crença na autoridade da palavra impressa, paixão por clareza, sequência e razão – tudo isto passou para o primeiro plano, enquanto o oralismo medieval retrocedia (POSTMAN, 2011, p. 50).

Nesse sentido, a tipografia criou o sujeito letrado, o qual é diferente da criança que ainda virá a ser, caso tenha oportunidade de ser ensinada. Se antes, no período medieval, não se pensava em infância pelo fato de a oralidade dominar e, conseqüentemente, os segredos a desvendar não serem numerosos e todos serem vistos como iguais, com a tipografia, foi criado um novo tipo de adulto que deveria ser conquistado pela criança. “Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se *tornar* adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia” (POSTMAN, 2011, p. 50, grifo do autor). Para ensinar a ler, era necessário um local especial que permitisse tal aprendizagem, um lugar formal; a escola, reconhecida como espaço educacional. Pensar nela faz com que a infância, segundo Postman (2011), se torne uma necessidade; escolas estavam sendo reinventadas para atender a esse grupo que não sabia ler, composto por crianças que fazem parte de um conjunto chamado infância. Escola e infância acabam por estabelecer um vínculo que permite a existência e o repensar entre uma e outra.

Com a escola tendo o objetivo de formar adultos instruídos e alfabetizados, Postman (2011) afirma que as crianças começaram a ser vistas como adultos ainda não formados, e não mais como adultos em miniatura. Isto é, não mais um adulto já definido, mas num tamanho menor. São seres que ainda se tornarão adultos e para chegar a tal finalidade, é necessário passar pela etapa da instrução. A mudança no olhar da sociedade sobre a criança já era perceptível, vista agora como diferente dos mais velhos.

Conforme Postman (2011), inicialmente, as classes de aula eram organizadas por competências de leitura, e não por faixa etária, ou seja, não reuniam crianças da mesma idade, mas as de níveis semelhantes na capacidade de leitura. Pensar nisso supõe-se que numa mesma turma, tinham diversos sujeitos de idades bem distintas. Para o autor, o fato das pessoas estarem agrupadas por causa de uma mesma característica em comum faz com que

outras sejam percebidas, o que leva a observar a multiplicidade e as especificidades presentes em um mesmo local. Em suas palavras:

[...] quando um grupo – qualquer grupo – é formado com base em uma única característica, é inevitável que outras características sejam notadas. O que começa como uma categoria de pessoas que devem ser ensinadas a ler, termina como uma categoria percebida como única em múltiplas dimensões. Como a própria infância se tornou uma categoria social e intelectual, os estágios da infância tornaram-se visíveis (POSTMAN, 2011, p. 57).

Aos poucos, com esse olhar acurado, crescia um conceito a respeito da infância, o que poderia ser notado pelo fato de as vestimentas infantis se diferenciarem das usadas pelos adultos; a linguagem infantil ganhou seu destaque; a estrutura familiar se modificou; livros de pediatria se disseminaram na sociedade; as primeiras literaturas infantis começaram a ser publicadas; e até mesmo o ato de dar o nome à criança mudou, tornando-se um momento especial. A criança, antes invisível e confundida como adulto, começava a ganhar o seu espaço na sociedade, tal como o ser que é.

Todos esses acontecimentos foram os sinais externos do surgimento de uma nova classe. Eram pessoas que falavam de modo diferente dos adultos, que passavam seus dias de modo diferente, vestiam-se de modo diferente, aprendiam de modo diferente e, no fim das contas, pensavam de modo diferente. O que tinha acontecido – a mudança estrutural subjacente – era que por meio da tipografia e sua serva, a escola, os adultos adquiririam um controle sem precedentes sobre o ambiente simbólico do jovem, e estavam, portanto, aptos e convidados a estabelecer as condições pelas quais uma criança iria se tornar um adulto (POSTMAN, 2011, p. 59).

A respeito dessa diferenciação de vestimenta adulta e infantil, Ariès (1986) traz maiores detalhes. Explica ele que quando as crianças eram retiradas do cueiro – tecido que ficava enrolado em seus corpos –, logo já eram vestidas em roupas de adultos, sem detalhes que mostrassem alguma distinção entre ambos ou que demarcasse que tal coisa era destinada à infância. Na Idade Média, o essencial era mostrar o status social de suas condições por meio das roupas, e assim a preocupação de diferenciar crianças dos adultos era nula.

Apenas no século XVII começam a surgir roupas especificamente infantis, apropriadas para a idade; mas isso era apenas para aquelas que viviam em

classes nobres e burguesas. Mesmo não atingindo todas as classes sociais num primeiro momento, o fato de se desenvolver os pensamentos de diferenciação entre criança e adulto, no que diz respeito à vestimenta, mostra que a infância estava conquistando cada vez mais o seu espaço e deixava de ser invisível, tornando-se uma personagem notória.

Uma particularidade que Ariès (1986) notou nas roupas das representações de crianças do século XVII é que elas usavam uma fita nas costas, que não eram as guias utilizadas para crianças que ainda não tinham firmeza no andar; era um acessório à parte, que não existia nas vestimentas dos adultos. “[...] Portanto, no século XVII e início do XVIII, essas fitas nas costas tinham se tornado signos da infância, tanto para os meninos como para as meninas” (ARIÈS, 1986, p. 74). Isto é, evidenciavam um símbolo exclusivo da infância. No entanto, a abundância desse acessório não era um sinal de que o inventaram tendo em vista o sentimento e a sensibilidade que se afluía sobre as crianças: era um traje de adultos em tempos anteriores, mas que caiu em desuso e se tornou algo para elas.

O primeiro traje das crianças foi o traje usado por todos cerca de um século antes, e que num determinado momento elas passaram a ser as únicas a envergar. Evidentemente, não se podia inventar do nada uma roupa para as crianças. Mas sentia-se a necessidade de separá-las de uma forma visível, através do traje. Escolheu-se então para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava. A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (de um modo muito diferente dos costumes iniciatórios) (ARIÈS, 1986, p. 77, grifos do autor).

Mesmo utilizando de trajes que, em determinado período, foram abandonados, focaremos no significado e o que podemos interpretar disso. Desejava-se que houvesse essa distinção entre crianças e adultos nas roupas, e esse fato mostra claramente uma maior consciência e atenção a respeito da infância como fase especial, completamente diferente das que os mais velhos viviam.

Uma coisa relevante que o autor pontua nessa discussão é que esse sentimento de infância se restringiu primeiramente aos meninos, enquanto as meninas, por muito tempo, ainda foram mantidas nas ideias de adulto em miniatura. Acrescenta ainda que essa transformação no vestir-se ocorreu certamente apenas nas classes altas, já que as crianças que eram do povo permaneceram usando roupas caracteristicamente de adultos.

Postman (2011) faz um adendo importante a respeito dessa discussão acerca da infância, salientando que não se deve pensar que ela apareceu de uma única maneira, por um único caminho, como a que ele apresentou até agora, por exemplo. A infância aconteceu e existiu de diferentes formas em diferentes lugares, dependendo de várias questões, como o contexto social, cultural etc. Isso nos possibilita pensar que a infância traz consigo várias histórias acerca de seu processo em distintos locais, mostrando que seu significado para cada povo é específico, portanto, de concepções múltiplas.

Essa diversidade de infância pode ser vista nas discussões propostas por Cunha (2008), que trata da infância des-realizada e hiper-realizada. A autora apresenta um trabalho de uma artista plástica que mostra cadeiras organizadas em círculo que se remetem as rodas de conversa da Educação Infantil; entretanto, cada uma está destruída de maneira distinta. A compreensão dada nessa obra é no “[...] sentido simbólico como uma infância aos pedaços e destruída por um elemento externo, não presente – o fogo/a violência – e que mostra sua ação sobre a cadeira/infância” (CUNHA, 2008, p. 116). Esta seria uma infância des-realizada, que rompe com um ideal de fase bonita e destaca uma infância violenta, vivida por classes marginalizadas da sociedade.

Já a infância hiper-realizada é a infância que tem acesso aos produtos eletrônicos de diversos tipos, isto é, tem contato com as variadas produções culturais eletrônicas (CUNHA, 2008). “É uma infância que opera sobre o mundo através do virtual, e não mais sobre um real concreto e observável” (p. 118). Com isso, percebemos que existem inúmeras infâncias, adaptadas as diferentes realidades vividas por cada criança. Dessa forma, entendemos que a concepção de criança não é fixa, possuidora de uma única definição, pois cada sujeito e sociedade vivenciam e a significam a sua maneira, de acordo com o contexto o qual pertence.

Categorizar a infância como desrealizada e hiper-realizada [...] não quer dizer polarizá-las, mas entender que diferentes realidades infantis podem coexistir em um mesmo tempo e espaço. Ambas infâncias, com suas práticas, não se inserem dentro do conceito de infância como uma das etapas do “ciclo vital” na qual eram universalizadas as trajetórias da vida humana. Pensar a existência de diferentes infâncias, implica em não vê-la como uma massa homogênea sobre uma mesma rubrica de “A infância”, mas pensar que existem práticas sócio-culturais que determinam variados tipos de experiências, que por sua vez, abarcam versões plurais sobre a infância.

Dando continuidade à discussão a respeito da trajetória da infância, no século XVIII, a industrialização se desenvolveu na Inglaterra e seu crescimento desenfreado foi, de acordo com Postman (2011), um grande inimigo e obstáculo para o percurso da infância. Marx (1984) apresenta alguns dos impactos gerados por essa mudança no modo de produção, e aponta que um deles diz respeito à entrada da mulher e das crianças nas fábricas como mão-de-obra barata. A instalação de máquinas facilitou o trabalho e fez com que não se exigisse mais apenas pessoas que tivessem grande força muscular para lidar com as tarefas. Com isso, o capital apossou-se não apenas do homem, mas também dos integrantes de sua família.

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital (MARX, 1984, p. 449-450).

A chegada da indústria mudou a estrutura familiar, e isso foi notável por conta do alto número de mortalidade infantil, principalmente motivada pelas mulheres convocadas para trabalharem nas fábricas.

Daí resulta serem as crianças abandonadas e mal cuidadas. Esse desleixo se revela na alimentação inadequada ou insuficiente e no emprêgo de narcóticos; além disso, as mães, desnaturadamente, se tornam estranhas a seus próprios filhos, e intencionalmente os deixam morrer de fome ou os envenenam (MARX, 1984, p. 453-454).

Portanto, algumas crianças passaram a ocupar o lugar de trabalhadores nas fábricas, muitas vezes expostas a tarefas que lhes são extremamente perigosas; outras eram abandonadas, pois a mulher ia trabalhar em lugares longe de seus lares, sem pensar nas consequências existentes à vida que dependia dela para continuar a viver. Se formos refletir a respeito da situação, essa era a palavra que definia o período: sobreviver, em meio à exploração do capital. Por outro lado, também existiam mulheres que deixavam seus filhos sobre os cuidados de alguém enquanto cumpriam o seu tempo de expediente.

As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. Em função da crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de serviços de atendimento das crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Nesses locais criados para o atendimento das crianças, alguns conteúdos eram ensinados, mas nada organizado com sequência didática ou um processo formal de aprendizagem. Vale aqui destacar que, em nossa compreensão, tomando como base a discussão de Kuhlmann Jr. (2007), mesmo quando o cuidado e a guarda eram uma prioridade, havia um propósito educacional para um determinado tipo de formação humana, mesmo que essa formação uma educação para a subserviência. Os cuidados não eram dos melhores, resultando na contribuição da alta na taxa de mortalidade infantil. Sejam crianças que participavam da vida nas fábricas ou que foram abandonadas pelos responsáveis, ou ainda as que ficaram sobre os cuidados de outrem, em nenhum desses casos elas eram realmente beneficiadas, explicitando a negligência e a vulnerabilidade da época.

Um ponto a destacar é que, mesmo em meio a essa situação caótica a respeito das crianças, Postman (2011) afirma que a ideia de infância só não desapareceu por completo nesse período massivo de industrialização porque a classe alta e média a mantiveram viva, e mais tarde, sutilmente, penetrou tal sensibilidade na classe mais baixa.

Os primeiros traços de instituição formal para crianças pequenas, em nível mundial, se desenvolveram nesse período em que algumas pessoas se propunham a cuidar dos filhos dos trabalhadores de fábrica, que era composto por mulheres também. De acordo com Paschoal e Machado (2009), inicialmente, as instituições tinham cunho assistencialista, em que o foco era o cuidado, seja na alimentação, na higiene etc. Por mais que Postman (2011) relata sobre o surgimento das escolas que tinham como objetivo ensinar a ler, a fim de formar adultos instruídos, pensamos que essa compreensão não é responsabilidade da Educação Infantil, já que esse é um aprendizado que de modo mais sistematizado, deve começar a se efetivar no Ensino Fundamental. Por isso, levamos em conta essas instituições que apareceram no período da industrialização, já que sugerem ter atendimento às crianças pequenas.

Constatamos a partir dessa discussão que infância foi um conceito que se estabeleceu tardiamente, e que por muito tempo, as crianças foram tratadas e vistas como adultos, não havendo diferenciação entre um e outro. Vale ressaltar que a noção de infância foi desencadeada por um determinado contexto, caracterizado pela alta taxa de mortalidade de crianças, a crescente necessidade de retratá-la e a separação entre sujeitos que leem e os que não leem. Postman (2011) aponta que a infância não é contada por apenas uma ou duas histórias, já que em cada região ao redor do mundo, encontramos uma infância específica, ou seja, uma infância com uma versão determinada.

Após termos apresentado um pouco da história da infância, da criança e do surgimento dos locais que as abrigavam no período industrial, cabe verificar, agora, as especificidades brasileiras sobre o seu desenvolvimento até se organizar no formato de Educação Infantil, tal qual possuímos atualmente.

2.2. PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Em um país tão diverso como o Brasil, “[...] marcado por diferenças regionais e diferenças de condição social [...]” (PRIORE, 2007, p. 15), é impossível afirmar que existe uma concepção única e absoluta de criança e, portanto, de infância. Pensamos que realidades de vidas distintas constituem diferentes concepções de criança, isto é, enquanto sujeitos pertencentes à elite

têm um determinado tipo de infância, sujeitos que fazem parte das classes menos abastadas possuem outro tipo de infância. Esse discurso se reforça mais ao verificarmos a defesa de Priore (2007, p. 8):

Para começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa. O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive.

Portanto, não apenas as concepções de criança mudam conforme os grupos em que os indivíduos estão integrados, mas também os discursos pregados pelas autoridades se distanciam da realidade das crianças reais, predominando, na teoria, vidas idealizadas ou que poucas têm acesso de viver.

No Brasil, existiram crianças que foram escravizadas, que trabalharam em fazendas (PRIORE, 2007) ou indústrias, em condições precárias e expostas diariamente a perigos fatais (MOURA, 2007), bem como há crianças que tiveram acesso à educação (MAUAD, 2007). Diante dessas inúmeras vivências, podemos afirmar a existência, no Brasil, de concepções de criança, não concepção, no singular, uma vez que estamos tratando de diversos contextos infantis. A seguir, verificaremos a história das instituições educacionais que acolheram a criança e que reforçaram a existência de infâncias diferentes e, portanto, de concepções de criança.

A partir das questões pontuadas no tópico anterior, a instituição de atendimento a crianças de 0 a 6 anos, a nível mundial, firmou-se com o nascimento da industrialização e com as mudanças que decorreram dela, tanto na estrutura familiar quanto na sociedade no geral. No caso do Brasil, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, o seu tempo não ficou mais dedicado à manutenção do lar, sendo necessário um lugar para que seus filhos ficassem durante o cumprimento de seu expediente, a fim de receberem os cuidados necessários para sobreviverem. Esses locais também se ergueram em meio a crescente urbanização e à necessidade de acolher as crianças abandonadas que viviam em condições miseráveis nas ruas. Podemos dizer que surgiram não necessariamente num pensamento exclusivo e de preocupação com crianças, e

sim em resposta à organização econômica do país e de uma sociedade marcada por desigualdades.

Apesar de terem aparecido como instituição no século XIX, ao longo da história brasileira, desde o “descobrimento” do Brasil em 1500, pode-se notar que já existia intervenções com crianças. Conforme Guimarães (2017), o primeiro atendimento da infância se deu com a chegada dos portugueses e dos jesuítas, com a proposta de catequização dos índios num processo de civilização de seus costumes – ou seja, moldá-los nos costumes europeus, vistos como “corretos”. Como os indígenas adultos mostravam resistências a se submeterem em tal prática, envolveram as crianças, por serem mais fáceis de inculcar nelas os ensinamentos religiosos pretendidos, ou seja, eram menos oponentes. Dessa forma

[...] iniciou a prática da segregação das crianças índias em locais chamados de “*casas de muchachos*”. Assim, estas eram retiradas das famílias e, neste local, catequizadas juntamente com crianças órfãs portuguesas da mesma faixa etária, sob a alegação que aprenderiam modos civilizados, ou seja, hábitos europeus (GUIMARÃES, 2017, p. 85).

No país, mais alguns arranjos de atendimento às crianças são vistas antes da criação das creches. Em 1726, em Salvador, foi criada a primeira Santa Casa de Misericórdia, a qual tinha cunho de caridade e recebia crianças indesejadas e abandonadas, principalmente de escravas, na chamada “roda dos expostos” (GUIMARÃES, 2017).

Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Esse dispositivo evitava que as crianças fossem abandonadas diretamente nas ruas, já que existia a possibilidade de deixá-las nessas rodas e o anonimato da pessoa que fazia tal ato era garantido. No entanto, o fato de terem um local para ficarem que não evitava a mortalidade infantil; devido às baixas condições de

higiene, poucas eram as que sobreviviam nessas instituições, e as que continuavam com vida, eram entregues às “criadeiras externas” (GUIMARÃES, 2017). Os lugares de atendimento às crianças nesse período eram provindos de iniciativas filantrópicas e religiosas, conferindo-lhes o caráter de caridade, pois acolhiam as que eram indesejadas ou abandonadas, sendo negras, brancas ou mestiças; e cuidavam delas dentro de suas possibilidades e limites de verba, higiene, estrutura e saneamento. O Estado não intervia ou ajudava durante este processo.

No século XVIII, criaram-se no Brasil as salas de asilo, inspirados nos modelos franceses, precursores desses locais de atendimento.

Tais instituições, que funcionavam em regime de internato, tinham como objetivo amparar a infância pobre (em especial crianças órfãs e abandonadas) e reduzir as altas taxas de mortalidade nos primeiros anos de vida. Embora o atendimento se realizasse em condições bastante precárias, havia desde os primeiros textos oficiais, conforme Kuhlmann Junior (1998), a perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças (PASQUALINI, 2010, p. 79).

Por mais que suas funções fossem de guarda das crianças e suas instalações de atendimento fossem bastante precárias, havia uma preocupação com a educação moral e intelectual, o que mostra que existiam ações para além do cuidado, transparecendo alguns traços do aspecto pedagógico.

Essas casas de asilo, mais tarde, viriam a se chamar escolas maternais, uma vez que era desejado a mudança na forma de atendimento feito até então. Um novo nome, uma nova forma de organização, como sinal de abandonar os costumes antigos e abraçar os novos. No entanto, elas não ocorreram na prática e as ações continuaram as mesmas (GUIMARÃES, 2017). As casas de asilo/escolas maternais tinham como foco as crianças de 4 a 6 anos, enquanto as creches, criadas posteriormente, seriam voltadas para crianças de 0 a 3 anos, todas destinadas às camadas populares da sociedade.

Kuhlmann Jr. (2000) aponta que, mesmo sendo fundada em 1844 na França, apenas no ano de 1870 é que foi possível a expansão da creche em diversos países, incluindo o Brasil.

Criada na França em 1844, é na década de 1870 – com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil. Primeiramente, como idéia[sic], ainda no período do Império, no jornal do médico Carlos Costa, *A Mãe de Família*, e também referida no processo de criação da Associação Protetora da Infância Desamparada. Depois, no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país (KUHLMANN JR., 2000, p. 7-8).

