

# FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS PARA SE REPENSAR ESSA FORMAÇÃO

*Gicelma de Oliveira Cavalcante*  
[gicelma.oliveira@gmail.com](mailto:gicelma.oliveira@gmail.com)

*Lenira Haddad*  
[lenirahaddad@gmail.com](mailto:lenirahaddad@gmail.com)

Grupo Pesquisa: Educação Infantil e Desenvolvimento Humano

## **Introdução**

A questão da formação de profissionais da educação infantil, em nível superior, no Brasil, especialmente a partir da década de 1980, tem uma marcante relação com as discussões e embates suscitados no âmbito das políticas de formação docente que, dentre outras demandas, determinaram seu lócus principal nos cursos de pedagogia com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006 - DCNCP/2006 (BRASIL, 2006).

A inserção do profissional da educação infantil nos documentos que regulamentam a formação dos profissionais de educação nos cursos de Pedagogia em nosso país, foi marcada pela discussão histórica suscitada por pesquisadores da área que culminou em duas perspectivas distintas, presentes até os dias atuais. Uma reconhece a docência como "base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico" (ANFOPE, 2000, p. 10) e portanto, elemento norteador na consolidação da identidade do pedagogo. São representantes desta linha Lêda Sheibe, Márcia Ângela da Silva Aguiar, ANFOPE, Márcia Maria de Oliveira Melo, Iria Brezezinski, entre outros. Consequentemente, a docência seria também a base da formação do profissional para atuação na EI, no curso de Pedagogia.

A outra perspectiva reclama a formação do profissional docente separada do profissional especialista (pedagogo), uma vez que se compreende que existem aspectos a serem levados em consideração na área da educação que vão além das funções relativas à docência. Esta linha considera a Pedagogia enquanto ciência que organiza ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais, com um sólido estatuto epistemológico e, portanto, não deve ficar subsumida à docência. Sendo assim, compreende-

se que a formação do profissional da educação infantil deveria acontecer em cursos de formação de professores para esta área e não em cursos de licenciatura em Pedagogia. São representantes desta perspectiva: Maria Amélia Santoro Franco, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Demerval Saviani, entre outros.

Ao que tudo indica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia publicadas em 2006 expressam os princípios da primeira perspectiva. Para Libâneo (2006), as DCNCP/2006 apresentam uma clara redução da pedagogia à docência. Ele é enfático ao criticar que embora o texto aponte para uma formação que viabilize a participação do pedagogo na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, em contextos escolares e não-escolares, o documento sugere que, ao exercerem essas atividades o pedagogo estaria exercendo a docência. Para o autor a redação indica um entendimento que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência, em conformidade com o lema da ANFOPE: “A docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade”. Além disso, questiona como uma estrutura curricular organizada sobre as normas das DCNCP/2006 atenderia a uma formação tão ampla.

Este caráter amplo na formação do pedagogo na perspectiva das DCNCP/2006, diz respeito à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional; na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além dessas funções, cabe ao pedagogo atuar na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, e ainda apresentar a lista de aptidões presentes nos dezesseis incisos do artigo 5º do documento legal mencionado.

Em meio aos debates e embates históricos que culminaram nestas perspectivas distintas e significativamente opostas e ainda em função das lutas empenhadas por profissionais, pesquisadores e militantes da educação e atendimento à criança pequena no Brasil, a educação infantil foi reconhecida e legitimada desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 enquanto espaço de educação e cuidado da criança pequena e primeira etapa da educação básica. Estes marcos legais representam um grande avanço no que diz respeito à EI em nosso país e geraram novas demandas ao atendimento das crianças em espaços formais de educação e, conseqüentemente, à formação dos profissionais responsáveis pelo cuidado e educação nas instituições de educação infantil.

Para além desses eventos que mudaram o *status* da educação infantil no Brasil, vários documentos foram elaborados entre o período posterior a LDBEN/1996 e anterior as DCNCP/2006 com o objetivo nortear a formação do professor da educação básica, fato que afetou diretamente a formação do professor da criança pequena.