O Jornal *A Mãe de Família* é, conforme Kuhlmann Jr. (2010, p. 471) importante na história da infância brasileira, pois é a “[...] primeira referência da creche de que se tem registro no país [...]”. Publicado de 1879 a 1888, tendo como redator Carlos Costa, na matéria intitulada “A Creche (asilo para a primeira infância)” de autoria de Kossuth Vinelli, foi destacada as mudanças ocorridas nas relações de trabalho devido ao novo modo de produção industrial, introduzindo, a partir daí, a ideia de uma instituição que tem crescido em países europeus e que simbolizava a civilização e o progresso. Também é salientada como um local que permite as mães das classes menos favorecidas deixarem seus filhos enquanto cumprem seu expediente, revelando a creche, destinada a cuidar de crianças de 0 a 2 anos e complementar a escola primária e as salas de asilo. Da forma que foi anunciada, a creche parece ser vista como a grande solucionadora de problemas que possibilitaria o crescimento do país, pois permitiria à mulher atuar no seu trabalho sem impedimentos e, conseqüentemente, produziria mais e alimentaria mais o capital.

Nesse período, as ideias da Escola Nova³ e sua ideia de progresso da nação se disseminavam fortemente, por isso a creche foi apontada como sinal de avanço, aquela que contribuiria para o desenvolvimento do país. Guimarães (2017) aborda que o Brasil vivia um momento de alta taxa de mortalidade de crianças abandonadas e pobres. Nesse sentido, começou a se pensar num lugar

³ A Escola Nova foi um movimento que buscou superar a escola Tradicional com propostas que visavam renovar as práticas escolares, tirando o professor do foco e colocando o aluno no centro do processo educativo, atribuindo-lhe um papel ativo e participativo na relação ensino-aprendizagem. Nesse movimento, ressaltou-se também a ideia de que os alunos eram possuidores de impulsos naturais, havendo uma valorização de seus aspectos biológicos (SILVA, 2012).

que pudesse abrigá-las nos moldes das creches francesas, motivados pelo sentimento de modernidade de influência escolanovista.

Se o número de crianças deixadas à mercê de sua própria sobrevivência ou afogadas em miséria persistisse, era impossível buscar pela sociedade moderna que tanto almejam. Como resolver esse obstáculo cada vez maior e que impedia a execução desse plano? A instituição para crianças pequenas foi uma resposta vista como solução do problema, um dos passos a serem dados para alcançar essa modernidade. Assim, “as creches no Brasil surgiram, neste cenário, para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças” (GUIMARÃES, 2017, p. 90). A semente da ideia de creche começava a ser plantada, em razão das mudanças na organização do trabalho, que retirou a mulher de seu lar e a inseriu nas indústrias, no estado de pobreza e abandono agravante das crianças, bem como no sentimento de progresso e de modernidade desejada ao país.

Em 1875, é fundado o primeiro jardim-de-infância privado do Brasil, por José Menezes Vieira e Carlota de Menezes Vieira, sua esposa; era anexo ao colégio do casal no Rio de Janeiro. Por ser de origem particular, crianças de classes abastadas eram quem frequentava, e seus métodos seguiam os princípios froebeliano⁴. É nesse contexto que se desenvolve o setor privado da educação pré-escolar, atendendo majoritariamente a camada alta da sociedade (GUIMARÃES, 2017).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2010, p. 476), o jardim-de-infância teria a missão de moralizar a infância, de “[...] europeizar o modo de vida [...]”, a fim de servirem de escudo dos comportamentos e ações dos grupos menos favorecidos, isto é, não dar margem para que tenham “má influência”. Apresenta-se aqui uma clara distinção acerca de quais instituições eram voltadas para determinada

⁴ O alemão Friederich Wilhelm August Froebel (1782-1852) foi o criador do *Kindergarten*, conhecido como jardim-de-infância. Conforme Saito (2019), Froebel acreditava que a educação poderia levar o homem à verdade quando inserido nas leis da natureza e, por isso, defendia que a criança deveria estar em contato com ela e seguir a sua lei. Compara o desenvolvimento da criança com o crescimento de uma planta, em que seria necessário o cuidado para desabrochar suas aptidões naturais, “[...] uma verdade que estaria pré-estabelecida por vontade divina” (SAITO, 2019, p. 47). Utilizou-se dos chamados dons, materiais destinados às crianças para exteriorizarem seu interior intuitivamente por meio deles, para depois “[...] reinteriorizar aquilo que foi exteriorizado para que o sujeito tomasse consciência de sua essência e descobrisse o divino que há nele” (SAITO, 2019, p. 66).

classe social: enquanto os jardins-de-infância eram frequentados por crianças oriundas das famílias ricas, estimulando, assim, o desenvolvimento em diversas áreas; as creches e escolas maternas restringiam-se aos pobres, tendo como foco o cuidado em relação à alimentação, higiene, entre outros, suprimindo suas necessidades mínimas de sobrevivência. Até mesmo o primeiro jardim-de-infância público, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, era ocupada por pessoas de classes altas, o que conferiu a essa instituição um privilégio para uma parcela específica da população.

Mesmo as creches e as escolas maternas com características assistencialistas, Kuhlmann Jr. (2007, p. 166-167) chama a atenção no fato de existir nelas um projeto educacional.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

Continua Kuhlmann Jr. (2007) que a pedagogia das instituições educativas destinadas aos sujeitos de baixa renda é uma pedagogia da submissão, “[...] uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (p. 167). Como o autor salienta, existiam intenções de manter os pobres no lugar em que estavam, sem dar-lhes perspectiva de mudanças, numa pedagogia da submissão que os leva a aceitar e se conformar com as suas condições. Uma pedagogia que não os fazia enxergar além, dando-lhes apenas o necessário para suprir as suas carências e nada mais do que isso.

Na transição do Império para a República, no final do século XIX, vários acontecimentos, como a abolição da escravatura e a imigração europeia, agravaram o número de crianças abandonadas no país, tornando-se, assim, um grande problema que necessitava ser solucionado.

No período precedente à proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo. Ademais, a abolição da escravidão no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernente ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres (OLIVEIRA, 2011, p. 92).

De acordo com Guimarães (2017), essa situação fez emergir uma preocupação com o futuro do país – nesse período, ainda engajados nas ideias do progresso escolanovista – e com as crianças largadas em completa miséria. O Estado passa a ter atenção com elas não por estar, de fato, pensando em seu bem estar, mas que o cuidado prestado seria essencial para a trajetória de desenvolvimento do futuro brasileiro. Caso nada fizesse, esse seria o elemento que atrasaria o processo. Era o cuidar para moldá-las dentro do que era esperado para o alcance do avanço desejado. O plano de creche, até então, era apenas uma ideia; e a partir daqui, começa a tomar forma mais concreta.

Entre 1874 e 1889, houve a criação da Pediatria, com a finalidade de ensinar às famílias os cuidados necessários na alimentação e na higiene das crianças; o que permitiu também um controle do Estado sobre tais hábitos, sem perder de vista seu objetivo de avanço como sociedade, evidenciando a presença do movimento higienista também. Compreendia-se que oferecer assistência a tal população minimizaria o atraso do desenvolvimento do Brasil, porque a ausência de educação e de saúde desses sujeitos era vista como um obstáculo.

No ano de 1899, edificou-se a primeira creche para os filhos dos operários, a creche da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (PASQUALINI, 2010). Em 1908, a primeira escola maternal foi criada pela educadora Anália Franco, em São Paulo, também destinada a esse público (GUIMARÃES, 2017).

Em 1920, houve o movimento dos operários reivindicando melhores condições de trabalho nas indústrias, dentre elas a criação de creches, a fim de terem um espaço para deixarem seus filhos em segurança enquanto estão no trabalho. Os trabalhadores imigrantes, por influência de sua vivência, bem como

mais cientes dos movimentos operários, estimulavam seus companheiros a lutarem pelos seus direitos e contornarem a precariedade em que viviam (OLIVEIRA, 2011). Inicialmente, os patrões resistiram à pressão operária, mas depois cederam a alguns desses pedidos para conter a força dessas organizações, incluindo a abertura de creches, próximas ao local de trabalho. Entretanto, deve-se ressaltar que não foi por pura bondade ou desejo de agradecer os funcionários, e sim com intenções que lhes beneficiavam na questão do resultado da produção.

Os donos das indústrias [...] procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches ou escolas maternais, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso: mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 2009, p. 18).

Dessa forma, creches e escolas maternais possibilitavam o controle dos operários por parte dos patrões, bem como tornavam a produção mais intensa devido à satisfação da figura feminina ao saber que seus filhos estavam em locais seguros. Portanto, essas instituições foram um meio de aumentar a riqueza dos donos do meio de produção, como uma troca de benefícios: de um lado, operários felizes com a concessão de suas reivindicações e, de outro, os patrões ao perceberem que seu lucro só aumentava.

Conforme Kuhlmann Jr. (2000), entre meados de 1922 até 1970, as instituições de atendimento a infância ganharam força e se expandiram ao redor do país, ora ligadas aos campos de assistência e de saúde, ora ligadas ao campo da educação – nesse caso, com foco nas crianças de 4 a 6 anos. Também foi a primeira vez durante esse período, por volta de 1930, que o Estado assumiu a responsabilidade por esses locais (PASQUALINI, 2010).

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), fundado pelo Ministério da Educação e da Saúde de 1930. “Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8). De

acordo com Pasqualini (2010), o Departamento sugeria um atendimento de cunho médico ligado às ideias de puericultura, as quais as creches não mostraram resistências. A prática da puericultura, aliás, não apenas marcou as ações realizadas nas instituições infantis, mas também invadiram os currículos de formação das professoras e da educação feminina, em vista de as tornarem mães modelos (Kuhlmann Jr., 2000). Assim sendo, havia ainda uma forte presença da área da saúde nas creches, perceptível logo no nome do Ministério da Educação e da Saúde. De acordo com Guimarães (2017, p. 103), o atendimento nas creches “[...] ambicionava nutrir as crianças, promover a saúde e disseminar normas rígidas de higiene”. Como ainda era voltada às classes menos favorecidas, a pobreza foi vista como sinônimo da falta de noções da puericultura dessas famílias, o que é um argumento que ignora completamente o fato de essa condição estar vinculada, na verdade, a um problema muito maior de ordem política, econômica e social do país.

Entendidas como ‘mal necessário’, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares (OLIVEIRA, 2011, p. 100).

Ainda no ano de 1940, houve a expansão e a regulamentação dos parques infantis (GUIMARÃES, 2017; KUHLMANN JR, 2000), criado por Mário de Andrade, que permaneceu na direção de 1935 a 1938. Estruturados em São Paulo e ligados ao Departamento de Cultura, a frequência destinava-se à camada popular e reunia o atendimento de crianças fora do horário escolar, da faixa dos 3 aos 12 anos de idade. Das demais novidades do período, encontra-se a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) que, entre suas legislações, previa a obrigatoriedade das empresas de instalar creches se o quadro de funcionários fosse composto por mais de 30 mulheres.

Foi concebido, em 1953, o Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para Educação Pré-Escolas (OMEP), uma organização educativa internacional do setor privado, com o intuito de prestar atendimento às crianças de 0 a 7 anos de diferentes classes sociais (GUIMARÃES, 2017). De cunho filantrópico, é “[...] considerada a primeira instituição a defender políticas públicas

voltadas à qualidade da Educação Infantil” (GUIMARÃES, 2017, p. 110), além de terem a preocupação de querer pessoas especializadas para atuar com crianças, bem como seguirem um enfoque metodológico educacional.

No final da década de 1950, conforme Kuhlmann Jr. (2010), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) passa a se encarregar de projetos educacionais e dissemina a ideia de “[...] simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo simplificado, de baixo custo” (p. 489). Era um modelo pensado para países subdesenvolvidos, pois e não seria possível o investimento em instituições primárias, de 1º e 2º grau simultaneamente (GUIMARÃES, 2017). Constata-se aqui a importância dada às crianças em idade escolar, enquanto para as de idade anterior sobra a negligência em forma de implantação de programas de baixo custo para seu atendimento.

Um marco importante no ano de 1959 foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), afirmando que a criança é um ser que possui direitos, seja na educação, na saúde, na segurança etc., e que a garantia desses direitos deveria ser assegurada pelo Estado e pela sociedade.

No contexto da Ditadura Militar, em 1964, tornou-se necessário o governo tomar providência diante da Declaração, a fim de atenderem a essa promulgação de criança como sujeito de direitos (GUIMARÃES, 2017). Mesmo com a existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, aprovada em 1961, em que no artigo 23 afirma que a educação da infância engloba crianças de até 7 anos de idade e a responsabilidade de atendimento seria das escolas maternas ou dos jardins-de-infância; e no artigo 24 desta mesma lei, as empresas seriam estimuladas a criarem e manterem instituições infantis caso tivessem trabalhadoras com crianças inferiores a 7 anos, a falta de detalhamentos e teor generalizado dos artigos não permitiu que ações concretas fossem realizadas (GUIMARÃES, 2017). Anos depois, na LDB nº 5692/71, no artigo 19, segundo parágrafo, é salientado que crianças até 7 anos de idade receberiam educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou outros locais equivalentes.

Kramer (2011) aponta que nos anos de 1960 as ideias da teoria da privação cultural ganharam força, culminando nos programas compensatórios, abarcados pelo Brasil principalmente nos anos de 1970. Em uma definição precisa sobre ambas

[...] as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a essas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 2011, p. 24).

Pensa-se, assim, na existência de um padrão único e esperado da criança, e as que não se encaixavam nesse modelo, eram vistas como portadoras de algum problema, de uma “falha” que deveria ser preenchida a fim de alcançarem o molde da “criança perfeita” estabelecida.

Não apenas isso, mas a culpa do fracasso em idade escolar recaiu na criança pobre por conta das condições de sua vivência, como a falta de acesso à cultura, de alimentação adequada, de afetividade etc. (PASQUALINI, 2010), o que expressa à ideia de se mostrarem incapazes de prosseguir no processo de aprendizagem em razão dessas lacunas. A educação pré-escolar foi vista como solucionadora desse problema, e as ações adotadas nesses espaços deveriam se orientar na compensação dessas carências, a fim de fazer com que a criança estivesse mais preparada para enfrentar o ingresso na escola, dissipando os possíveis fracassos, evasões e repetências decorrentes. São notórias as evidências de uma educação compensatória para as classes menos favorecidas, restritas a apenas terem as suas “falhas” preenchidas.

A extensão crescente dessas dificuldades escolares, somada com a proposta de instituições de baixo custo e a articulação com o movimento de “combate à pobreza” (PASQUALINI, 2010) resultou na implantação de instituições em massa com investimento mínimo, de caráter compensatório e preparatório para a fase escolar. Não se enxerga aqui que o problema não está no sujeito criança, e sim que envolve todo o conjunto social e sua organização, algo muito

mais complexo. É a ação de não assumir a culpa nem a responsabilidade, por ser mais fácil jogar isso no outro em decorrência de sua condição. Incentivadas pela UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a partir da década de 1990, o Banco Mundial (PASQUALINI, 2010), a essas instituições infantis foi atribuída a função de superação das carências, da luta contra a pobreza e de preparação das crianças para a escola, sem contar o atendimento a ser prestado àquelas que as frequentam. Isso soa como se as instituições tivessem vestidas de super-heróis, prestes a salvarem a população de todos os problemas possíveis e inimagináveis que não os competem, na verdade.

Com a educação pré-escolar vista como preparatória para a fase posterior, um ponto a ser ressaltado é que houve alguns dos conteúdos e atividades do Ensino Fundamental dentro da esfera do atendimento infantil. Essas ações podem ser vistas até hoje em instituições de Educação Infantil intencionais ou não, causando uma antecipação do processo de ensino e a falta de olhar sobre as reais necessidades dessa faixa etária, tão distinta das crianças maiores.

Campos e Barbosa (2015) afirmam que, apesar da nitidez de avanços na teoria e na organização das instituições infantis, ainda há desafios a serem superados quando se fala na prática realizada, assunto que se tornou pauta tanto em âmbito acadêmico quanto no Governo Federal. “Entretanto, as pesquisas continuam a indicar que as práticas cotidianas ainda são sistematizadas muita mais numa concepção próxima do ensino escolarizante do que na lógica indicada nas diretrizes curriculares” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 358), ou seja, as ações efetivadas na Educação Infantil ainda se aproximam mais do formato de escolarização própria do Ensino Fundamental do que alicerçadas nas ideias das diretrizes elaboradas especialmente para as instituições da primeira etapa da educação básica.

Dessas instituições de baixo custo, ganhou destaque aquela criada pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Projeto Casulo, em 1977.

O Projeto Casulo oferecia atendimento de cuidados higiênicos, nutricionais, médico e odontológico para crianças de até seis anos de idade. Tinha o objetivo de cuidar das crianças de zero a seis anos por um período de quatro a oito horas diárias, para que as mães pudessem trabalhar. Tais estabelecimentos proporcionavam,

além da assistência à saúde, atividades de preparação para as séries iniciais do 1º grau, o que deixa clara a intenção governamental de promover uma educação de caráter compensatório [...] (GUIMARÃES, 2017, p. 113).

No final da década de 1970 e início de 1980, é fundado o Movimento de Luta por Creches, bem como a articulação com outros movimentos sociais que eclodiram na época, como o movimento estudantil, o movimento feminista etc. Em conjunto especialmente com o movimento feminista, de acordo com Pasqualini (2010), conquistaram o aumento do número de creches para as classes de baixa renda, melhoraram o atendimento nessas instituições e possibilitaram novos entendimentos sobre eles.

Além disso, houve ampliação na procura de creches por parte das mulheres que não se limitavam mais à camada desfavorecida da sociedade, mas também de outras classes sociais. “O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (KUHLMANN JR., 2000, p. 11). A pressão colocada no Poder Público, a fim de terem maior participação na organização desses locais destinados à infância, foi reforçada com a luta conjunta desses diferentes setores de movimentos sociais e anseios da população.

Ainda nesta década, Kuhlmann Jr. (2000) aborda que, em textos elaborados por integrantes do Ministério da Educação, o termo educação pré-escolar passa a incluir também as crianças de 0 a 3 anos – mesmo elas ainda vinculadas aos atendimentos na área da saúde. Esse foi um passo que parece mostrar uma conscientização maior em relação aos pequenos, tendo em vista a luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento do caráter educacional das creches. A educação passará a assumir total responsabilidade no investimento da Educação Infantil apenas em janeiro de 2009, algo recente se refletirmos sobre quando essas instituições se espalharam pelo país.

Em 1981, foi publicado o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar pelo MEC-COEPRE (Coordenação de Educação Pré-Escolar) que, conforme Pasqualini (2010, p. 95), além de o documento integrar a pré-escola nos sistemas de ensino, salienta a importância de sua expansão por causa

[...] da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo; das precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira; das conseqüências negativas da privação dos meios essenciais ao desenvolvimento físico e mental saudável da criança decorrente do baixo nível sócio-econômico das famílias; e da possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar mediante a oferta de condições que lhes permitam crescer, desenvolver-se harmonicamente e realizar suas potencialidades.

Guimarães (2017) aponta que apesar de o documento deixar de citar o caráter preparatório para a escolarização e a educação compensatória – que recebia duras críticas nesse período –, é possível perceber nas entrelinhas que as instituições das crianças de 0 a 6 anos foram vistas ainda como solucionadoras dos problemas sociais e da educação. O Programa, aliás, junto com os Estados e o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL), previa implantar as instituições de baixo custo em massa – que consistia em atender, até 1985, 50% do total de crianças de 4 a 6 anos –, e suas ações eram movidas pelas ideias da privação cultural. Isto é, quase nada se mudou nos planos e nas suas efetivações. Para esses locais onde a infância é dominante, ainda é dada a missão de resolver uma complexidade que não compete a si: as marcas profundas da desigualdade social.

A década de 1980 foi marcada por amplos movimentos sociais que contaram com a larga participação da figura materna, somada a outros fatores de ordem política, econômica e social, que resultaram no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, inclusive da educação. A Constituição Federal de 1988 assume como dever do Estado o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. A criança, sendo afirmada como ser de direitos, ou seja, uma cidadã, deve ter uma instituição que ela frequenta fora do lar não mais como um favor prestado em forma de caridade, mas sim um dever a ser garantido pelos órgãos públicos.

Com esse marco na Constituição, em 1993, a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) estabeleceu ações políticas para essas instituições, incluindo a ampliação do atendimento de qualidade, afastando-se dos modelos de baixo custo; também tendo como respaldo a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil para a concretização de suas propostas.

Entretanto, os planos foram interrompidos com a ascensão presidencial de Fernando Henrique Cardoso, que incorporou os ideais do Banco Mundial, isto é, a volta das instituições de baixo custo (PASQUALINI, 2010). Se a UNICEF e a UNESCO foram as grandes influenciadoras da construção desses modelos em países subdesenvolvidos, nos anos 1990, o Banco Mundial se encarregou de tal tarefa. Dessa forma, mesmo com o marco legal na Constituição, muitas ações ainda não tiveram o devido avanço e seguiram como antes, o que mostra a divergência entre o que está garantido em lei versus a realidade.

Dos demais documentos publicados sobre a criança e a Educação Infantil, há o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que apresenta os direitos de ambos, criança e adolescente. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB nº 9.394/96) é promulgada e carrega uma conquista importante: a Educação Infantil reconhecida como a primeira etapa da educação básica, em que se objetiva o desenvolvimento integral da criança em diversos aspectos – físico, intelectual, psicológico etc. Isso contribui para o distanciamento da visão assistencialista que ela carregou ao longo dos anos, pelo menos em lei.

No que se refere à Educação Infantil, a LDB em vigor sofreu alterações com a Lei nº 11.274/06, em que o artigo 32 apresenta a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com início de frequência das crianças aos 6 anos de idade, isto é, as instituições infantis ficaram encarregadas de atender crianças de 0 a 5 anos e não mais de 0 a 6 anos. Também houve mudanças com a Lei nº 12.796/13 que obriga a matrícula de crianças de 4 anos de idade na educação básica, no artigo 6º.

Apesar dos avanços em comparação com as LDBs anteriores, Guimarães (2017) afirma que a de nº 9.394/96 foi aprovada num contexto em que o modelo neoliberal, de influência do Banco Mundial, estava fortemente marcado no país. Inclusive, ela ainda está em vigor atualmente. Dentre alguns dos problemas acarretados para a Educação Infantil, há “[...] a formação sem a especificidade da área, cursos rápidos e a baixo custo que significam limitação de conhecimento específico e inabilidade de compreender o contexto social das crianças” (GUIMARÃES, 2017, p. 128). Há de se comemorar o avanço em termos

legislativos e, ao mesmo tempo, manter-se sempre atento às entrelinhas, a fim de perceber as intenções e os interesses ocultos de outrem por trás das palavras.

Quanto ao repasse dos recursos públicos para a educação, na década de 1990, houve a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que, de acordo com Mello e Sudbrack (2019), foram poucos os recursos repassados para a Educação Infantil, pois o Fundo concentrou o investimento no Ensino Fundamental, enquanto as instituições infantis ficaram por responsabilidade dos municípios, acarretando malefícios no atendimento das crianças devido a essa falta de atenção.

Ademais, ocorreu também a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998. Exatamente como seu nome, é tido como referência às instituições de Educação Infantil para pensar na construção do currículo, de caráter não obrigatório, com objetivos, conteúdos e orientações didáticas e o papel do professor frente às ações realizadas com as crianças. No ano de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que incluiu as creches e pré-escolas no repasse de recursos financeiros, ampliando as possibilidades de atuação da Educação Infantil naquilo que se propõe. No entanto, Mello e Sudbrack (2019) apontam que, apesar desse avanço, o financiamento para essa etapa educacional ainda não foi o suficiente.

Em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que, diferentemente do RCNEI, têm caráter obrigatório, e trazem aspectos a serem considerados na elaboração das propostas pedagógicas das instituições infantis. Conforme Mello e Sudbrack (2019, p. 9), a primeira Resolução que constituiu as DCNEI foi a de nº 1/99, e mais tarde veio a Resolução nº 05/09, a qual ainda está em vigência. Houve a distribuição desse material em formato impresso nas instituições de ensino, em 2010, numa versão organizada com mais didática, mas sem mudanças no texto de 2009 (MELLO; SUDBRACK, 2019).

Há também a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ de 2018 que apresenta orientações para a constituição dos currículos das etapas educacionais, portanto, não é o currículo em si, apenas serve de norte. Apesar de dar uma “suposta” autonomia às instituições públicas e privadas brasileiras nas elaborações curriculares, tendo em vista suas especificidades, as propostas de ensino devem estar de acordo com a BNCC (MELLO; SUDBRACK, 2019), o que revela uma contradição no discurso do documento.

Enfim, podemos perceber que todos os documentos legais são marcados por embates durante todo o processo, desde a criação até a divulgação, e expressam os anseios e os consensos de diferentes setores da sociedade com interesses diversificados que atendem – ou não – as necessidades do público-alvo para quem foram elaborados.

A partir dessa breve retrospectiva histórica, verificamos que a Educação Infantil brasileira é uma conquista recente, mesmo que há muito tempo tenham existido diversas formas de instituições de atendimento às crianças e várias organizações distintas em seu interior. Tal como é, a Educação Infantil faz parte do campo da educação, em que o cuidar e o educar são ressaltados como partes indissociáveis para o pleno desenvolvimento da criança, o que não é uma ideia tão antiga assim. Foram muitos caminhos a serem percorridos e lutas a serem enfrentadas até chegarmos à configuração atual. Contudo, ainda há muito a ser melhorado, desde questões relacionadas com as práticas pedagógicas, com os investimentos públicos, com a formação dos profissionais que atuam na área, entre outras. Por isso, é de suma importância nos manter vigilantes sobre o que o poder hegemônico tem planejado para essa etapa educacional, especialmente a de âmbito público, dando correta atenção para as entrelinhas, a fim de as conquistas não serem retiradas e possíveis novas conquistas serem alcançadas.

⁵ A BNCC passou por três versões. A primeira foi apresentada em setembro de 2015, no portal do Ministério da Educação (MEC), e “[...] teve por objetivo sugerir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as três etapas de educação básica” (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 11). Ficou disponibilizada para consulta até março de 2016 e recebeu mais de doze milhões de pareceres para quem quisesse contribuir, o que mostra a participação, em partes, da população (MELLO; SUDBRACK, 2019). Ainda de acordo com as autoras, após ajustes da primeira versão, em maio de 2016, foi lançada a segunda versão, que houve mais de nove mil contribuições de professores e participação de “[...] gestores, especialistas e entidades de educação em debates nos seminários estaduais” (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 12). Em abril de 2017, a terceira versão da Base foi apresentada pelo MEC e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apesar de o processo de votação não ter sido pacífico.

Atualmente, o termo infância é o nome dado à primeira etapa da vida humana, todavia, ao redor do mundo, dos países, estados e municípios existem *infâncias*, porque não é algo que se restringe a apenas um tipo, não é seguido um padrão de características. Essa ideia é reforçada ao resgatarmos Cunha (2008), o qual nos chama a atenção para o fato de que a infância não deve ser pensada por uma única via de constituição, já que é um conceito plural, que se diverge até num mesmo tempo e espaço.

Entre tantas pessoas, culturas e realidades diferentes, cada criança vive num ambiente específico: algumas aproveitam a sua infância positivamente, já que lhes são dadas todas as condições objetivas possíveis para seu desenvolvimento; e outras, infelizmente, não possuem as mesmas condições, necessitando entrarem precocemente no mundo adulto. Em algumas regiões e culturas, elas podem ser mais valorizadas, e em outras não. Cada contexto tem sua concepção e, provavelmente, ainda existem histórias dessas infâncias que mal nos foi contada.

Dessa forma, a infância é um nome que carrega várias versões de infâncias, algo que se comprova ao verificarmos que na história da Educação Infantil brasileira existiu a discrepância de organização entre creche para as classes menos abastadas e o jardim-de-infância para as crianças das classes mais altas.

Com essas diferenças, as instituições que atendem crianças dessa faixa etária também se organizam de modos singulares que se coadunam com as ideias disseminadas sobre a infância de cada lugar. Onde a educação da criança tem importância, a instituição é estruturada de uma forma; onde não existe tanta relevância, a configuração muda. Terão influências também dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, já que fazem parte da sociedade; e caso tais aspectos se modifiquem, passarão por uma alteração, seja retrocesso ou avanço, afinal, não é um caso isolado que não sofrerá as ações do meio em que está inserido.

Tendo como respaldo este aporte histórico da constituição da Educação Infantil mundial, e em específico da brasileira, bem como a compreensão da existência de uma multiplicidade de infâncias, na próxima seção, focaremos na análise de algumas legislações e documentos oficiais brasileiros que dizem

respeito à Educação Infantil, a fim de averiguar qual a concepção de criança presente neles. Selecionamos para essa investigação: a Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/96, o RCNEI, as DCNEI e a BNCC.

3 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS

Nesta seção, a discussão será direcionada para a análise de documentos oficiais que regem a educação brasileira, principalmente, os que se referem à Educação Infantil, a fim de investigar a concepção de criança presente neles.

Para o estudo, foram selecionados os seguintes documentos e legislações: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB nº 9.394/96); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Justificamos a escolha de tais documentos por serem os principais em âmbito nacional, amplamente divulgados tanto na área geral da educação quanto na Educação Infantil, o que também os caracteriza como os possivelmente mais acessíveis entre os profissionais. Devido a isso, mostraremos e discutiremos a concepção de criança explícita ou não nos itens selecionados.

Uma pesquisa que analisa documentos, de acordo com Gil (2002), está relacionada aos materiais que ainda não passaram por investigação; e se isso já ocorreu, pode ser reelaborada, dependendo do encaminhamento adotado para a constituição da pesquisa por parte do pesquisador. Um mesmo material que já foi utilizado para análise pode receber diferentes tipos de considerações devido ao olhar investigativo aplicado por quem o estuda, e isso, conseqüentemente, traz novas reflexões para o assunto em questão. Assim, partimos da ideia de que, mesmo que esses documentos citados anteriormente já tenham sido objeto de análise, cada pesquisa sempre traz novas contribuições.

Além disso, Ruckstadter e Ruckstadter (2011) afirmam que os documentos apresentam as intenções daqueles que os elaboraram e revelam as lutas sociais de um grupo em específico, de forma a favorecer aquele que escreveu e também aqueles que fazem parte da mesma categoria social a qual pertence; muitas vezes podem estar apresentadas de forma imperceptível para os leitores, ou seja, mascaradas em meio às tantas palavras postas. Com isso, entendemos a necessidade de um olhar minucioso no momento da leitura, para enxergar o que está nas entrelinhas dos documentos.

Para a organização dessa seção, abordaremos a concepção de criança presente em cada documento e legislação, discursando sobre eles em subtópico, de modo a evidenciar o que cada um revela acerca da concepção de criança defendida. Em seguida, traremos algumas reflexões sobre eles, a fim de destacar suas considerações, seus limites e suas possibilidades.

3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição Federal, aprovada em 1988, traz um conjunto de deveres e direitos que rege o funcionamento do país, organizando-o e permitindo a vida em sociedade. Dentre esses direitos, salientamos os sociais, no artigo 6º:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2016, p. 18).

Sendo direitos sociais, implica que todos que vivem sob a organização dessa lei básica os têm garantidos desde o nascimento, isto é, não são apenas direitos que passam a valer a partir da maioridade, quando o sujeito não é mais dependente de outrem em lei. No artigo 227 da Constituição, concentra-se um foco maior às crianças, adolescentes e jovens acerca de seus direitos, afirmando:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2016, p. 132).

O dever na garantia desses direitos, e também a proteção desses sujeitos de maus-tratos de quaisquer naturezas, cai na tríade família-sociedade-Estado, o que sugere ações de colaboração constante entre eles. Esses direitos, que destacam a criança como detentora deles, afirmam a sua posição como cidadã, sendo assim, reconhecida como integrante do Estado.

Dentre esses direitos, destacamos a educação, já que a presente pesquisa situa-se nesta área. Sobre ela, o artigo 205 traz os seguintes detalhes:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 123).

Não apenas destaca o dever, mas ressalta também que é um direito de todos, sem exceção, não importando classe social, características físicas ou qualquer outra diferença que demarca cada sujeito; todos têm o direito à educação e é dever do Estado e da família assegurá-la. É visado a parceria com a sociedade também, a fim de certificar o desenvolvimento do sujeito, o aproveitamento de seus direitos como cidadão e a qualificação para atuar no mercado de trabalho – o que explicita uma formação voltada a atender prioritariamente o capital.

Como vimos na primeira seção, a Constituição, em meio às lutas de diversos segmentos que eclodiram no país, instituiu como dever do Estado a garantia da Educação Infantil, como veremos a seguir:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2016, p. 123-124).

Essas instituições ficam a cargo de uma esfera maior e pública, não mais restrita apenas a iniciativas filantrópicas, caritativas ou de ordem privada. Não é responsabilidade facultativa, e sim um dever, uma obrigação a ser garantida aos que vivem no país pelo menos, em lei.

Nesse mesmo artigo 208 da Constituição de 1988, no inciso I, a educação básica obrigatória e gratuita é constituída na faixa dos 4 a 17 anos de idade, ou seja, crianças abaixo de 4 anos não entram nessa categoria, pois a matrícula não é obrigatória. Também destaca que é garantido o acesso às instituições, seja de qualquer etapa da educação básica, aos que não puderam frequentar a escola na idade que deveriam.

A concepção de criança explícita na Constituição é de uma criança que possui direitos, seja de educação, saúde, alimentação, cultura, lazer etc. A partir do momento em que esses direitos são firmados, a criança torna-se cidadã da

sociedade em que vive. Essa garantia à educação é efetivada em forma de instituição, a Educação Infantil, voltada ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Vale ressaltar também que esse ordenamento jurídico defende a concepção de uma criança que deve ser protegida contra qualquer tipo de ações negativas.

Deve-se salientar, no entanto, que a garantia de direitos na legislação não necessariamente significa a sua efetivação. Por isso, é necessário cobrarmos os nossos representantes legais, caso os direitos garantidos em leis estejam apenas nos papéis. Conforme Saviani (2013, p. 220):

[...] importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecida como tal pelo Poder Público, cabe a este poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive.

Isto é, não basta afirmar que a criança é um ser que possui direitos, assim como demonstra a Constituição, se não houver a garantia desses mesmos direitos na prática. Num país tão diverso como o Brasil, no qual as diferenças de classes sociais são perceptíveis, esses direitos acabam não sendo iguais para todos, assim como Nascimento (2001, p. 147) aponta:

Pensar a infância no Brasil significa considerar diferentes grupos de crianças, cujas vidas e oportunidades, na maior parte das vezes, são determinadas por diferentes condições econômicas e sociais. Neste sentido, pode-se pensar que, apesar da legislação que universaliza os direitos das crianças [...] o respeito ou a restrição a esses direitos pode ser relativo ao grau de pobreza, ao gênero, à etnia ou à pouca idade.

Isso nos leva a afirmar que os direitos escritos em lei não estão sendo cumpridos completamente; bem como, dependendo da posição social em que a criança se encontra, esses direitos variam, mudam de pessoa para pessoa, por mais que no documento seja apresentada e almejada a igualdade para todos.

Para uma reflexão mais ampla, abriremos parênteses a respeito do artigo 205 da Constituição de 1988, pois ele traz muitos pontos que podem ser discutidos e questionados a respeito da concepção de criança defendida. Quando ele afirma que a educação visa o pleno desenvolvimento do sujeito, a primeira pergunta que surge é: o desenvolvimento em que aspecto? Emocional?

Intelectual? Físico? Cultural? A abrangência de seu significado leva a vários questionamentos.

No entanto, ao final do artigo, é destaque a formação do sujeito para a qualificação no trabalho, o que nos leva a crer que esse desenvolvimento é, principalmente, motivado a enquadrá-lo para servir ao capitalismo. Ou seja, não visa o desenvolvimento de aspectos pessoais do sujeito, e sim um desenvolvimento que atenda aos caprichos da economia. Isso lhe fornece uma educação que apenas objetiva aprender a executar aquilo é que preciso para o trabalho, não primando por uma formação intelectual e qualitativa.

Conforme Saviani (2013) defende, por mais que na Constituição os anseios dos defensores da escola pública tenham sido atendidos, há também os anseios dos defensores da escola privada. Em outras palavras, num mesmo documento estão reunidas perspectivas de grupos que são completamente distintos, o que o torna contraditório. Ainda, o mesmo autor afirma que as conquistas educacionais obtidas na Constituição de 1988 foram neutralizadas devido à entrada dos ideais neoliberais no país, que não apenas abraçaram a economia do país, mas também invadiram a área da educação.

Portanto, a Constituição marca os deveres e os direitos legais, seja o dever de prover o necessário aos cidadãos que vivem no país ou os direitos que possuem. De nosso interesse de pesquisa, diz respeito os deveres de garantia de educação, de Educação Infantil e o reconhecimento de crianças como sujeitos de direitos. No entanto, nem sempre esses direitos se efetivam na prática, mesmo estando garantidos em lei. Com isso, verificamos no documento a concepção de criança possuidora de direitos e cidadã.

3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96 (LDB Nº 9.394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB nº 9.394/96) regulamenta a organização do ensino brasileiro e, portanto, é a legislação que trata especificamente a respeito da educação. No artigo 1º, é definida como:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2017, p. 8).

Ou seja, a educação não se limita apenas nas instituições de ensino, está presente também em outros espaços sociais. Com esse esclarecimento geral, salienta que a legislação abordará especialmente acerca da educação escolar.

A LDB reforça alguns dos artigos já apresentados na Constituição, como o 2º que destaca a educação como um dever do Estado e da família; e se espera o desenvolvimento completo do sujeito, o exercício para a cidadania e sua qualificação profissional para o mundo do trabalho. Aliás, esse vínculo com o mercado de trabalho é ainda mais reafirmado no parágrafo 2º do artigo 1º que diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2017, p. 8). No artigo 21 é afirmado que a educação escolar é composta pela educação básica e ensino superior, sendo a básica constituída de três etapas, tendo a Educação Infantil como a primeira delas; com isso, podemos dizer que desde os anos iniciais têm-se a expectativa de preparar os indivíduos para o trabalho, adaptando-os gradualmente no modelo desejado de sujeito trabalhador.

Entretanto, compreendemos que essa preparação de formação para o trabalho não é a mesma para todos. Concordamos com Duarte (2004, p. 7) quando ele afirma:

De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo.

Portanto, para uma parte da população, proporciona-se uma formação qualificada, porém limitada ao que é necessário para que seja mantida a reprodução da força de trabalho (DUARTE, 2004); e para a outra, uma educação de qualidade elevada, a fim de manter o controle sobre os trabalhadores. Por conta disso, é possível verificar a existência de conteúdos selecionados para determinadas classes sociais.

No mais, o artigo 4º também reapresenta aquilo que consta na Constituição, isto é, o fato de o Estado ter como o dever assegurar a educação básica, gratuita e obrigatória na faixa etária dos 4 a 17 anos. Dentre esse artigo e os outros incisos listados nele, um em especial merece reflexões:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 10).

Diante disso, pensamos: por que mínimos? Não deveria ser reescrita para “padrões de qualidade de ensino”, ao invés de “padrões mínimos de qualidade”? Da forma que está posta, o item abre brecha para mais de uma interpretação. Soa como se a qualidade ínfima na organização do ensino das instituições públicas fosse suficiente. Podemos supor, a partir do inciso, que ele signifique a necessidade de manter um ensino de nível considerado satisfatório, mesmo não sendo o melhor. Aprender o básico seria o aceitável nesse caso. Isso sugere que apenas o mínimo oferecido aos educandos estivesse apropriado, bem como não há margem para fazer o máximo dentro das possibilidades de cada instituição. Enfim, é um trecho que, dependendo da leitura, leva a compreensões diferentes e muito abrangentes.