Com o objetivo de verificar se a especificidade da docência na EI é reconhecida no âmbito das propostas de formação de professores da educação básica elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) Bonetti (2004) analisa três desses documentos<sup>1</sup> e conclui que a “visão oficial aborda a especificidade da docência na educação infantil, entendendo-a como uma adaptação do modelo da atuação no ensino fundamental” (BONETTI, 2006, p. 15). Para a autora, apesar do reconhecimento da existência de especificidades próprias à educação da criança pequena, esses documentos apresentam uma proposta da educação básica única, que deve ser adaptada pelo professor de educação infantil para a criança de 0 a 6 anos, fato que acaba submetendo a educação infantil à lógica do ensino fundamental.

Diante da compreensão/concepção de profissional da educação proposta pelas DCNPC/2006 questiona-se até que ponto a formação para a atuação na educação infantil teve espaço nos debates e reflexões que culminaram nas atuais DCNPC/2006, considerando-se a sua especificidade? A docência vista como base para formação e identidade do professor se adequa à formação do profissional da EI? A formação de caráter generalista oferecida nos cursos de Pedagogia, estruturado a partir das DCNPC/2006 atende a especificidade do trabalho do profissional da EI? As discussões empreendidas para a formação do profissional da educação em nosso país, que culminaram nas DCNPC/2006 abarcaram a formação do profissional para a EI?

Em estudo que analisou 71 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia do país em contexto posterior às DCNPC/2006, Gatti e Barreto (2009) identificaram que os currículos desenvolvidos nesses cursos apresentam uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso. Identificaram que as ementas disciplinas dedicadas à EI dão ênfase a abordagens mais genéricas das questões educativas ou descritivas com carga horária irrisória no que diz respeito às práticas pedagógicas relativas a este nível de ensino. Além de as disciplinas com conteúdos específicos para a educação da criança pequena constituírem um

---

<sup>1</sup> 1. Referenciais para a Formação de Professores (1998); 2. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2000); 3. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº.009/ 2001.

baixo percentual (3,8%) em relação as demais, apenas 3,4% das disciplinas optativas oferecem aprofundamento na área de EI.

Analisando os cursos de Licenciatura em Pedagogia de forma geral, Gatti (2010) encontrou que “a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras” (p. 1371). Para a pesquisadora as ementas das disciplinas referentes à formação profissional específica valorizam aspectos relativos a “porquê ensinar”, em detrimento de “o que e como ensinar”.

Estes aspectos fragilizam a educação da criança pequena em nosso país, em tempos que se faz urgente o reconhecimento do direito da criança a uma socialização que vá além do ambiente doméstico/familiar, o direito dos pais ou responsáveis a um ambiente de qualidade para seus filhos enquanto exercem as funções demandadas por uma vida social e a necessidade de pensar sobre a responsabilidade conjunta da sociedade e do Estado na educação e atendimento à criança pequena (HADDAD, 2006).

Torna-se imprescindível que a formação desse profissional seja implementada a partir do reconhecimento das potencialidades e as peculiaridades da criança no cenário do século XXI, criança esta situada em um mundo globalizado, com novas relações de trabalho, novos contornos nas relações familiares. Época em que o reconhecimento da diversidade social, cultural e econômica das populações infantis têm se tornado tema relevante de discussões em nossa sociedade. Aspectos relacionados ao cuidado e educação desses sujeitos, que ascenderam nos documentos legais ao lugar de cidadãos prioritários, históricos, pessoa capaz e competente, produtor e produto do meio em que vivem, remetem à necessidade de se compreender com clareza o perfil do profissional da EI e a urgência de uma formação que possa atender as necessidades formativas infantis.

Este texto resulta de uma pesquisa que buscou investigar como a formação do profissional que atua na educação da criança pequena tem se efetivado nos cursos de nível superior em nosso país. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação da UFAL que teve como objetivo principal investigar e analisar a produção acadêmica relativa à formação do profissional da EI em nível superior expressa nas teses e dissertações produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2013 (CAVALCANTE, 2014).

### **Encaminhamentos metodológicos: breve relato**

Uma pesquisa de cunho bibliográfico foi realizada com o objetivo de organizar um estado da arte sobre teses e dissertações que investigaram a formação do profissional da EI em cursos de ensino superior no Brasil no período de 2000 a 2013. Segundo Romanowski e Ens (2006) o interesse por pesquisas que abordam o “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. Nessa perspectiva os autores entendem que

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (p. 38).

Para proceder ao levantamento bibliográfico foram consultadas as seguintes bases: CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/USP, Biblioteca digital da UNICAMP, Biblioteca digital da UNESP, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd, UFSC - Biblioteca Universitária, SCIELO e Domínio Público: Biblioteca Digital do MEC. A lista inicial, resultante deste levantamento, totaliza 102 trabalhos: 10 teses, 40 dissertações e 52 artigos. Desse total, 04 teses, oito dissertações e 20 artigos foram publicados até o ano de 2006.

Após seleção e identificação do material procedeu-se à análise das palavras-chave e dos objetivos, resumos e sumários dos estudos, resultando na relação de quinze trabalhos que deveriam ser lidos na íntegra. Destes, onze pesquisas foram selecionadas em função de apresentarem maior proximidade com o tema da formação inicial em curso superior (modalidade presencial).

A análise e discussão dos resultados obtidos foram estruturadas a partir de duas dimensões. Na primeira os cursos de formação são discutidos a partir dos documentos que estruturam os cursos e das vozes dos sujeitos envolvidos: docentes, discentes e professoras de EI graduadas em Pedagogia.

Na segunda dimensão dois aspectos recorrentes relativos à especificidade da EI são discutidos: a contraposição entre ensino fundamental e educação infantil; a Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil. Nesta apresentação será discutida apenas a primeira dimensão, com ênfase na estrutura organizacional dos cursos.

### **O lugar da educação infantil nos documentos que estruturam os cursos de Pedagogia.**

Um dos aspectos de relevância no exame das teses e dissertações selecionadas para esta pesquisa diz respeito ao lugar da EI nos cursos pesquisados. Observa-se que este tema tem-se fortalecido cada vez mais, especialmente após o reconhecimento da EI enquanto primeira etapa da educação básica. A maioria das pesquisas elencadas neste tópico está circunscrita a um período anterior às DCNPC/2006, no qual era permitido ao curso de Pedagogia uma formação nas mais diversas habilitações. É o caso dos trabalhos que compreendem o período de 2003 a 2008. As pesquisas selecionadas (SILVA, 2003; OLIVEIRA, 2007; MARTINS, 2007; KIEHN, 2007; LEMOS 2008; ALMADA, 2011; CARMO, 2009) tiveram como objeto de estudo a formação inicial no curso de Pedagogia, sendo que todas analisaram os documentos estruturantes dos cursos. Dessa forma, neste tópico buscou-se compreender que concepções a respeito da formação do professor da EI estão presentes na estrutura organizacional dos cursos.

Um aspecto convergente nesses estudos, afirmado pela maioria das pesquisas selecionadas, é a predominância de um modelo inadequado à EI na estrutura dos cursos analisados.

A partir da análise do histórico dos cursos, quadro curricular e ementas das disciplinas, Silva (2003) encontrou dois modelos de formação de professores presentes nos cursos investigados. Um mais antigo e distante do universo infantil, que denomina modelo escolar ou escolarização. O outro modelo é apresentado como um projeto em construção que tem como base a pedagogia da infância, ou a pedagogia da educação infantil<sup>2</sup>. Esta se apresenta enquanto um projeto em construção, não consolidado no curso, que busca uma forma diferente e específica para o trabalho com crianças pequenas que atende tanto as especificidades das crianças acima de seis anos quanto as crianças da EI.

A autora investigou cinco cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras, no ano de 2001, que na ocasião da pesquisa realizavam a formação de professores para a EI. Dos cursos investigados, quatro ofereciam Habilitação para Educação Pré-Escolar e um Habilitação para a Educação Infantil. Além disso, esses cursos de universidades públicas atuavam, segundo a autora, como espaços de resistência à política massificadora de formação de professores em curso no país, iniciada nos anos de 1990.