Na seção referente à Educação Infantil, o artigo 29 define-a como:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 22).

Também é dito no artigo 30 que o atendimento nessa etapa seja feito por creches, para crianças de até 3 anos de idade; e em pré-escolas, para as de 4 e 5 anos. O desenvolvimento pleno citado na Constituição toma um corpo melhor na LDB, já que o identifica e o destrincha, localizando alvos a serem atingidos. Ainda assim, ficam os questionamentos: o que seria desenvolver esses elementos integralmente? Como desenvolvê-los? O que seria desenvolver plenamente uma criança?

Outro ponto a ser ressaltado do artigo 29 é o fato de a Educação Infantil ser afirmada como primeira etapa da educação básica. Por mais que em alguns artigos dê a entender essa ideia – como no de número 21 –, neste, em especial, fica claramente explícito o vínculo das instituições infantis na educação básica, o que lhe dá um perfil educativo, principalmente para as creches, que ao longo da história tiveram características voltadas muito mais ao cuidado físico, conforme comentamos na seção anterior.

Sendo a Educação Infantil uma etapa que constitui a educação básica, aquilo que é abordado no artigo 22, sobre suas finalidades, também é válido para essas instituições:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2017, p. 17).

Contudo, é a mesma coisa que já foi discutida no subtópico acerca da Constituição e no início desta: resta ao indivíduo comum à prática da cidadania e os subsídios para que possa atuar no mercado de trabalho.

A concepção de criança que pode ser pensada mediante a LDB é de uma projeção do que a criança virá a ser, isto é, que desde muito cedo na instituição ela é condicionada aos moldes almejados para se vincular ao mundo do trabalho; e o que for ensinado estará majoritariamente atendendo a essa demanda, mesmo que essas intenções passem despercebidas.

A LDB também explicita a concepção de uma criança que não necessita de muito para o seu desenvolvimento, principalmente aquelas advindas da educação pública, pois o ensino se pauta na qualidade mínima, para que conheça o básico e o necessário – apenas o suficiente para o mundo do trabalho –, e assim, “obedeça” o capital sem pestanejar. Por último, apresenta também uma concepção de criança integral, já que objetiva desenvolver inteiramente a criança nos aspectos físicos, intelectuais, psicológicos etc.

3.3 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)

No ano de 1988, foi apresentado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e, no próprio material, vem indicado que

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998a, p. 13).

Ele não foi um documento obrigatório, mas serviu como subsídio para a criação de programas e currículos que estivessem de acordo com cada realidade. Por isso, possuía caráter flexível, já que poderia ser adaptado para as especificidades de cada instituição.

O documento é dividido em três volumes. O primeiro, a introdução, apresenta discussões como a relação do cuidar e do educar, o brincar, o papel do professor, a organização de conteúdos, os objetivos gerais da Educação Infantil, entre outros; resumidamente, abordando assuntos gerais que concernem a essa etapa educacional. O segundo volume, intitulado “Formação pessoal e social”, coloca em foco a discussão sobre o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. Por fim, o terceiro volume apresenta seis eixos de conhecimentos que são integrantes do trabalho proposto nas instituições educativas infantis, sendo eles: movimento, música, artes visuais, linguagem oral, natureza e sociedade e matemática. Conforme o RCNEI,

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998a, s/p).

O RCNEI, em um de seus tópicos, trata especificamente a respeito da concepção de criança. Afirma ele que é um entendimento construído historicamente, portanto, não naturalmente concebido, como se todos tivessem a mesma compreensão. É uma ideia que está em constante mudança, e nem

mesmo em uma mesma cidade, por exemplo, a concepção é similar. Conforme o documento, essa discrepância “[...] revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano” (BRASIL, 1998a, p. 21), pelo fato de as crianças viverem diferentes realidades dependendo de sua classe social; enquanto algumas se vinculam cedo ao mundo do trabalho por necessidade, outras recebem educação e cuidado de qualidade. Para algumas, a infância se esvai, e para outras, ela é aproveitada da melhor forma possível.

O RCNEI define a criança como:

[...] 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. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998a, p. 21).

Ou seja, é um ser de característica social e histórica que sofre influências do meio em que vive no seu processo de desenvolvimento e vice-versa, isto é, o meio também sofre influências do sujeito. Pertence também a um tipo de organização familiar que é integrante de uma sociedade, cultura e tempo específico. Mesmo que a criança estabeleça vínculos com outros, a família seria o primeiro ponto de interação dela, e por isso tem um papel importantíssimo em sua vida, pois são os primeiros a darem o significado para as coisas e muito contribui para a sua formação pessoal. Destaca, ainda, que a criança é sujeito singular, por possuir características e pensamentos próprios; e que a interação que estabelece com outras pessoas e o meio externo é o ponto essencial para o processo de apropriação de conhecimentos.

Na interação social, os laços afetivos na relação criança-criança e criança-adulto são aprofundados, além de ser “[...] uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças” (BRASIL, 1998a, p. 31), o que significa que ocupa um lugar importante nas ações realizadas na Educação Infantil. Essa interação ocorre com diversos pares, seja de diferentes níveis de desenvolvimento ou semelhantes, e deve ser organizada desde bebês, não apenas com crianças maiores. Sugere que esses momentos de trocas nas

instituições educativas devam ser pensados e planejados pelo professor, desde o espaço até os grupos de interação, ou seja, elas devem ser estimuladas a acontecerem.

Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens (BRASIL, 1998a, p. 31).

O RCNEI aborda que a interação também ocorre quando a criança está só, “[...] quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações” (BRASIL, 1998a, p. 31).

No aspecto da singularidade, o documento discorre que cada criança tem suas próprias formas de expressão, sentimentos e de comunicação; e que são essas diferenças que propiciam a aprendizagem; isso demonstra também que nenhuma criança é igual à outra, isto é, que cada uma possui suas particularidades, ou como já ressaltado, que ela é um sujeito singular.

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural (BRASIL, 1998a, p. 33-34).

Em outros momentos, ressalta-se o respeito à essas diferenças individuais das crianças, em questão de cultura, hábitos, costumes etc. Cabe aqui uma pequena reflexão sobre o assunto: o respeito é um elemento essencial para qualquer tipo de relação estabelecida; mas não devemos pensar, no caso das relações criadas na Educação Infantil, que esse respeito seja a ponto de nada fazer pela criança, porque se o fizer, estará a desrespeitando.

É o respeito que visa considerar as necessidades da criança, seu contexto, ritmo de desenvolvimento equilibrado ao ensino de novos conhecimentos e desafiá-la a sair de sua zona de conforto, a fim de que sua aprendizagem esteja sempre acontecendo e em constante reorganização. E essa é uma grande questão: com tantas diferenças reunidas em uma única sala, como ir além para que todos aprendam? O que fazer com aquelas crianças que têm um ritmo de desenvolvimento mais acelerado e aquelas que estão abaixo do esperado? O que fazer para que todas aprendam e se desenvolvam? São perguntas sem respostas prontas, sem um manual de instruções que as contemple. Este é o grande desafio no cotidiano do professor. Enfim, no documento, singularidade infantil e respeito andam lado a lado.

Quando se trata à respeito do educar, o texto salienta o direito da criança de ter acesso aos aspectos de sua cultura, e que a educação poderá auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades afetivas, emocionais, corporais, de se relacionar com o outro, de inserção social etc., “[...] na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998a, p. 23). Da forma que é apresentada neste tópico, o educar no âmbito infantil parece sugerir uma formação pessoal em detrimento da transmissão de conhecimentos científicos para as crianças, minimizando a sua importância.

De conhecimentos científicos, não queremos dizer uma organização e forma de trabalho que seja igual a do Ensino Fundamental, mas que ensine as crianças os conhecimentos produzidos pela humanidade, respeitando as especificidades de cada faixa etária. Afinal, a Educação Infantil também é um espaço educativo para além do cuidado.

Sobre o cuidar, o documento afirma que ele deve estar articulado com o educar e que necessita da interação de diversos campos do conhecimento; o que revela ser uma tarefa complexa, pois “a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano” (BRASIL, 1998a, p. 24). Os procedimentos de cuidado exigem que as crianças sejam ouvidas, respeitadas, verificadas constantemente as suas necessidades e confiadas em suas capacidades. Voltar essa atenção para as manifestações infantis ajuda a entender como as crianças têm recebido as ações de cuidado, o que permite ao

profissional modificar algo que pareça estar lhe desagradando ou que esteja impedindo um processo de desenvolvimento maior.

O cuidado assume um grande papel na educação de todas as crianças da Educação Infantil, de acordo com o RCNEI.

É por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu próprio corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo. O outro é, assim, elemento fundamental para o conhecimento de si. Quanto menor a criança, mais as atitudes e procedimentos de cuidados do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela. Na faixa de zero a seis anos os cuidados essenciais assumem um caráter prioritário na educação institucional das crianças (BRASIL, 1998b, p. 16).

O documento assevera que desde o nascimento, a criança se orienta para o outro que cuida dela, pois é ele quem garante as necessidades mínimas de sua sobrevivência e é quem atende as suas necessidades, livra ela dos desconfortos; isso resulta na criação de uma comunicação entre os dois, com significados e interpretações de gestos, sons, manifestações de diversas formas. Com isso, é estabelecido um vínculo entre ambos, mas o papel daquele que cuida não se restringe apenas a isso. São eles os mediadores da relação da criança com o mundo, aqueles que contribuem na formação de atitudes, valores, pensamentos, conhecimentos, proporcionando uma compreensão sobre o local em que ela vive. O sujeito próximo à criança e que cuida dela possibilita os primeiros passos do desenvolvimento infantil.

O brincar, de modo mais específico, o brincar de faz de conta, também tem destaque no documento, afirmado como ação que acontece na imaginação e, por isso, é necessária a apropriação da linguagem simbólica. Apesar disso, mantém um vínculo com a realidade, pois são os elementos dela que fornecem materiais para a constituição do brincar, ganhando novos significados que são distintos do original.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998a, p. 27).

Este seria o brincar de faz de conta, na qual a criança assume o papel de um personagem, apoiado nas características de uma pessoa do seu círculo social, mudando não apenas as suas ações em prol da fidelidade máxima do personagem adotado, mas também o significado dos objetos que compõem o cenário do brincar, a fim de adaptá-lo ao que deseja. Temporariamente, dentro dessa atividade, a criança e o objeto ganham novos papéis.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 27), o brincar intervém na autoestima das crianças, “[...] auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos”. Discorre também que essa atividade auxilia na transformação de seus conhecimentos, até então, fragmentados em conceitos gerais, como se ela ordenasse a sua mente diante de tantos saberes com que se depara.

Há outra passagem, ainda a respeito do brincar, que diz:

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (BRASIL, 1998a, p. 28).

O documento ressalta também a importância do poder de escolha das crianças, sejam na escolha das pessoas que a acompanhará no brincar ou nos papéis que deseja assumir, o que aponta uma ação que parte dela, e não sendo decisões pré-determinadas. Também revela que o desenvolvimento dessa ação dependerá de sua vontade, o que insinua que todo o processo do brincar será liderado por ela, sem intervenção de outrem. Essa é uma ideia reforçada quando destaca o papel do professor nessa atividade, restrito a oferecer os materiais necessários, a observá-las no ato para perceber as suas especificidades e de organizar um local que permita seu desenvolvimento.

Isso mostra uma concepção de criança que naturalmente brinca, e apenas é necessário fornecer a ela os objetos e estruturar um ambiente propício para a brincadeira, como se só a inserção e o contato com os materiais, por si só, fosse o suficiente para que a tal ação aconteça, ficando a cargo do professor o mero papel de telespectador. É sugerido também que o brincar, e somente ele, é

suficiente para desenvolver todos os aspectos mencionados no documento, como a autoestima e a ressignificação de seus conhecimentos. Não parece existir espaço para o docente incrementar o brincar com alguns desafios, dialogar com alternativas de caminhos que possibilitaria uma ampliação de ações e saberes por parte da criança durante o momento, demonstrando a mínima presença do profissional.

Em outros momentos, o Referencial dá a entender a tendência natural da criança em algumas atividades, bem como o contato com o objeto e o explorar por si só ser o bastante na descoberta de novos conhecimentos. No volume 3 do documento, por exemplo, quando é discutido sobre o movimento, especificamente acerca de atividades que comandam a forma que a criança deve controlar o seu corpo, é tida como exemplo a possibilidade de o professor de berçário promover movimentos mecânicos de domínio nos bebês; entretanto, do ponto de vista dos documentos, é desfavorável aos pequenos por truncarem a exploração que poderia acontecer por eles mesmos.

A forma mecânica pela qual são feitas as manipulações, além de desperdiçarem o rico potencial de troca afetiva que trazem esses momentos de interação corporal, deixam a criança numa atitude de passividade, desvalorizando as descobertas e os desafios que ela poderia encontrar de forma mais natural, em outras situações (BRASIL, 1998c, p. 18).

Quando se discute a respeito de disciplina numa turma ser sinônimo de ordem e silêncio, afirma: “Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças” (BRASIL, 1998c, p. 19).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que concebe a naturalidade dos movimentos infantis, os compreende também como uma construção social, com significados que mudam de cultura para cultura.

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da

história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal (BRASIL, 1998c, p. 15).

No tópico sobre artes visuais, também é possível identificar a espontaneidade versus não espontaneidade das crianças no fazer artístico, como ocorre nos parágrafos abaixo, em que, concomitantemente, sugerem o contato com materiais ser suficiente para tal e afirma não ser uma ação que desponta por conta própria, conforme o crescimento da criança.

O questionamento da livre expressão e da idéia de que a aprendizagem artística era uma consequência automática dos processos de desenvolvimento resultaram em um movimento, em vários países, pela mudança nos rumos do ensino de arte. Surge a constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce (BRASIL, 1998c, p. 88).

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação (BRASIL, 1998c, p. 89).

Outro assunto em destaque no documento, que nos faz pensar em concepção de criança, é sobre a aprendizagem e o conhecimento prévio. A aprendizagem, de acordo com o RCNEI, acontece nas diversas interações de seu ciclo social – na família ou em momentos de seu cotidiano –, e na rotina da Educação Infantil, concretizadas nas ações planejadas com conteúdos selecionados especialmente para desencadeá-las.

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos (BRASIL, 1998a, p. 48).

Dessa forma, as aprendizagens precisam ser significativas para as crianças e terem relação com as ações efetivadas ou que ainda se efetivarão em seu cotidiano, como “[...] escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc.” (BRASIL, 1998a, p. 35). Nas instituições educativas, a aprendizagem deve manter articulações específicas com o nível de desenvolvimento da criança e possibilitar a ela diversas experiências nos assuntos a serem trabalhados (BRASIL, 1998a). Ela ocorre na interação da criança com adultos ou seus pares, bem como mediante outros recursos, como o brincar de faz-de-conta, a imitação, a linguagem, entre outros (BRASIL, 1998b).

Conforme o documento, nessa aprendizagem é preciso considerar o conhecimento prévio das crianças, o qual é o ponto de partida para pensar em seu fazer pedagógico, aquilo que norteará o seu planejamento e as ações com elas, já que cada uma possui vivências divergentes devido a sua singularidade de contexto, pensamentos, linguagem, afetividade, cognição etc. Tendo ciência daquilo que elas já sabem, é possível estabelecer relação com o conhecimento que será ensinado, permitindo uma reorganização e ressignificação do saber antigo. No caso dos bebês, a observação de si é fundamental para detectá-lo, enquanto com as crianças maiores, é possível por meio da utilização de diferentes linguagens (BRASIL, 1998a).

Por fim, a criança ocupando um papel ativo é outro assunto sugerido ou enfatizado em diversas passagens no RCNEI. Essa ideia é perceptível, por exemplo, num dos conteúdos apresentados para as crianças de 0 a 3 anos, como a “realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência” e o de “escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar” (BRASIL, 1998b, p. 29). Para as de 4 a 6 anos, ressalta-se a “participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens” (BRASIL, 1998b, p. 36). É destacada a necessidade de serem realizadas ações que instiguem a criança a agir de forma independente, dar-lhe o poder da escolha em diversas situações e estimular um agir que seja, de fato, participativo, permitindo a criança estar em posição ativa.

Esse poder de decisão já acontece desde a mais tenra idade, sendo o adulto aquele que intercede pela efetivação da preferência da criança. Pelo fato de os bebês ainda não serem capazes de expressar verbalmente suas vontades e nem de se movimentarem livremente pelo espaço, para usufruir de seu poder de escolha, suas decisões dependem do adulto para serem realizadas; e para tal, é necessário que ele entenda e interprete as suas ações.

Desde pequenos, os bebês já manifestam suas preferências e são, também, capazes de escolher. Para isso dependem diretamente da mediação do adulto que interpreta suas expressões faciais ou choro como indícios de preferência por uma ou outra situação. [...] Ao buscar compreender o significado desse tipo de manifestação e atendê-la, quando possível, o adulto está dando, de uma maneira indireta, possibilidade de escolha à criança cuja relação com o mundo ele medeia (BRASIL, 1998b, p. 31).

Conforme a criança cresce, a atribuição de papel ativo pode aparecer, também, nos atos de cuidados e de satisfação das necessidades básicas dos seres humanos, como a alimentação, higiene etc., beneficiando a conquista de sua independência, instigada pelo professor (BRASIL, 1998b). O conjunto de todas essas ações que dão à criança o papel principal naquilo que é proposto permite o desenvolvimento de sua autonomia.

[...] a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro [...] Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem (BRASIL, 1998b, p. 14).

Agarrar-se ao pensamento de que a criança é capaz e competente transparece uma prática pedagógica que lhe concede espaço para ser ativa e participativa nas variadas situações que ocorrem na Educação Infantil, além de conceber a ideia de que ela tem seus próprios desejos, suas próprias percepções, seus próprios pensamentos, suas próprias formas de sentir e ser.

De um modo geral, a concepção de criança apresentada no RCNEI é de uma criança que faz parte de uma determinada organização social e que sofre influências desse meio do mesmo modo que o marca. Uma criança que é

singular, por ter características, pensamentos e expressões próprias, o que salienta que cada uma tem suas diferenças e nenhuma delas é igual, bem como possuem vontades próprias e a capacidade de tomarem decisões desde pequenos; caracteriza uma concepção de criança ativa, que pode exercer a sua independência e autonomia desde que seja dado espaço para tal.

Na convivência em sociedade, demarca uma concepção de criança que interage com o meio e com as pessoas, seja adulto ou outras crianças, e por meio dessa troca ela aprende. Em uma instituição educativa, essa aprendizagem é ainda mais potencializada ao considerar seus conhecimentos prévios que se aliam ao novo e se reorganizam, isto é, se destaca a concepção de criança que é participante de seu processo de aprendizagem. Também apresenta concepção de criança a ser cuidada, ouvida, observada, respeitada, verificada as suas necessidades.

É enfatizada também uma concepção de criança que possui a tendência natural para o brincar, o movimento, a curiosidade, o interesse em diferentes assuntos; dando a entender que esse desenvolvimento se despontará espontaneamente em dado momento de sua vida, de modo que a exploração e o contato com materiais e ambientes especialmente organizados seria o ponto que a estimula. Ao mesmo tempo em que se ressalta a influência do meio e das pessoas que o integra, também lhe atribui uma característica de desenvolvimento natural. Percebemos esse tipo de discurso de desenvolvimento natural em um dos quatro pilares da educação explicitado no Relatório Delors (1998, p. 91), especificamente no aprender a conhecer, que parece denotar que a aquisição de conhecimentos e os interesses e curiosidades que se desenvolvem nesse processo vem do próprio sujeito, sem necessidade de mediação. Em suma, transmite a ideia de que se o indivíduo busca sozinho por esse conhecimento, ele o amplia automaticamente, o desenvolve vários aspectos, sem ajuda ou estímulo de terceiros.

Esse perfil muito se assemelha ao sujeito cognoscente, que é

[...] aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias

ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO, 1999, p. 29).

Em resumo, um sujeito cognoscente é aquele ativo na busca de conhecimento, que investiga, explora, compreende e aprende por meio de seu agir sobre o mundo, sem esperar que o outro lhe explique. Mediante suas ações, passa a entender o meio a sua volta, ou seja, é estando nesse espírito ativo de investigador que aprende.

Por fim, o RCNEI também parece sugerir um modelo padrão de criança, ou a expectativa de formar determinado tipo de criança, por mais que ressalte a diversidade existente, a singularidade de cada uma e sua adaptação por parte das instituições de Educação Infantil para aquilo que é sugerido no documento, levando em conta as particularidades de suas realidades.

De forma mais concisa, verificamos nesse documento uma criança com desenvolvimento inato, de perfil padrão, que interage com outros da sua espécie, que aprende e é participante ativa desse processo de apropriação de conhecimentos – dando a entender, na maior parte do texto, que o faz por conta própria –, e que possui características próprias que as tornam únicas, que é influenciada pelo meio e o influencia igualmente.

3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) objetiva “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Diferente do RCNEI, as DCNEI possuem caráter obrigatório e deve permear a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de crianças de 0 a 5 anos. Portanto, é ela quem dá o norte de organização para essa etapa.

As DCNEI, logo no início do texto, apresentam a sua definição de criança:

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, 2010, p. 12).

Assim, a criança é entendida como um ser histórico, dotada de direitos, que possui seus próprios pensamentos, ideias e constrói seus significados sobre o mundo mediante as interações que estabelece com o meio social. Não seria, assim, um sujeito esvaído de conhecimentos, pois conforme estabelece relações com todos que a rodeia, produz cultura também.

Quando o documento discute acerca do currículo, discorre que é necessário buscar relação dos conhecimentos das crianças – o conhecimento prévio – com os saberes acumulados pela humanidade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral delas, mas sem especificar o que seria esse desenvolvimento integral, apresentado de forma abrangente e vaga, assim como na Constituição.

Sobre a proposta pedagógica, aponta que tem como finalidade

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como 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, 2010, p. 18).

Além disso, deve se orientar por três princípios: 1) éticos, englobando a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; 2) políticos, contemplando os direitos de cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática; e 3) estéticos, marcados pela sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

Sendo a proposta pedagógica o trabalho que se pretende realizar com as crianças de 0 a 5 anos em instituições educativas, e considerando as definições dadas sobre ela pelas Diretrizes, podemos perceber que se pensa em uma concepção de criança que possui vários direitos e que tenha garantida a possibilidade de apreensão de diversos conhecimentos e aprendizagens que permitam articulá-los e ressignificar aquilo que ela já sabe. Também apresenta

uma concepção em que deve estar incluída a formação pessoal, a relação de respeito com o outro – seja enquanto pessoa, cultura, suas diferenças físicas etc. – artística, sensível, crítica e consciente de sua cidadania. Em suma, dar-lhe o suporte de convívio em sociedade e estimular também suas particularidades enquanto sujeito.

Quanto à organização do espaço, tempos e materiais para o alcance dos objetivos das propostas pedagógicas, as DCNEI (BRASIL, 2010) indicam a não divisão de aspectos como a afetividade, a cognição, linguagem etc., da criança; ou seja, enxergar e trabalhar a sua integridade, sem separá-la “por partes”. Ressalta-se também a consideração pelas particularidades das crianças, suas singularidades, nesse caso, individuais e coletivas, e a instigação de interações entre as de mesma faixa etária ou outras.

As Diretrizes apresentam também propostas de trabalhos para as crianças oriundas de família indígena e rural, salientando a necessidade de adaptar a proposta pedagógica de acordo com a realidade, costumes, identidades, hábitos que estejam condizentes com as especificidades desses grupos. Isso gera certos questionamentos, como: de que forma é possível assegurar tais ações concretamente nas instituições educativas? Se numa sala houver apenas uma criança indígena, como organizar essas ações? Como ficarão as demais crianças? Seria necessário, então, efetivar duas propostas? E novamente, como? Ao mesmo tempo em que é dado um direcionamento, vários outros caminhos surgem de modos incertos, duvidosos, que instigam pensamentos sobre como prosseguir ou qual trajeto seguir.

Os eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil, conforme as DCNEI, são as interações e a brincadeira; e algumas das experiências a serem garantidas na elaboração do currículo explicitam concepções de criança. Primeiro, são incentivadas experiências que assegurem a criança conhecer a si mesma e o mundo, por meio da extensão de experiências corporais, sensoriais, expressivas, bem como o respeito ao seu ritmo e desejo (BRASIL, 2010).

Esse respeito ao ritmo da criança é colocado de forma ampla e vaga, assim como no RCNEI. Em nossa percepção, a ideia apresentada deve estar ligada ao conhecimento do nível de desenvolvimento atual das crianças e, baseado nisso, desafiá-las a dar um passo maior para que avancem. Ter noção de como estão

suas possibilidades atuais de desenvolvimento faz com que as ações planejadas não estejam nem abaixo ou muito acima do que elas podem fazer, o que gera o respeito à criança. O respeito aos seus desejos também é apresentado, mas sem explicações detalhadas; entretanto, pensamos que, apesar da importância de levar em conta seus agrados e desagradados, nem todas as suas vontades podem ser consideradas, a fim de fazer a criança entender que para algumas coisas existem regras maiores a serem cumpridas que não dependem daquilo que ela quer.

As Diretrizes destacam a necessidade de criar ambientes que possibilitem às crianças explorarem sua autonomia em ações relacionadas ao cuidado pessoal. Todavia, o questionamento que fica é o porquê de se restringir apenas aos aspectos de cuidados próprios, quando a autonomia poderia ser trabalhada também em outras áreas. Aponta ainda o estímulo da curiosidade, do conhecimento, da investigação e das indagações a respeito do mundo por parte da criança, sugerindo um papel participativo e o acesso aos diferentes instrumentos produzidos pela humanidade, seja da área tecnológica, artística, linguística, cultural etc., apesar de não deixar claro o motivo e a finalidade do contato com eles.

Conforme Nascimento (2011, p. 151), as Diretrizes apresentam uma “[...] concepção de criança como sujeito de direitos e ator social”, assim como em outros documentos publicados pelo MEC que são direcionadas a esse público. Afirma a autora que isso significaria que tanto creches como pré-escolas estariam desenvolvendo “[...] um trabalho que valoriza e visibiliza as crianças pequenas, promovendo-as como sujeitos de direito” (NASCIMENTO, 2011, p. 151). Entretanto, completa dizendo que não é isso o que acontece nesses espaços, ou seja, o que o documento traz não necessariamente é praticado nas instituições, recaindo naquilo que Saviani (2013) comenta da diferença entre direitos sendo concedidos e direitos sendo efetivados.

Percebe-se essa contradição de direitos desde a criação do FUNDEF (Lei nº 9.424/96), conforme apontou Nascimento (2011), o qual tinha como foco o investimento no Ensino Fundamental, deixando a Educação Infantil excluída e a mercê de dividir a atenção com o Ensino Médio. Mesmo com a substituição dessa lei pela Lei nº 11.494/07, que criou o FUNDEB e a garantia de financiamento para

a Educação Infantil, a creche ainda ficou de fora, mesmo fazendo parte dessa primeira etapa educacional.

Outra ação que também feriu os direitos das crianças foi a Lei nº 11.114/05 que tornou obrigatório o Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade. Segundo a autora, “[...] do ponto de vista das crianças, é importante destacar que perdiam um ano de seu direito à educação, isto é, o último ano da educação infantil era o primeiro ano do ensino fundamental” (NASCIMENTO, 2011, p. 153), o que leva ao adiantamento do ingresso numa nova etapa de ensino que ainda não estão preparadas para recebê-la. Enfim, esses são exemplos que mostram que nem sempre os direitos das crianças estão sendo respeitados completamente, mesmo as DCNEI instituindo uma concepção de criança de sujeito de direitos, como comentou Nascimento (2011).

Destarte, a concepção de criança das DCNEI em muito se assemelha com o que já apresentamos nos documentos e legislações anteriores: uma criança singular, possuidora de especificidades e conhecimento prévio que devem ser considerados como ponto de partida para as ações educativas planejadas; que interage com os outros; que possui cidadania e direitos – nem sempre exercidos, conforme Nascimento (2011) –, e que tem autonomia a ser desenvolvida, sempre instigando a criança a efetivar um papel ativo.

Em alguns momentos, apresenta um texto aberto e vago, como quando afirma a necessidade de a criança apreender diversas linguagens, mas sem especificar quais seriam; bem como, aborda o respeito ao seu ritmo e desejo, sem comentar de que maneira isso aconteceria. O documento mostra ainda uma concepção de criança a ser enxergada inteiramente em todos os seus aspectos, pois tudo em si está conectado.

3.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de âmbito nacional e serve como referência para a elaboração dos currículos das etapas da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e, portanto, ocupa a posição de orientador curricular. Possui um

[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Essas aprendizagens essenciais são traduzidas mediante a garantia de dez competências gerais aos educandos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), entende-se como competência

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Também está de acordo com o que é apresentado no Artigo 205 da Constituição Federal e no Artigo 2º da LDB nº 9.394/96, em que há um vínculo íntimo com o trabalho. Mais uma vez, é reforçada uma educação para a formação de sujeitos preparados e qualificados, desde pequenos, a atuarem no mundo do trabalho; uma educação orientada a atender as exigências capitalistas.

No que concerne à Educação Infantil, a Base, apoiada nessas competências e nos eixos estruturantes – interações e brincadeiras –, apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37).

Mediante esses direitos, é prevista a participação ativa da criança em ambientes que propiciem esse agir – o que nos dá a impressão que apenas um local organizado nesse molde seja suficiente para trabalhar esse lado ativo.

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são compostos por conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Em suma, destacam a convivência da criança com diferentes sujeitos e que faça uso de diferentes linguagens, tendo atitude de respeito às diferenças e às culturas

alheias e a ampliação de conhecimentos sobre si e o outro. O engajamento em diferentes formas de brincar deve ser aplicado às variações de espaços, os tempos e os parceiros, alargando a sua gama de conhecimentos, o acesso à cultura e desenvolvimento interno. Quanto à participação, ela ocorrerá em diversas situações da instituição em que se tem espaço para escolher, decidir, se posicionar. A exploração acontece por meio das produções culturais, seja relacionada à arte, à ciência, à tecnologia etc.; há também a oportunidade de expressar necessidades, opiniões, emoções, sentimentos, indagações etc.; e por meio das diversas experiências vividas na instituição educativa, familiar e comunitária, a criança tem oportunidade de conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural (BRASIL, 2018).

Essa concepção de criança como 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 não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p. 38, grifo do autor).

Apresenta uma concepção de criança que age, é ativa, observa, questiona, interage e que seu desenvolvimento não deve ser visto como espontâneo ou natural, pois é ressaltada a necessidade de a Educação Infantil ter intencionalidade nas práticas planejadas, isto é, de exprimir as suas intenções pedagógicas e objetivas de ensino e de aprendizagem em relação às crianças, tendo isso um grande peso em seu processo de formação. Sobre essa intencionalidade,

[...] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 38).

Para a organização do currículo da Educação Infantil, a BNCC apresenta cinco campos de experiências que salientam os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Isto é, sugere a articulação dos conhecimentos prévios das crianças com os conhecimentos de sua cultura.

O primeiro campo de experiência, o *eu, o outro e o nós*, coloca em destaque a interação que auxilia na constituição da criança e desenvolve percepções sobre si e os outros, percebendo-se como diferente dos outros e identificando-se como pertencente a uma determinada organização social. Nessas relações estabelecidas, é construída a autonomia, o autocuidado e permanece em dinâmica de interdependência com o meio externo. Quanto à Educação Infantil, afirma a necessidade de possibilitar que as crianças tenham contato com diferentes pessoas, culturas, costumes, grupos sociais etc., a fim de ampliar e enriquecer as suas experiências de conhecimento de si e dos outros.

O segundo campo de experiência, *corpo, gestos e movimentos*, dá grande destaque ao corpo, que nas instituições educativas “[...] ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2018, p. 41). Por meio do corpo, desde os primeiros anos de vida, a criança descobre mais sobre o mundo e se expressa mediante recursos que permitem a comunicação e a articulação com a emoção e a linguagem – como teatro, dança, música. Utilizando-se de gestos e movimentos, tomam consciência dos limites e possibilidades de agir de seu corpo. De acordo com a BNCC, a Educação Infantil precisa oportunizar as crianças a explorarem o corpo, os movimentos e os gestos, “[...] sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares [...]” (idem).

O campo de experiência *traços, sons, cores e formas* está relacionado ao contato com manifestações artísticas de diferentes origens, tempos e espaços, sejam artes visuais, música, teatro, dança etc. Nessa dinâmica, a criança cria suas produções artísticas, desenvolve sua noção estética, crítica e toma consciência do conhecimento de si, dos outros e do meio que ela pertence. Na

Educação Infantil, a BNCC afirma que as crianças devem ter espaço para produzirem, manifestarem, conhecerem e apreciarem a área artística em prol do desenvolvimento de sua criatividade, sensibilidade e expressão pessoal.

Sobre o campo de experiência *escuta, fala, pensamento e imaginação*, é abordado que a primeira forma de comunicação e interação dos bebês é por meio dos movimentos e suas diferentes expressões – choro, olhares, sorrisos – e os adultos vão dando significados a eles. Aos poucos, os bebês se apropriam da sua língua materna, que se torna sua principal fonte de comunicação. Na Educação Infantil, destaca-se a organização de oportunidades para que as crianças falem e ouçam, pois é nessas manifestações sociais de oralidade e escuta “[...] que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2018, p. 42). A Base apresenta a curiosidade que as crianças sentem a respeito da escrita à medida que tem contato com ela; e nas instituições educativas, a inserção na escrita deve partir do que as crianças sabem e das curiosidades que apresentam. Também é ressaltado que a escrita limita-se a rabiscos e garatujas inicialmente, e conforme se tem conhecimento das letras, transformam-se em escritas espontâneas, não convencionais.

O último campo de experiência, *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, diz-se que as crianças vivem em determinados espaços e tempos de diferentes fenômenos naturais e socioculturais, e que se deparam e se mostram curiosas sobre o mundo físico, sociocultural, matemático, o tempo e o espaço. Diante disso, é destacado que na Educação Infantil deve ser explorado o lado investigador da criança acerca de seu entorno, ampliando seus conhecimentos, a fim de que utilize em seu cotidiano.

De forma geral, o documento traz aquilo que já foi mencionado nos demais, uma concepção de criança ativa, participativa, que interage com os outros, com uma bagagem de conhecimento a ser levado em conta, que se manifesta, que escolhe, decide, opina, age de forma autônoma e imprime a importância da intencionalidade educativa para o desenvolvimento infantil, visto como não natural. Concomitantemente, na leitura dos campos de experiência, principalmente, atribui algumas características de concepção de criança que se orienta naturalmente para algumas ações, como o movimento e a escrita, e que possui também uma curiosidade inata para elas e outras atividades.

Conforme Pasqualini e Martins (2020), a concepção neoliberal permeia a BNCC para a Educação Infantil, percebida sob a forma do não uso de termos como aluno, escola, ensino, colocando-a num enfoque anti-escolar, como se a educação de crianças de 0 a 6 anos não devesse ter um ensino sistematizado por ser inadequada a idade delas e por não respeitar a infância.

Consideramos que a Educação Infantil é um espaço educativo em que é extremamente necessária a sistematização das ações a serem feitas com as crianças, a fim de os conteúdos trabalhados serem significativos e proporcionarem aprendizagens. Com isso, não queremos dizer que se deve aplicar o mesmo tipo de sistematização do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio na Educação Infantil, afinal, são etapas educacionais diferentes com necessidades específicas. Apenas defendemos que a Educação Infantil não é somente um espaço de cuidados, mas também um lugar de experiências diversas a serem vividas e compartilhadas com seus semelhantes, em que o ensino deve estar presente de forma sistematizada e pensada para crianças de 0 a 6 anos. Entendemos que este modo de encaminhar a organização da prática pedagógica na Educação Infantil é uma tarefa possível e imprescindível.

Além disso, Souza (2016, p. 138) cita outro ponto pertinente à discussão:

O que está em questão, diante de um documento que se diz uma “base comum”, é como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, constitutiva das infâncias brasileiras, na medida em que, “comum” nos coloca diante da perspectiva monocultural e padronizada para a educação. Como um currículo “comum”, que incorre num padrão e modelo de educação, pode dar conta do “diverso” e dos muitos outros, da dinâmica cultural que perpassa a escola, um espaço de encontros, confrontos, acordos, produção de preconceitos, estereótipos e conflitos constitutivos das relações sociais?

Ou seja, padronizar contextos diversos, modos de vidas tão diferentes, infâncias que não são iguais, é algo possível? Existem pessoas pertencentes a distintas classes sociais que vivem sobre condições específicas em que o acesso à educação é restrito. Além disso, instituições educacionais também passam por essas diferenças, sejam questão de infraestrutura, de materiais à disposição, de profissionais contratados e seu nível de formação etc. Afinal, uma base comum

em meio a tantas diversidades de vidas uniria as diferenças ou as tornariam mais evidentes e marcantes?

A leitura das legislações e documentos escolhidos transparecem concepções que possibilitam pensar qual o perfil de criança que apresentam. Algumas ideias mostram-se mais claras do que outras, o que traz a problemática de um conceito amplo, vago, aberto a várias interpretações, como quando ressalta o desenvolvimento pleno da criança e nos questionamos em quais aspectos isso deveria ocorrer. Por outro lado, muitas ideias são também várias vezes reforçadas nesses textos, como a concepção de criança singular, participativa, ativa, que interage, que possui conhecimentos prévios a serem considerados nas ações pedagógicas e que necessitam ser preparadas paulatinamente para o mundo do trabalho.

A partir dessas análises, a concepção de criança possível de ser pensada é de uma criança que, fazendo parte da organização de uma determinada sociedade, possui direitos desde o momento que nasce, bem como deve usufruir deles. Uma criança que deve brincar, que deve ser ouvida e observada; que seja estimulada e colocada a se manter num papel ativo e participativo em ações que estejam dentro de seu alcance e sejam desafiadoras ao mesmo tempo; que possui suas próprias especificidades e características; que interage e estabelece uma relação com o outro mais experiente que cuida e educa.

Nos documentos, há uma concepção de criança ocupando posição central no espaço da Educação Infantil, em que ela seja a protagonista, mas também é revelado, em vários momentos, a ideia do desenvolvimento inato da criança, como se ao ter contato com algumas atividades associadas à infância, ela se engajaria completamente, bem como seria preciso apenas estimulá-las num ambiente e com objetos certos para atingir tal finalidade. Isso é uma ideia que acaba por diminuir o papel do professor nessa dinâmica.

Ainda, os documentos não parecem levar em conta a existência das diferentes realidades institucionais, com estrutura, disponibilidade de materiais, formação de profissionais e crianças que são diversas, mas que ainda assim, insinua uma criança padrão a ser desenvolvida, dentro dos moldes almejados. Provavelmente, aquela formação ligada às questões econômicas, dos textos

analisados, mostrou-se alinhada com o pensamento capitalista e prevê a formação orientada ao trabalho desde a infância.

Com isso, acreditamos que o objetivo da educação nacional, nas entrelinhas, foca no desenvolvimento de mãos-de-obra especializadas em detrimento dos sujeitos críticos que pensam, refletem, e agem no meio em que estão inseridos. Não se enxerga uma educação qualitativa, humanitária e emancipatória, e sim uma educação que beneficia a permanência e o fortalecimento de uma dada organização econômica. A concepção de criança dos documentos e legislações segue o modelo ideal capitalista, o que acaba por marcar ainda mais as desigualdades sociais.