Apesar de defender os princípios declarados pela ANFOPE (2000) relativos à formação do profissional da educação, a autora destaca que estes trazem uma concepção escolar centrada na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem. Esta concepção,

---

<sup>2</sup> A autora utiliza ambos os termos durante todo o texto da tese, dando a entender ao leitor que se trata de sinônimos.

predominante nos documentos publicados a respeito da formação de professores no Brasil pela associação, não contempla as concepções defendidas pelas pesquisas atuais. Para a autora a EI se diferencia dessa perspectiva, pois coloca outros parâmetros para a definição de uma proposta pedagógica

[...] é educação, mas não é necessariamente uma escola; ocorre o processo de aprendizagem, mas não há necessariamente um conjunto de conteúdos a serem ensinados por um professor e aprendidos pelos alunos; há uma relação entre os adultos e as crianças, mas, sobretudo, uma relação criança-criança (SILVA, 2003, p. 99).

A partir da análise das ementas, a autora concluiu que o modelo de formação profissional toma como referência a escola de ensino fundamental, com as seguintes características:

1. a utilização da linguagem adotada do ensino fundamental, inapropriada às características das crianças pequenas e da educação infantil;
2. a demasiada importância dada ao processo de alfabetização e;
3. a existência de disciplinas centradas no processo ensino-aprendizagem cujo objetivo é a transmissão de conteúdos das diversas áreas do conhecimento
4. a ausência de disciplinas que tratem temas considerados fundamentais na articulação da proposta pedagógica com crianças de 0 a 6 anos de idade, como: cuidar e educar, família, organização do espaço físico (SILVA, 2003, p. 132).

A presença de um modelo inadequado para a formação do profissional da criança pequena também é evidenciado no estudo de Oliveira (2007). A autora avalia o curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais de uma universidade pública do nordeste do Brasil, no ano de 2006.

De acordo com a autora, a análise do Projeto Pedagógico do Curso, de 2004, não especifica os aspectos da docência a ser exercida na EI. Um mesmo objetivo é destinado a EI e ao EF nas séries iniciais, a saber: “promover a qualificação profissional do pedagogo habilitado para atuar como docente nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental” (p. 112). Desse modo, o espaço de atuação do pedagogo ou pedagoga é a sala de aula, o que atribui à docência o sentido de “ensino em sala de aula” (p. 113). A pesquisadora questiona essa concepção de docência em relação àquela presente nas atuais DCNPEC/2006, onde o sentido de docência é ampliado à ideia do trabalho pedagógico. Isso não é casual, pois o curso analisado foi elaborado com base em uma legislação anterior a LDBEN/96, que trazia outro sentido de docência. À luz desta legislação a autora interpreta o sentido de docência presente nos objetivos do curso da seguinte forma:

- a) se caracteriza pela atuação do professor no processo de ensino realizado na sala de aula;
- b) tem a mesma lógica de funcionamento do Ensino Fundamental nas séries iniciais;
- c) não reconhece as especificidades das diversas formas de funcionamento da Educação Infantil e, ainda, suas diferenças em relação ao Ensino Fundamental nas séries iniciais (OLIVEIRA, 2007, p. 113).

Assim, deduz que o sentido de EI expresso no projeto pedagógico do curso só reconhece uma forma de funcionamento das instituições de EI, aquela que segue a lógica do sistema escolar convencional.

Os resultados obtidos por Oliveira (2007) caminham na mesma direção dos resultados encontrados no trabalho de Silva (2003), ou seja, a concepção que permeia a docência, nos documentos dos cursos analisados, está alinhada à perspectiva do processo de escolarização em sala de aula e não se distingue do ensino fundamental.

Semelhantemente aos trabalhos anteriores, Kiehn (2007), também identificou a presença do modelo escolar expresso pelos objetivos educacionais pertinentes ao ensino fundamental ao analisar o currículo de dezesseis cursos de Pedagogia com Formação de Professores para a EI de universidades federais do país.