Para a próxima seção, objetivamos pensar a concepção de criança que pode ser tida mediante os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a fim de comparar a concepção de criança dessa perspectiva com a da criança dos documentos legais. Também será apresentada a concepção de criança defendida por nós, na qual esperamos transparecer os resultados dos estudos decorrentes dessa pesquisa.

4 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: QUAL A RELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO DEFENDIDA PELOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS?

Nesta seção, intencionamos, primeiramente, discorrer sobre alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), e a partir disso, verificar qual a concepção de criança defendida por ela, ou seja, que tipo de criança está sendo apresentada por essa perspectiva teórica. Ressaltamos que a Teoria não fornece uma resposta direta sobre a concepção de criança defendida, nem mesmo foca na ideia de mostrar uma concepção. No entanto, por meio de nossas próprias compreensões sobre o estudo da perspectiva histórico-cultural, de modo a priorizar alguns pressupostos dela, apontaremos qual concepção de criança pode ser pensada.

Ao finalizar essa etapa, faremos uma comparação da concepção de criança constatada nos documentos oficiais brasileiros com a concepção de criança da Teoria Histórico-Cultural, a fim de verificar se ambas estão alinhadas ou se distanciam nas suas discussões. Com isso, almejamos averiguar até que ponto os documentos que analisamos na segunda seção estão ou não alicerçados nos estudos da Teoria.

Por último, apresentaremos a concepção de criança que defendemos, pois consideramos ser relevante discorrer o próprio entendimento do assunto, não apenas os de outrem.

4.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Para discutirmos sobre a concepção de criança que pode ser pensada a partir da Teoria Histórico-Cultural, selecionamos alguns pressupostos que, a nosso ver, permitem pensar e definir tal concepção de forma clara e precisa, sendo essas: o papel do meio social, o processo de hominização e humanização, a mediação, o desenvolvimento infantil, a atividade principal – comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória e jogo de papéis –, as funções psicológicas superiores e a relação aprendizagem e desenvolvimento.

A Teoria Histórico-Cultural, criada na Rússia do início do século XX, é respaldada na concepção teórica do materialismo histórico-dialético (BRAGA, 2010) e “[...] é uma corrente da psicologia soviética de base materialista que parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade” (CEREZUELA; MORI, 2015, p. 1253). Tem como principais representantes Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), em que o primeiro foi o criador da Teoria e os outros dois, seus colaboradores.

Nesse período do século XX, a União Soviética estava marcada por revoluções, crises e problemas sociais, sendo uma delas a educação (CEREZUELA; MORI, 2015). Todo esse contexto exigia uma mudança imediata, a fim de compreender essas questões em prol do desenvolvimento do país. Assim sendo,

O objetivo de Vigotski e seus colaboradores era construir uma psicologia marxista para atender e solucionar as contradições sociais. A psicologia burguesa não apresentava condições de superar e revolucionar o *status quo*. Aceitá-la seria negar a revolução e o comunismo. Era necessário criar um novo conceito de homem para uma nova sociedade (CEREZUELA; MORI, 2015, p. 1255, grifos do autor).

Vemos que o contexto em que os autores viviam em muito influenciaram na criação da Teoria, como uma resposta aos problemas sociais que o país enfrentava. “Em outras palavras, era necessária a negação das bases filosóficas empregadas até então, para a compreensão do indivíduo como um ser histórico, complexo e dinâmico” (CEREZUELA; MORI, 2015, p. 1256).

Para a perspectiva histórico-cultural, o estabelecimento de relações sociais ocupa um papel fundamental para o desenvolvimento humano (BRAGA, 2010), de modo que “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 2019, p. 35). Segundo Braga (2010), é dentro da cultura e num processo histórico que essas relações sociais acontecem, além de os processos psicológicos nessa teoria serem vistos em “[...] processo de mudança, ou seja, tratados historicamente” (BRAGA, 2010, p. 22).

Mello (2012, p. 19) define, em suma, a perspectiva histórico-cultural:

O enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano assume que as qualidades humanas – as aptidões, as capacidades e as funções psicológicas que constituem a inteligência e a personalidade dos seres humanos – são aprendidas por cada ser humano ao longo de sua vida, a partir do momento em que nasce. Esse processo, que podemos chamar de humanização, se constitui como um processo de educação, em que as qualidades humanas são aprendidas nas relações sociais.

A autora aponta que as crianças, desde bem pequenas, se relacionam com as pessoas e os objetos que estão a sua volta, e somente “[...] quando estabelecem relações é que exercitam suas percepções, e com isso vão formando a inteligência e a personalidade” (MELLO, 2012, p. 20). Frente a isso, partimos da seguinte ideia: se crianças precisam dessa relação com alguém ou algo para desenvolverem processos psíquicos, significa que elas precisam viver em sociedade, sob mediação de sujeitos mais experientes; do contrário, o processo de humanização não ocorrerá. E assim, chegamos a mais uma consideração: o ser humano não nasce humano, aprende a ser um no convívio social, portanto, não é um processo que ocorre naturalmente. Leontiev (2004, p. 285) aponta que “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”, sendo necessário ao indivíduo apropriar-se dos elementos acumulados pela sociedade humana ao longo da história.

Esse fato do ser humano aprender a ser humano é comprovado num relato apresentado por Rego (1995) sobre o caso das “meninas-lobas” encontradas na Índia. Por essas crianças terem sido isoladas da convivência com seres humanos e acolhidas por uma alcateia de lobos, elas não conseguiam realizar ações tipicamente humanas, como se manterem em pé ou utilizar utensílios, além de não falarem ou mostrarem pensamentos lógicos. Em suma, elas agiam como lobos e não tinham qualquer comportamento humano. Dessa forma, “[...] para se humanizar o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas” (REGO, 1995, p. 58), do contrário, mesmo o sujeito sendo pertencente da espécie humana, não se tornará humano.

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades

humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (MELLO, 2007, p. 86).

Esses elementos da cultura humana, produzidos por gerações precedentes, não são herdados geneticamente, mas apropriados pelas novas gerações, por meio da mediação do sujeito mais experiente ao executar e explicar a função social desses objetos que são expressão das qualidades humanas (MELLO, 2007). Por isso, Leontiev (2004) expõe que a humanização é um processo de educação, pois a apropriação dessas características unicamente humanas está posta para serem adquiridas, e não dadas ao sujeito. Aqui entra a importância do estabelecimento de relações sociais e de comunicação entre as pessoas, pois o sujeito mais novo aprende com o mais velho aquilo que é necessário para viver em sociedade como ser humano.

No entanto, antes da humanização – processo individual de cada sujeito a fim de se tornar humano –, foi necessário que tenha ocorrido a hominização, ou seja, o desenvolvimento da espécie humana. Leontiev (2004, p. 76) afirma que o trabalho foi quem permitiu a hominização do ser humano, mudando a estrutura física e interna do sujeito.

Sabe-se que a hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre esta base, da sociedade. [...] O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos.

Esse trabalho, conforme o mesmo autor, “[...] é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza” (LEONTIEV, 2004, p. 80), isto é, por ser atividade que permite o homem agir sobre a natureza,

ele a modifica a fim de adaptá-la de acordo aos seus interesses. Mas não é apenas a natureza que muda, pois o próprio homem também muda com essa relação. O que acontece é a ação do homem sobre a natureza e a natureza também agindo sobre o homem, ou seja, nessa dinâmica, ambos se transformam.

De acordo com Leontiev (2004), há dois elementos em relação de interdependência que caracterizam o trabalho: o uso e a fabricação de instrumentos e o fato do trabalho se realizar em forma de atividade comum coletiva. Isso demonstra que os homens, nesse processo, não se relacionam apenas com a natureza, mas também com seus semelhantes. “O trabalho, é portanto, desde a origem, mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 80).

O instrumento é o meio que torna possível a ação no trabalho (LEONTIEV, 2004), é o objeto que permite modificar mais intensamente a natureza, conforme aponta Rego (1995, p. 51-52):

O instrumento é provocador de mudanças externas pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza (na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos). Diferente de outras espécies animais, os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e criar novos.

Dessa forma, Leontiev (2004) comenta que os instrumentos nas mãos de um animal têm uma função temporária: se cumpriram com o objetivo do momento, como o de alcançar uma fruta no alto da árvore, eles voltam a se tornar apenas objetos quaisquer para o animal, sem o pensamento de que aquilo poderá ter utilidade futura ou que pode ser aperfeiçoado. Por outro lado, os seres humanos fabricam, conservam, fixam na mente qual a função desses instrumentos e transmitem esse conhecimento aos outros.

Ainda no caso dos animais, o autor aponta que os instrumentos não são utilizados pensando no coletivo, bem como não é determinante para que a comunicação entre eles se desenvolva. É notável que suas ações são orientadas por motivações biológicas, instigadas a satisfazerem suas necessidades inatas.

Já no caso dos seres humanos, pelo fato de existir entre eles o trabalho, uma atividade de origem social, implica a necessidade de cooperação, de comunicação e da existência de divisão de tarefas entre os integrantes.

Para entender melhor essa ideia, Leontiev (2004) nos dá como exemplo o início da constituição da sociedade humana, em que num mesmo grupo havia indivíduos responsáveis por criarem o fogo; outros, por caçar o alimento; e outros que abatiam o animal. Eles se moviam por um objetivo em comum e para atingi-lo, era necessário distribuir funções entre eles, o que deixa ainda mais evidente o processo realizado de forma coletiva. Se um sujeito não seguisse conforme sua tarefa, o grupo não obteria o que almejava e isso prejudicaria também o próprio indivíduo que falhou, afinal, ele fazia parte desse coletivo.

Vale destacar que é necessária que a ação desse sujeito na coletividade tenha sentido para ele, que ele tenha ciência dela (LEONTIEV, 2004) e que compreenda a importância de sua ação no processo, pois se o plano sofrer alterações, tudo pode dar errado. Se na caça, os animais mantêm relações que são de ordem natural, o homem está vinculado às relações sociais, já que suas ações se subordinam ao grupo e às pessoas que fazem parte desse coletivo, a fim de que possa obter a sua parte na caça.

Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana (LEONTIEV, 2004, p. 85).

Portanto, no trabalho, encontram-se as condições para o aparecimento da consciência humana (LEONTIEV, 2004). Também é mediante o trabalho e a utilização de instrumentos que ocorre o desenvolvimento do pensamento, o qual Leontiev (2004) destaca que é distinto do intelecto dos animais, pois estes se limitam, conforme já ressaltado, as suas determinações biológicas; e o pensamento se desenvolve quando existe a consciência social, isto é, aparece na aquisição de generalizações elaboradas em âmbito social. Percebemos, assim, que na perspectiva histórico-cultural, o convívio em sociedade tem um papel decisivo no desenvolvimento humano, tanto no processo de hominização quanto no de humanização.

Sobre o desenvolvimento infantil, Pasqualini (2009, p. 33) afirma que Vigotski, Leontiev e Elkonin enxergam-no:

[...] como fenômeno *histórico* não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pelas crianças nas relações sociais e as condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola.

Ou seja, para esses estudiosos, o desenvolvimento infantil não ocorre de forma natural, com uma ordem já estabelecida de sucessão de acontecimentos e padrão para todas as crianças. Os aspectos sociais e os fenômenos externos que fazem parte de suas vivências influenciam no curso do desenvolvimento dessas crianças.

Compreendendo que o desenvolvimento infantil é marcado historicamente, Elkonin (2017) mostra como alguns períodos de desenvolvimento apareceram ao longo da história da humanidade, o que reforça mais uma vez a característica não natural do desenvolvimento infantil. O autor utiliza de exemplo o jogo de papéis, observando que ele surgiu graças à mudança do lugar ocupado pela criança na sociedade. Isto é, não é algo que sempre existiu, como sendo uma atividade intrínseca da criança que despontaria repentinamente quando ela atingisse determinada idade; seu aparecimento dependeu do papel que a criança passou a ter socialmente, permitindo, assim, o seu surgimento.

O jogo de papéis compõe apenas uma das fases da periodização do desenvolvimento infantil, sendo ela, especificamente, uma atividade guia, ou atividade principal. Conforme Leontiev (2016b, p. 122):

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Portanto, atividade principal é aquela que proporciona mudanças significativas no curso do desenvolvimento infantil, o momento mais propício para a ocorrência de mudanças psíquicas qualitativas mediante a atividade que é determinada, naquele momento, como principal. Com essas modificações internas se desenrolando, surgem novos processos psíquicos que possibilitam a

criança a atingir um novo nível de desenvolvimento. Dessa forma, Leontiev (2016a) ainda comenta que a atividade principal não é aquela vista frequentemente acontecendo num estágio específico ou que a criança ocupa a maior parte de seu tempo realizando, e sim atividade que mexe com o seu interior.

Não existe apenas uma atividade principal ao longo do desenvolvimento humano, mas atividades principais. De acordo com Leontiev (2016a), a mudança de uma para outra ocorre quando as potencialidades da criança superam o seu modo de vida atual, com isso, ela sente a necessidade de modificá-lo, a fim de que esteja de acordo com essas potencialidades. O lugar social ocupado pela criança e as potencialidades entram em contradição, pois sua atividade se reorganiza e alcança um novo estágio de desenvolvimento, passando para uma nova atividade principal. Nas palavras do autor:

[...] a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção (LEONTIEV, 2016a, p. 67).

Se a mudança de uma atividade para outra acontece por a criança se deparar com novas tarefas correspondentes as suas potencialidades, pode-se dizer que o meio social tem grande influência nessa transição, pois estimula essas potencialidades e faz a criança sair de sua “zona de conforto” para que atinja um novo estágio de desenvolvimento e a uma nova atividade principal. Não ocorre, assim, de modo natural, como se estivesse programado para acontecer em determinado momento.

A influência do meio social é mais notável ainda quando Leontiev (2016a) trata também sobre o conteúdo da atividade principal, afirmando que este possui ligação íntima com as condições concretas da vida do sujeito. Isto é, o conteúdo por pessoa é específico, em razão dos distintos contextos sociais existentes, elementos acumulados ao longo da história humana de sua geração e naquilo que é proporcionado nas vivências de cada um.

A atividade principal será muito mais estimulante quanto mais ricas forem às experiências propiciadas ao sujeito, do contrário, uma pessoa com experiências restritas terá um desenvolvimento menor. “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (LEONTIEV, 2016a, p. 65). Sendo assim, essas condições concretas têm participação ativa durante todo o desenvolvimento de um sujeito, o qual é marcado por termos históricos e sociais.

Como dissemos anteriormente, essas atividades principais fazem parte da periodização do desenvolvimento; e Elkonin (2017) identifica seis delas: 1) comunicação emocional direta; 2) atividade manipulatória objetal; 3) jogo de papéis; 4) atividade de estudo; 5) comunicação íntima pessoal; 6) atividade profissional/de estudo. Focaremos em apresentar apenas as três primeiras atividades, por serem as fases que englobam a idade da Educação Infantil, principal etapa educacional da nossa pesquisa.

A primeira atividade, a comunicação emocional direta, corresponde ao período da criança pequena (ELKONIN, 2017), que contempla desde as primeiras semanas de vida até o primeiro ano de idade. Esse tipo de comunicação não seria a verbal, já que o bebê ainda não se apropriou da fala para se expressar por meio de palavras (TACAHASHI, 2017).

Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social (FACCI, 2004, p. 67).

É uma comunicação estabelecida por meio de movimentos, gestos, choros, enfim, por aquilo que é possível para o bebê, de acordo com as suas possibilidades de comunicação com o outro. Vygotsky (1996) menciona que, nessa condição, o bebê vive em contradição por estar imerso no social graças à ajuda do adulto, o qual é aquele que satisfaz suas necessidades básicas de sobrevivência nesse primeiro momento e medeia sua relação com o mundo; contudo, o bebê não possui domínio da linguagem humana para que possa

interagir com esse social. Da forma que a vida do bebê está organizada, em que é necessário o contato com o outro para suprir as suas necessidades, é praticamente obrigatório que ele mantenha ao máximo a sua comunicação com o adulto, mas como a fala não é possível, ela ocorre de forma peculiar, numa comunicação sem palavras (VYGOTSKY, 1996).

A segunda atividade principal, a manipulatória objetal, compreende a primeira infância (ELKONIN, 2017), em torno dos 2 a 3 anos de idade. Nesse estágio, “[...] tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos” (ELKONIN, 2017, p. 163), isto é, a criança começa a entender qual o uso e o significado social dos objetos que manipula. De acordo com Pasqualini (2013), antes desse entendimento, a criança prende-se somente às propriedades dos objetos, exerce sua ação desprendida da real função desses objetos. Ela “[...] apalpa, agarra e movimenta os objetos, mas manipula um lápis da mesma forma que manipula um pente ou um chocalho” (PASQUALINI, 2013, p. 85), como se os objetos fossem todos iguais e pertencessem em uma mesma categoria de utilização, sem diferenciação de uma para outra.

Para que a criança consiga fazer tais assimilações sobre a função social dos objetos, é imprescindível a participação do adulto, para que mostre como se executa a ação sobre eles (ELKONIN, 2017) e sua função social, o que implica dizer que é necessário que a criança veja o outro atuando com o objeto; do contrário, ela continuará manipulando-o sem saber para o que serve. A linguagem, a qual passa por um desenvolvimento intenso nesse período, tem um papel indispensável

[...] para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade conjunta com os objetos, ou seja, a linguagem atua como meio para os contatos “de trabalho” da criança com o adulto. Mas ainda, há elementos para pensar que as próprias ações com os objetos, o caráter exitoso de sua realização, constituem, para a criança, o meio para organizar a comunicação com os adultos (ELKONIN, 2017, p. 164).

Por intermédio da linguagem, a criança vai compreendendo não apenas a função dos objetos, mas também organiza sua forma de comunicação com os adultos. A comunicação direta emocional, primeira atividade principal, passa para segundo plano, dando lugar à colaboração prática (ELKONIN, 2017).

A terceira e última atividade principal, o jogo de papéis, está presente na idade pré-escolar (ELKONIN, 2017), por volta dos 3 a 6 anos de idade. Como já citamos, com base nos escritos de Elkonin (2017), o jogo de papéis surgiu a partir do momento que o lugar da criança na sociedade mudou; antes disso, ela vivia comumente no mundo dos adultos e participava da força produtiva, tendo apenas diferenças físicas em relação aos adultos. Todo esse contexto nos leva a entender que a gênese do jogo de papéis é de ordem social, fato que reforça mais ainda quando se verifica que o conteúdo da atividade igualmente o é. “A brincadeira, por sua origem, é uma atividade social, por isso seu conteúdo é social” (ELKONIN, 2017, p. 158).

Podemos dizer que o conteúdo do jogo de papéis é de base social, porque a criança reconstrói nela a realidade humana e as relações entre as pessoas, todas elas assimiladas no convívio em sociedade. Tudo o que ela vivencia serve de possíveis materiais para a sua brincadeira. Como assevera Elkonin (2009, p. 31):

[...] no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade.

Entretanto, não é como se fosse uma cópia real da realidade, em que se reproduz exatamente da mesma forma na brincadeira aquilo que viu, com os mesmos movimentos ou falas das pessoas que teve como subsídio. Nesse caso, Vigotski (2018, p. 18) explica:

As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.

Portanto, essa realidade apreendida passa por transformações mentais na criança e, no momento da brincadeira, se torna diferente do original, não sendo uma reprodução exata em seus mínimos detalhes. Além disso, o conteúdo do

jogo de papéis varia, já que cada criança está inserida em condições concretas de vida diferentes, portanto, as relações humanas que elas observam não são as mesmas para todas (ELKONIN, 2009). Por exemplo, a experiência e visão que uma criança tem da relação entre professor-criança pode muito divergir de outra; ou crianças de classes sociais muito distintas também teriam impressões diferenciadas sobre a sua realidade. “Tudo depende das condições concretas sociais em que vive a criança” (ELKONIN, 2009, p. 35).

A criança, em sua brincadeira, “[...] se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2016b, p. 121), devido à necessidade de agir em relação ao mundo dos objetos e das pessoas que continuamente estão expandindo sua vivência diante de seus olhos.

Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (LEONTIEV, 2016b, p. 120).

Nota-se aqui uma contradição, a criança desejar atuar como um adulto e querer manipular os mesmos objetos que eles, mas ainda não poder por serem inadequados para seu porte físico infantil. Esse empecilho se resolve por meio da brincadeira, em que um objeto, o qual é acessível a ela, pode se tornar outro, ocorrendo assim uma substituição temporária do objeto real pelo objeto que se deseja incorporar na brincadeira.

Leontiev (2016b) disserta mais sobre isso, apontando que nessa atividade principal ocorre o rompimento do significado e do sentido do objeto. Um objeto conserva o seu significado para a criança, mas durante o tempo em que está imersa no jogo, ele adquire um novo sentido para ela. Por exemplo, uma vara permaneceria com seu significado intacto, o que mudaria é o sentido que a criança atribuiria a ela, isto é, imaginar que ali há um cavalo para que possa brincar de cavalgar. Esse rompimento entre sentido e significado não é dado “[...] antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar” (LEONTIEV, 2016b, p. 128), portanto, acontece durante a realização do jogo.

Por fim, Leontiev (2016b) acrescenta ainda que não é todo objeto que pode desempenhar determinada função durante a brincadeira, trazendo de exemplo um lápis, uma vara ou um palito, que podem representar o andar de uma pessoa, mas uma bola não possibilitaria representar essa ação. As características e propriedades de um objeto, então, são levadas em consideração nesse processo de substituição temporária de um por outro.

Por meio do jogo de papéis, a criança toma consciência dos objetos e das ações humanas necessárias para executá-los, apropriando-se assim do mundo dos objetos humanos (FACCI, 2004). Tomado o objeto isoladamente, escreve Elkonin (2017), não há um manual que mostre, por si só, como utilizá-lo ou qual o seu sentido social; mas quando a ação com o objeto é colocada dentro do sistema de relações humanas, compreende-se sua função social, e isso é possível de ser averiguado, em prática, na brincadeira.

O jogo de papéis aparece como a atividade, na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base, forma-se no pequeno a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, a aspiração que constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico e sua função principal (ELKONIN, 2017, p. 164-165).

O jogo tem, assim, papel fundamental no desenvolvimento psíquico da criança e na formação de sua personalidade (FACCI, 2004). Essa atividade, ainda, ajuda a criança a controlar o próprio comportamento, pois quando ela adota um papel social, acaba se subordinando as regras de comportamento de sua personagem (LEONTIEV, 2016b), a qual se difere de seu comportamento habitual.

Elkonin (2017) divide as atividades principais em dois grandes grupos: o primeiro caracteriza-se pela relação criança/adulto social, na qual a orientação predominante é na atividade humana e na assimilação dos objetivos, motivos e necessidades das relações humanas; o segundo grupo parte da relação criança/objeto social, caracterizado pela assimilação de ações socialmente elaboradas com os objetos. Das atividades principais que destacamos, a

comunicação direta emocional e o jogo de papéis se encaixariam no primeiro grupo, enquanto a atividade manipulatória objetiva se encaixaria no segundo.

Dessa maneira, no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte, ocorrem períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre essa base, a formação das forças intelectuais cognoscitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas (ELKONIN, 2017, p. 169).

Destaca ainda Elkonin (2017) que o fato de as atividades principais existirem e tomarem importância em dado período do desenvolvimento infantil não significa que outros desenvolvimentos não estejam acontecendo simultaneamente. Algumas dessas atividades que ocupam o lugar principal não eliminam as secundárias; o que ocorre é que elas mudam de lugar no sistema de relação da criança com a realidade e se tornam as atividades mais propícias, naquele momento, para enriquecer mais ainda o desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1996) menciona também a presença dos períodos estáveis e de crises do desenvolvimento infantil. Nas fases estáveis, as mudanças na personalidade da criança vão ocorrendo de forma microscópica e acumulativa até certo limite, de tal forma que se manifestam repentinamente como uma nova formação qualitativa depois. Nos estágios de crises, ao contrário, a personalidade da criança é atingida de forma brusca, impetuosa, uma mudança tão grande e significativa que possui caráter revolucionário, tudo isso num curto período de tempo. Ambos são considerados como o ponto de virada do desenvolvimento infantil. Leontiev (2016a) explica que essas crises evidenciam a transição de um estágio de desenvolvimento a outro, bem como essa necessidade de mudança interna devido à contradição do modo de vida atual da criança não corresponder mais com as suas potencialidades.

Como foi possível perceber, o meio social tem fortes influências nos estágios apresentados da periodização infantil. Na comunicação direta emocional, o bebê, mesmo inicialmente incapaz de se locomover por conta própria, para saciar suas necessidades básicas, é integrado ao ambiente social por intermédio dos adultos, e estabelece uma relação com seres igualmente sociais; na atividade

manipulatória objetal, a criança começa a entender a função social dos objetos, tendo o auxílio do adulto nessa tarefa, mostrando-lhe como funcionam; o jogo de papéis tem relação íntima com as condições concretas da vida da criança, sendo a fonte dos conteúdos da brincadeira também. Esse contato com o social auxilia, ainda, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções que são tipicamente humanas e que se diferenciam das funções elementares.

Todas as funções superiores têm sua gênese nas relações entre seres humanos (VIGOTSKI, 2007); elas nascem nessa interação entre as pessoas, nesse meio social. Nos animais, essas funções não são encontradas, os quais ficam restritos às funções elementares, “[...] tais como, reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica” (REGO, 1995, p. 39). As funções psicológicas superiores são caracterizadas pelo agir voluntário, conscientemente controlado, ações marcadas pelas intenções (REGO, 1995) por parte do sujeito, aspectos que vão muito além de um agir biológico.

As funções psicológicas superiores se desenvolvem mediante a apropriação do patrimônio material, intelectual, histórico e socialmente construído (ABRANTES; MARTINS, 2006). Acrescenta-se nas funções elementares – aquelas presentes desde o nascimento do ser humano – “[...] funções produzidas na história de cada indivíduo singular, dependentes, portanto, de suas condições objetivas de vida e aprendizagem” (ABRANTES; MARTINS, 2006, p. 2). Dessa forma, compreendem-se que as funções elementares não são eliminadas ou substituídas pelas superiores, elas continuam existindo no interior de cada sujeito.

Vigotski (2007) apresenta o instrumento e o signo como elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que servem como mediadores da relação do homem com o mundo e outros de sua espécie (REGO, 1995). Enquanto o instrumento provoca mudanças externas, modificando a natureza por meio do uso de diferentes ferramentas produzidas e transmitidas de geração para geração; os signos causam mudanças internas, que auxiliam o ser humano a controlar voluntariamente suas ações, isto é, está relacionado à regulação das ações psíquicas do sujeito (REGO, 1995). A combinação de ambas – do instrumento orientado a mudanças externas e os signos, as internas – contribuem para o desenvolvimento dessa forma superior e exclusiva de comportamento humano.

Podemos dizer que o processo de aprendizagem estimula o desenvolvimento das funções psíquicas, conforme aponta Vigotskii (2016, p. 115): “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente”. Para ele, o processo de aprendizagem está à frente do desenvolvimento, portanto, aquele estimula o caminhar deste, com ambas mantendo um processo de inter-relação entre si. A aprendizagem, afirma o autor, ativa diversos processos de desenvolvimento que não poderiam se desenvolver de forma independente, sem companhia da aprendizagem.

Vigotskii (2016) assinala que para encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem de uma criança, é necessário determinar dois níveis de desenvolvimento. Um deles é o nível de desenvolvimento efetivo, que estabelece as funções já amadurecidas, por isso, a criança conseguiria realizar uma dada tarefa de forma independente, já que se apropriou do conhecimento necessário para resolvê-la. Todavia, Vigotskii (2016) afirma que apenas esse nível não é suficiente para indicar qual o desenvolvimento da criança, apresentando, assim, a zona de desenvolvimento potencial, caracterizada pelas funções que estão para amadurecer; e por estar nessas condições, a criança ainda realizaria uma tarefa com a ajuda do outro, já que o conhecimento ainda não se estabeleceu completamente em si. Por meio da zona de desenvolvimento potencial⁶

[...] podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKII, 2016, p. 112-113).

Portanto, para Vigotskii (2016), o desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado por meio do nível de desenvolvimento efetivo e da zona

⁶ Apesar de na tradução dessa obra ser utilizado o termo zona de desenvolvimento potencial, ela refere-se ao conceito de zona de desenvolvimento próximo ou zona de desenvolvimento iminente.

de desenvolvimento potencial, respectivamente, entre aquilo que ela já se apropriou e no que ela ainda se apropriará. Organizar um ensino guiado somente por aquilo que já está amadurecido na criança é ineficaz, pois é algo que já está estabelecido nela, e os esforços devem se concentrar naquilo que ainda não se sabe. Por isso, Vigotskii (2016, p. 114, grifos do autor) diz que “[...] *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*”, ou seja, um ensino que vise estar um passo a frente daquilo que a criança já compreendeu, com enfoque nos conhecimentos que a criança ainda necessita assimilar, pois só assim a aprendizagem será, de fato, significativa, bem como incitará no curso de seu desenvolvimento.

[...] a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos (OLIVEIRA, 2019, p. 49-50).

Considerando as questões pontuadas e discutidas até então, podemos afirmar que a aprendizagem propiciada nas instituições de ensino tem grande peso no desenvolvimento do sujeito, tendo em vista que é o local onde os conhecimentos acumulados pela humanidade são transmitidos de forma sistematizada, diferenciando-se dos saberes do cotidiano. Seriam esses os conceitos espontâneos e os conceitos científicos; enquanto o primeiro está relacionado a conceitos apreendidos no dia a dia de maneira informal e imediata, o segundo é assimilado mediante a organização e sistematização dos conhecimentos, isto é, por meio do ensino escolar (OLIVEIRA, 2019). Compreendemos que os saberes transmitidos nas instituições de ensino possuem um fim pedagógico, uma organização lógica para que os sujeitos em formação se apropriem dos conhecimentos com uma sistematização previamente pensada e planejada, possibilitando um salto qualitativo no desenvolvimento infantil.

Sendo o próprio processo de humanização um processo de educação (LEONTIEV, 2004), as práticas pedagógicas acabam tomando um novo patamar de importância. Mello (2007) expõe que a concepção naturalista de

desenvolvimento humano acabava por secundarizar o papel da educação, já que parte-se da ideia de que as qualidades humanas seriam “dadas” pela natureza e não seria preciso uma intervenção alheia para que fossem apropriadas. Pela ótica da Teoria Histórico-Cultural, “[...] é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações” (MELLO, 2007, p. 89). A Educação Infantil, instituição responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos, carrega a missão fundamental de fazê-las assimilarem os conceitos científicos e as características que as tornam humanas com intencionalidade educativa.

Apresentados alguns dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, podemos delinear agora qual a concepção de criança que pode ser pensada a partir dela. Devemos ressaltar que nenhum dos autores da Teoria traz tal ideia, mas tentaremos mostrar, mediante nosso olhar, a concepção que acreditamos ser possível de estabelecer.

De forma geral, podemos pensar em uma concepção de criança que interage com o meio social desde bebê, e que tal relação é necessária para que se humanize e se aproprie do patrimônio cultural acumulado pela sua espécie, cheio de qualidades humanas. Isso é perceptível desde os primeiros segundos de sua vida em que o adulto, seu par mais experiente, supre suas necessidades básicas de sobrevivência, já que é impossível que o bebê faça de forma independente nessa idade.

Relacionar-se com as pessoas a sua volta, isto é, com os membros de sua espécie ou com objetos que fazem parte desse entorno social, é fundamental para o processo de desenvolvimento infantil. Dessa forma, a fonte principal desse desenvolvimento seria o que provém das condições concretas de vida de cada sujeito, e não algo de ordem natural, de maneira que alguma função psíquica estivesse programada a se mostrar num estágio de desenvolvimento específico.

Essas condições concretas de vida são próprias de cada pessoa, ou seja, distinguem-se de sujeito para sujeito, já que dependem do contexto em que vivem e das oportunidades que lhes são entregues. Podemos dizer que todas as crianças têm capacidade de aprender sobre qualquer coisa, tendo em vista que a cada nova função psíquica formada, outras surgem em potencial para se

desenvolverem, mas o fator fundamental seria justamente essas condições concretas de cada uma e a forma que essas funções são estimuladas pelos fatores sociais que a desenvolvem.

A criança, sozinha, não assimilaria o patrimônio histórico, cultural e social acumulado pela humanidade, por isso o subsídio de alguém que faz parte desse mesmo grupo é indispensável para ajudá-la nessa jornada. Colocar, por exemplo, um objeto em suas mãos, sem explicar qual o seu significado para determinada cultura, não é suficiente para que ela entenda a utilidade dele; por isso, o papel da mediação de alguém que já está inserido nesse meio social há mais tempo que a criança é de suma importância para que ela compreenda não só os significados dos objetos de sua cultura, mas também as diferentes relações humanas com as quais se depara ao longo de sua vida, bem como os conhecimentos produzidos pelos membros de sua espécie até então. Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil é um local de suma importância, pois ocupa o papel primordial de ensinar esses saberes de maneira sistematizada e diferenciada do que é aprendido no cotidiano, oportunizando maior riqueza no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Por fim, mediante palavras breves do que foi discutido acima, podemos considerar que, com base na Teoria Histórico-Cultural, pensa-se em uma concepção de criança que é social desde o momento que é posta neste mundo, que tem potencial para aprender, que se desenvolve nessa relação com seus pares e que esse outro é necessário para o seu processo de humanização, o qual não é imediato e nem inato. Seu desenvolvimento, ainda, dependeria de suas condições concretas de vida, por isso o desenvolvimento de cada criança é distinto.

Em definições mais precisas, podemos entender a concepção de criança da THC como: primeiramente, a criança social, por se tratar de um ser que nasce e vive nesse âmbito que é caracteristicamente social, bem como depende desse meio social para se desenvolver como ser humano; em segundo, a criança histórica, por ser produto do contexto em que vive e, em razão disso, cada vida é composta por experiências e acesso a oportunidades específicas; e em terceiro lugar, a criança ativa, pois desde a fase em que é bebê interage com o meio social e com as pessoas que fazem parte dele, aprendendo com essas pessoas

não só sobre aquilo que faz parte do seu círculo social, mas também a se humanizar e se apropriar dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade por mediação de sujeitos mais experientes; e por último, a criança que aprende desde bem pequena, pelo fato de a atividade principal estar presente desde a mais tenra idade e também porque a aprendizagem gera o desenvolvimento, incitando, inclusive, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

4.2 QUAIS AS APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS ENTRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL?

Discorreremos agora sobre em que medida a concepção de criança dos documentos oficiais brasileiros selecionados se aproximam ou se distanciam da concepção de criança que pode ser concebida a partir da Teoria Histórico-Cultural. Ademais, os documentos apresentados no capítulo anterior são: a Constituição Federal, a LDB nº 9.394/96, o RCNEI, as DCNEI e a BNCC. Apresentaremos, de forma geral, as principais compreensões que tivemos sobre os documentos para, assim, fazermos o contraponto com as questões que já discutimos sobre a perspectiva teórica selecionada.

O primeiro ponto que queremos ressaltar é acerca do tom naturalista de desenvolvimento proposto nos documentos em contraponto com o desenvolvimento social visto na Teoria Histórico-Cultural. Em certos momentos, os documentos sugerem um tom inato ao desenvolvimento infantil, como se o simples contato com o objeto, ou um ambiente organizado para tal, fosse o suficiente para despertar na criança esse desenvolvimento que já estaria enraizado nela, o que secundariza o papel de alguém mais experiente mediando tal processo. Para a THC, como citado anteriormente, quem medeia a relação da criança com o meio social é o sujeito mais experiente que lhe confere o significado social das coisas e que a torna consciente dos elementos que estão ao seu redor.

Entretanto, ao mesmo tempo, em outras partes, os documentos reconhecem a interação social com diversos pares como um meio para

proporcionar a aprendizagem, bem como ressalta que o profissional que cuida da criança é quem medeia a relação dela com o mundo. Nesse ponto, podemos dizer que se aproxima da THC, pois essa interação com outros de sua espécie é fundamental para que ocorra o processo de humanização.

Em vários momentos dos documentos, é perceptível a necessidade de saber qual o conhecimento prévio da criança, sendo ponto de partida para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, bem como manter a articulação desses saberes com os saberes acumulados pela humanidade. Ter essa preocupação em investigar o que a criança sabe a respeito de um assunto nos remete aos conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial, essenciais para descobrir aquilo que já está formado na criança e o que ainda está para ser formado, a fim de traçar os próximos passos de como lidar com o seu processo de ensino. Observando esse aspecto, podemos considerar que há uma relação com a THC.

Outro ponto de destaque abordado nos documentos é a formação para o trabalho desde criança. Em nossa visão, isso faz com que alguns conhecimentos científicos sobressaiam em detrimento de outros, ou seja, uma seleção de saberes a serem ensinados de acordo com o sujeito que se deseja formar. Seja qual for à posição social que a pessoa ocupa ou virá a ocupar na sociedade capitalista, os conhecimentos claramente não são os mesmos para todos; enquanto para alguns é oportunizado o máximo de saberes por vias qualitativas, para outros, apenas o necessário é suficiente para desempenhar a função designada. A formação do indivíduo, assim, torna-se superficial.

Compreendemos, mediante a THC, que a assimilação dos conhecimentos produzidos pela humanidade é de suma importância para o processo de humanização, para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e para a aprendizagem e o desenvolvimento de qualquer ser humano. Sendo esses conhecimentos produtos da humanidade, todos que são dessa espécie deveriam ter acesso a esses saberes de forma igualitária. Todavia, esse tom de formação para o trabalho alienado nos leva a pensar na seleção de uns para outros. Pensamos, inclusive, que fere os direitos das crianças em questão de educação, pelo fato de não estarem usufruindo-os efetivamente dela, por mais que tenha o aporte legal nesses mesmos documentos.

Nesse ponto, consideramos que há um distanciamento com a THC, tendo em vista que o contato com o patrimônio de produções humanas de forma rica e qualitativa é fundamental para o desenvolvimento do sujeito em diversos aspectos. Pensamos que selecionar os conhecimentos para uma formação específica possibilita o acesso aos saberes acumulados ao longo da história de maneira muito limitada, quando deveria acontecer exatamente o contrário. Sendo seres humanos, todos podem se apropriar ao máximo daquilo que as gerações passadas deixaram para as mais novas, e estas também deixarão as suas marcas para as que estão por vir.

O brincar também é algo que elencamos para destaque nesse contraponto que estamos realizando. Nos documentos, percebe-se que o brincar é posto como uma atividade inata da criança, como se ela naturalmente brincasse, além de sugerir que o contato com objetos e um ambiente organizado para essa ação fosse suficiente para que o brincar aconteça. Mediante os relatos de experiências trazidos por Elkonin (2009), vemos que proporcionar apenas a vivência social, por exemplo, a organização de um passeio num lugar específico, não é suficiente para despertar na criança o brincar de faz de conta. Ele mostra a necessidade de o profissional educacional interferir na situação, orientando as crianças sobre no que prestar atenção, ou seja, demonstrando que é preciso desse alguém mediando o processo.

A respeito disso, o autor relata sobre uma professora levando a sua turma para conhecerem um trem, e mesmo que ela tenha disponibilizado os materiais que fazem referência a isso, as crianças não brincaram com tal temática. Quando ela realizou o passeio novamente, dessa vez pedindo para que prestassem atenção nas pessoas que ali estavam e nas funções que desempenhavam, foi o momento em que as crianças tiveram o interesse em brincar. Dessa forma, entendemos que o conteúdo do brincar não é assimilado de forma espontânea pela criança, bem como ela não brincará só de ter contato com tais materiais ou brinquedos. Talvez, ela os manipule e pareça estar brincando, mas não no formato de uma brincadeira de papéis propriamente dita.

Com isso, vemos que no quesito brincar os documentos e a THC acabam se distanciando em alguns pontos, visto que nos primeiros dá a entender que o contato com materiais e o ambiente organizado são suficientes para fazer o

brincar emergir, ficando o professor reduzido ao papel de observador; enquanto na THC nota-se uma visão contrária. Apesar disso, há alguns pontos em que os dois se aproximam, como o vínculo que o brincar tem com a realidade, por ser a fonte dos conteúdos do faz de conta.

Há outros pontos que os documentos fazem referência à THC, por exemplo, o reconhecimento da criança como sujeito histórico e social que é marcada pelo meio em que vive e igualmente o marca; ou quando expressam que a base do cuidado humano é entender como auxiliar o outro a se desenvolver como ser humano (RCNEI, 1998a), o que nos faz estabelecer ligação com aquilo que compreendemos ao estudarmos a THC sobre as pessoas aprenderem a serem humanos.

De forma geral, consideramos que os documentos ao mesmo tempo em que possuem pressupostos que fazem parte da THC, também possuem outros que a afastam, causando convergências e divergências em seus textos. A concepção de criança tanto nos documentos quanto a que pode ser pensada a partir da THC vive nesse mesmo vai e vem, não havendo um consenso entre ambas.

Feitas essas colocações sobre a concepção de criança dos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil e da THC, queremos apresentar agora a nossa concepção de criança e, junto a ela, trazer algumas reflexões para a prática docente na Educação Infantil.

Nossa concepção de criança é a de que ela é um sujeito histórico e social, que nasce em uma sociedade e tem potencialidades para tornar-se humana desde que sejam proporcionadas possibilidades para esse desenvolvimento gradual ocorrer. Desde pequena, é alguém que estabelece relações com o outro que interage com ela e a ensina sobre o mundo, conferindo-lhes os significados das coisas. Este é um processo que a criança não conseguiria sozinha, muito menos a de se humanizar, por isso, consideramos a importância de um parceiro mais experiente dessa mesma espécie humana, auxiliando-a nessa jornada.

Pensamos também que a concepção de criança não é idêntica nem mesmo em um bairro, e muito menos se manteve estática ao longo da história, conforme foi apresentada na primeira seção dessa pesquisa. Isso significa que a concepção de criança depende do contexto e da cultura de um determinado povo

que concebe seus ideais de forma específica e age de uma determinada maneira. Ou seja, as crianças não usufruem das mesmas experiências e vivências, o que as tornam sujeitos singulares com condições de vida distintas.

Para nós, a criança é um sujeito que pode ocupar um papel ativo e que precisa ser ouvida, pois sendo ela um sujeito participante da sociedade a qual pertence, tem esse direito também. Não a enxergamos como alguém incapaz, subestimada em suas potencialidades e possibilidades de ações, pensamentos e desejos próprios; e sim como uma pessoa que, se bem desenvolvida, orientada, ensinada e estimulada, consegue realizar os feitos necessários. Enxergamos a criança como um ser que aprende desde os primeiros anos de vida, e que paulatinamente se apropria dos conhecimentos e das produções humanas no convívio em sociedade e com mediação, desenvolvendo formas de pensar e agir próprios.

Dessa forma, defendemos que na Educação Infantil sejam oportunizados momentos em que a criança ocupe um papel que favoreça o seu processo de desenvolvimento. Para tal, compreendemos que é preciso que o professor planeje as ações que deseja desenvolver com as crianças, sempre mantendo o olhar nas necessidades da turma, ou seja, mantendo em mente qual o fim educativo das atividades colocadas em prática, o que se pretende desenvolver por meio delas, quais estratégias utilizará etc.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2000, p. 177).

A mesma autora ressalta que o planejamento não é o simples preenchimento formal de uma ficha, listando o que pretende fazer na sala de aula. O planejamento envolve atitude de reflexão e de intencionalidade pedagógica das ações pensadas para o fazer docente com as crianças, o que o torna um documento muito mais complexo do que isso. Transparece toda a atitude do

professor frente aos sujeitos em formação, na qual deve ter significado e não esvaziado de conteúdos e de objetivos. Com isso

[...] podemos inferir que planejar para a Educação Infantil requer um olhar atento, uma especificidade nas proposições, um estar junto com as crianças, uma ação que as permita ir além daquilo que é imediato, trazendo assim condições efetivas para um fazer significativo e um processo de ensino e aprendizagem que leve as crianças para um patamar superior de conhecimentos (SAITO; BARROS, 2019, p. 117).

Portanto, consideramos que na Educação Infantil é necessária uma sistematização dos conhecimentos a serem ensinados para a criança. Com isso não queremos dizer que se deve configurar em um mesmo formato de educação escolar de um Ensino Fundamental ou Médio, até porque isso feriria a infância da criança, os seus direitos de ser criança e as suas especificidades infantis, muito distintas das idades posteriores; mas pensamos que essa sistematização deve considerar as necessidades da turma e as peculiaridades do sujeito criança, ou seja, um sistematizar que levem em conta essas características específicas infantis.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas da educação infantil devem se organizar objetivando um trabalho sistemático que permita acesso aos conhecimentos científicos, porém de um modo que atenda às especificidades das crianças desse nível educacional e que explore as diferentes linguagens, as interações e as brincadeiras (SAITO; BARROS, 2019, p. 118).

Vimos que a Educação Infantil é reconhecida, atualmente, como um espaço educativo em que o cuidar e o educar devem estar atrelados. Sendo a instituição de ensino infantil responsável pelas crianças de 0 a 6 anos; e a educação escolar, o lugar em que os conhecimentos são transmitidos de modo formal e diferenciados dos conhecimentos do cotidiano; defendemos que a mediação do professor e a sistematização são essenciais para a apropriação, por parte das crianças, dos saberes humanos produzidos ao longo da história, para o gradual processo de humanização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, impulsionado por seu meio social.

Conforme Vigotskii (2016) asseverou que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, compreendemos que um ensino de qualidade, planejado,

sistematizado e intencional proporciona aprendizagens únicas que influenciam no desenvolvimento infantil, dando subsídios à formação das características humanas. “Assim sendo, o critério de validação para a humanidade, no que se inclui a tarefa humanizadora da educação infantil, não pode ser o mais simples, o mínimo, outrossim, o mais complexo, o máximo!” (MARTINS, 2009, p. 121).

Por fim, vimos nessa seção alguns conceitos da THC que nos permitem refletir em uma concepção de criança que pode ser pensada por essa perspectiva, a fim de realizar um contraponto com a concepção de criança percebida nos documentos oficiais brasileiros que dizem respeito à Educação Infantil. Verificamos que eles se aproximam em alguns pontos, enquanto em outros se distanciam, o que evidencia uma junção de diferentes teorias educacionais nos documentos oficiais.

A partir dos pontos trazidos e como entendimento do que foi realizado na pesquisa até agora, explicitamos a nossa concepção de criança atrelada a reflexões para a prática docente com crianças de 0 a 6 anos, defendendo um ensino de qualidade, humanizador, organizado e intencional, a fim de favorecer ao máximo o curso do desenvolvimento infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, infância é nome de uma das fases da vida de um ser humano, vivenciada pelas crianças. No entanto, esse sentimento de infância na sociedade nem sempre existiu, ou quando existia seu significado era muito distinto do que se pensa nos dias atuais – e, quem sabe, futuramente também ganhe novos significados. Assim, notamos que o significado de infância não é fixo, e sim flexível, pois além de ter se modificado ao longo da história, também sofrerá mudanças ao longo do tempo. Também verificamos a existência de várias infâncias, ou seja, em um mesmo lugar coexiste mais de um tipo de infância, pois há diferentes vivências infantis que as tornam distintas umas das outras.

Isso nos mostra que a existência de uma única concepção de criança é nula, tendo em vista que cada criança possui suas próprias características, vive em um contexto específico, tem contato com diferentes experiências e está inserida em determinada cultura. Não só isso, a concepção de criança, igualmente quando se fala de infância, nunca se manteve inalterada; cada era e cada povo concebeu de uma forma de acordo com o que pensavam sobre o ser criança. Dessa forma, consideramos que a concepção de criança é um significado social, que difere entre regiões, e até mesmo de pessoa para pessoa.

Compreendemos também que investigar a concepção de criança é fundamental para entendermos o papel a ser adotado pela Educação Infantil, a qual, historicamente, também sofreu mudanças acerca de seu formato, organização e característica, o que evidencia também a desigualdade social e as diferenças de classe existentes na sociedade. Para as crianças de classes menos favorecidas e camadas populares, era um lugar em que prestava muito mais o cuidado, a guarda, que acolhia crianças abandonadas e vivia na miséria, funcionando em condições precárias; também foram vistos como solucionadores de problemas sociais que não competem a eles; e de cunho assistencialista, que cuidavam das crianças dos operários durante seu expediente de trabalho.

Por outro lado, para aquelas das classes mais abastadas, era um local com educação de qualidade e acesso a oportunidades e possibilidades que visam uma formação de excelência. Com essas evidentes diferenças das organizações de

instituições infantis para cada classe social, e de como cada uma se estruturou de formas específicas, seja em condições empobrecidas ou ricas, constata-se que esses locais estão marcados por lutas e manifestações daqueles que defendiam e ainda defendem a melhoria no atendimento para crianças de 0 a 6 anos; e podemos dizer que é recente essa conquista como um espaço educacional, denominado Educação Infantil, e reconhecida como primeira modalidade da etapa educacional de um sujeito.

Esse amparo legal e a criação de documentos que dizem respeito à Educação Infantil, a infância e a criança, mostram avanços em relação ao que concernem os pequenos, dando-lhes direitos, reconhecendo-os como sujeitos que fazem parte da sociedade, que possuem suas especificidades e necessitam de um olhar atento e cuidadoso. Entretanto, nem sempre aquilo que está em lei é efetivo, bem como seus escritos dão abertura para outras interpretações e discussões, seja pela falta de clareza do que é exposto ou devido à concordância ou discordância do que é apresentado. Isso nos faz pensar que os documentos oficiais não são como livros que se encerram com um mero ponto final.

Acreditamos que devemos adotar um olhar crítico em relação a eles, a fim de perceber aquilo que não se nota num primeiro momento, e sim nas entrelinhas, por meio de uma leitura cuidadosa. Assim, abrem-se margens para novos apontamentos, questionamentos e reflexões, a fim de compreendermos aquilo que está nos documentos com outros olhos, para além das palavras ali postas. E assim, entendemos a concepção de criança presente nos documentos oficiais, marcada de contradições, pontas soltas, aspectos que consideramos pertinentes e outros abertos para questionamentos.

O objetivo delineado para essa pesquisa foi o de investigar se a concepção de criança dos documentos oficiais brasileiros voltados à Educação Infantil se coaduna com a concepção de criança que pode ser pensada a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A hipótese inicial era a de que em alguns pontos essas concepções se aproximariam e em outros se distanciariam, por acreditarmos que os documentos não são fiéis a uma única perspectiva teórica.

Para o alcance desse objetivo, intentamos primeiro realizar uma investigação acerca do desenvolvimento do sentimento de infância e a história da

criação das instituições infantis, especialmente a brasileira. Pela temática da pesquisa tratar a respeito da criança, pensamos que seria necessário realizar esse resgate histórico acerca da infância, fase da vida humana que engloba as crianças; e sobre o desenvolvimento das instituições que a acolhem até se estruturar como Educação Infantil. Num segundo momento, elencamos discutir sobre os documentos oficiais voltados a essa etapa educacional, a fim de assimilarmos qual a concepção de criança presente neles. Por último, trouxemos alguns pressupostos da THC que nos permitiram elaborar uma concepção de criança, a fim de analisarmos os resultados obtidos e verificarmos se a hipótese de pesquisa pensada está de acordo.

Tendo respaldo na Teoria Histórico-Cultural para análise dos documentos, sem perder de vista o tema guia que é a concepção de criança, projetamos uma concepção de criança da THC que em muitos pontos se discrepam e se aproximam da concepção percebida nos documentos oficiais, o que comprova a hipótese elaborada para a pesquisa. Aliás, a concepção de criança que defendemos se baseia naquela que elaboramos a partir da THC, pois acreditamos que a criança é histórica, social, que interage com o outro mais experiente desde bem pequena e aprende com ele, de forma mediada, não só sobre tudo o que faz parte de seu círculo social – seja as relações humanas ou a função dos objetos –, mas também a ser humano.

Pensamos também que a criança é um ser singular, com vivências e experiências próprias que dependem do contexto em que está inserida e que é capaz de realizar tarefas por si só, desde que seja bem orientada para tal. Portanto, enxergamos elas como alguém que é capaz, dotada de potencialidades infinitas e que pode ocupar um papel ativo em suas tarefas, se forem ofertadas tais oportunidades. Com isso, consideramos que a nossa concepção de criança está muito mais de acordo com aquilo que é apresentado na Teoria Histórico-Cultural do que com os documentos oficiais voltados para a Educação Infantil.

Talvez pelo fato de os documentos analisados embarcarem também pensamentos de outros estudiosos e por participarem pessoas de princípios próprios e distintos uns dos outros, essa falta de consenso e contradições acaba se tornando inevitável, uma vez que englobaria os anseios de todos esses sujeitos em um único documento, e conferiria aos documentos uma mistura de

ideias que muitas vezes não agregam, ou que estão carregadas de interesses pessoais de um grupo em específico.

Por isso, cabe aqueles que realizam a leitura desses documentos adotarem esse olhar investigativo, que veja para além das palavras escritas; que enxergue aquilo que não está visível e reflita sobre o assunto. Isto é, não apenas seguir cegamente o que está escrito, mas ter essa postura pensativa a respeito do que leu e assimilou.

Pensamos que ter esse tipo de atitude contribui para as práticas docentes realizadas na Educação Infantil: o ato de pensar e refletir, seja sobre as próprias ações, sobre cada criança de sua turma, o planejamento, os materiais e o local selecionados para que as atividades elaboradas aconteçam. Enfim, essa atitude de pensar e refletir sobre todas essas questões pedagógicas. A nosso ver, a partir do momento que o professor entende o ser criança e tem a sua concepção de criança clara, a ação pedagógica torna-se qualitativa por ele ter a compreensão acerca do sujeito que está lidando e ensinando conhecimentos de forma sistematizada. Acreditamos que quando o profissional da educação tem consciência de sua concepção de criança, muitas coisas mudam em relação ao trabalho que desenvolve, bem como cada um o desenvolveria de forma diferente dependendo da concepção que possui.

Com isso, queremos dizer que se um professor tem determinada concepção de criança, suas ações seriam planejadas tendo como subsídio essa concepção, enquanto para outro docente, tudo seria mudado por ter outro tipo de concepção. Por isso, pensamos que a concepção de criança passa por alterações, não só em razão da existência de variadas crianças com suas próprias particularidades, mas também o fato de que uma pessoa está sujeita a mudar a sua própria concepção, seja pela assimilação de novas informações sobre o assunto ou por meio do que observou concretamente; podemos considerar a concepção de criança como algo flexível. Portanto, a concepção de um professor pode mudar em um futuro próximo, e não apenas uma vez, mas várias vezes, conforme vai ganhando novas compreensões sobre o ser criança, modificando assim toda a sua prática pedagógica.

Entendemos que a concepção de criança permite pensar na função social da Educação Infantil, ressignificando o perfil dessas instituições de ensino e

metas a serem alcançadas, sempre pensando no benefício ao desenvolvimento paulatino de cada criança. Também compreendemos que a concepção de criança possibilita ao professor que pense e repense as suas ações com as crianças e os próximos passos a serem organizados e realizados, o que propicia um trabalho de qualidade e, conforme vemos na Teoria Histórico-Cultural, humanizador. Dessa forma, é indispensável que o professor não apenas tenha clareza da sua concepção de criança, mas também que seja aquela que favoreça ao máximo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a fim de que elas alcancem níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento e de apropriação dos patrimônios acumulados pela humanidade.

Por fim, cabe assinalar que a realização dessa pesquisa possibilitou ampliar o olhar em relação à criança, a fim de desenvolver cada vez mais um trabalho de qualidade nas práticas de Educação Infantil que favoreçam seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Porém, não acreditamos que a pesquisa se conclui aqui, com um começo, meio e fim rigidamente fixos. Uma pesquisa é capaz de gerar novas reflexões, inquietações ou perguntas que exigem novas investigações para respondê-las, e assim o ciclo se repete e se desenvolvem novas pesquisas acadêmicas. Esperamos, portanto, que essa pesquisa não seja marcada com um ponto final, e sim com novos pontos de interrogações.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. **Educ. Marx.**, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/relacoes-entre-conteudos-de-ensino-e-processos-de-pensamento/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 13-36.

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

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social do desenvolvimento – Lev Vigotski: Principais Teses. **Revista Educação – Lev Vigotski**. Publicação especial. Editora Segmento, 2010, p. 20-29 (Coleção História da Pedagogia).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

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

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

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

BECKER, Alice da Silveira. História e imagens: a visualidade produzindo infâncias. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010. p. 89-104.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 12 out. 2020.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. A educação escolar e a teoria histórico-cultural. *In*: EDUCERE - XII Congresso de Educação Nacional, 12., 2015, Curitiba. **Anais do EDUCERE - XII Congresso de Educação Nacional**. Curitiba: PUCPR, 2015. P. 1251-1264. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20322_9131.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

CRIANÇA. *In*: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crianca>. Acesso em: 29 jul. 2021.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Cultura visual e infância**. Artigo apresentado na 31 Reunião da ANPED, na mesa Cultura visual, gênero, educação e arte, 2008, Caxambu, MG. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/Cultura-visual-e-infancia.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. *In*: DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. p. 89-102. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Tradução de Ademir Damazio [et al.]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FERREIRO, Emília. A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita. *In*: FERREIRO, Emília.

Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 28-35.
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HISTÓRIA DO MUNDO. **Queda do Império Romano.** Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/romana/queda-do-imperio-romano.htm>. Acesso em: 19 out. 2020.

HISTORY. **Oito razões pelas quais Roma caiu.** Disponível em: <https://history.uol.com.br/microsites/muito-mais-historia/noticias/oito-razoes-pelas-quais-roma-caiu>. Acesso em: 19 out. 2020.

INFÂNCIA. *In*: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inf%C3%A2ncia/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 470-496.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016a. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016b. p. 119-142.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. *In*: PRIORE, Mary del (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 137-176.

MARTINS, Ligia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

MARX, K. A maquinaria e a indústria moderna. *In*: MARX, K. **O capital**. São Paulo: Diel, 1984, Livro 1, v. 1, cap. 9, p. 423-579.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 5, p. 1-21, 2019.

MELLO, Suelly Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007

MELLO, Suelly Amaral. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. *In*: CHAVES, Marta (org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias nas recém-industrializada São Paulo. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 259-288.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, jan./dez. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019. p. 33-51.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et al.* A história de uma conquista. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et al.* **Creches**: crianças, faz de conta & cia. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 175-200.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSILIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PRIORE, Mary del. Apresentação. *In*: PRIORE, Mary del. **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 7-17.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Alessandro Santos da; BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. *In*: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. p. 81-100.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. *In*: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. p. 101-120.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **História, filosofia e educação**: Friederich Froebel. Curitiba: CRV, 2019.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; BARROS, Marta Silene Ferreira. A prática pedagógica na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.). **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 109-121.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

SILVA, Ana Paula da. **O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova**: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). 2012. Trabalho apresentado ao IX ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

TACAHASHI, Adriane Sanae Matuo. **O processo de imaginação**: condições para o seu desenvolvimento na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Antunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... [et al.]. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Marina da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. v. 4. Madrid: Visor, 1996.