A pesquisadora elege as universidades públicas federais que ofereceram cursos de Pedagogia com inclusão da formação de professores da EI até o ano de 2005. Esse recorte temporal é justificado em função do processo de mudança anunciado pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 do Conselho Nacional de Educação que publica o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O objetivo da pesquisa era analisar as configurações que a infância e as crianças assumem nos 16 currículos dessas instituições. Porém, apesar de encontrar a presença marcante da lógica do ensino fundamental nos cursos analisados, a autora evidencia um movimento na direção do reconhecimento das especificidades que constituem a educação das crianças pequenas e avanços no que diz respeito à formação docente para a EI. Nessa direção, , da mesma forma que Silva (2003), a autora identifica duas perspectivas distintas de formação para professores da criança pequena: o modelo escolar e a construção de uma Pedagogia da Infância.

A primeira é orientada pelos objetivos educacionais peculiares ao ensino fundamental, que têm priorizado a alfabetização, o domínio de conceitos das mais diversas áreas de conhecimentos e a didatização dos elementos lúdicos como a brincadeira, o jogo e a arte. A segunda diz respeito a uma tendência à construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância que reconhece as especificidades da EI e toma como ponto de partida a criança e os



seus processos de constituição enquanto seres humanos. A autora acredita que apesar desta tendência não ser predominante nos cursos pesquisados, a ocorrência de disciplinas específicas indica um reconhecimento das singularidades e peculiaridades da criança pequena nos cursos de formação inicial.

A pesquisa de Martins (2007), que investigou o lugar que a EI vem ocupando no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) na ótica dos discentes que frequentavam o curso em 2006, é a única, dentre as pesquisas selecionadas, que não acusa um modelo inadequado para a EI. A pesquisadora parte da premissa de que o curso de Pedagogia é o lugar por excelência para a formação de professores de EI. O projeto pedagógico do curso analisado foi gestado no contexto das lutas empenhadas pelo movimento de educadores no Brasil, que defendiam a docência como base para a formação do Pedagogo e rejeitavam as especializações ou habilitações na formação deste profissional.

Nesse Projeto, o pedagogo egresso do curso seria capaz de atuar em diversos campos educacionais. Segundo a pesquisadora o projeto pedagógico do curso apresenta princípios que se coadunam com a proposta da Comissão de Especialista da Pedagogia, elaborada em 1999, que compreende a docência como base para a formação do pedagogo e rejeita a formação por habilitação ou voltada para especializações. Este fato foi também encontrado na pesquisa de Silva (2003) com relação à concepção que baseou a construção dos projetos das cinco universidades investigadas pela pesquisadora. Dessa forma, o perfil do profissional habilitado no curso em questão tem um caráter generalista e permite a atuação “no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação” (MARTINS, p. 136).

Ao final do trabalho, ratifica a premissa de que o curso de Pedagogia é o local para formação do profissional que atua na EI. Este fato é evidenciado quando declara que não reivindica mais “disciplinas de Educação Infantil, mais estágio, ou mais prática voltada para tal, e sim uma sólida formação teórico-prática que garanta a formação sólida para que o Pedagogo atue em todos os campos da educação” (p. 207).

As pesquisas de Lemos (2008) e Carmo (2010) apesar de trazerem à tona um modelo inadequado de formação, não o denominam de modelo escolar ou escolarizado. Eles enfatizam a baixa oferta de disciplinas específicas para a formação do profissional da EI nos cursos pesquisados e, ao contrário de Martins (2007), reconhecem a inadequação da ampla formação oferecida nos cursos de Pedagogia para a formação do professor da criança pequena, a partir da publicação DCNCP/2006.

Lemos (2008) analisou as propostas curriculares de dois cursos de formação de professores, oferecidos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), localizada no município de Itapetinga: o curso de *Pedagogia* e o curso de *Licenciatura para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*<sup>3</sup>. Este último, também chamado de *Curso de Formação de Professores*, foi criado com o propósito de adequar-se às exigências de qualificação profissional presente na legislação brasileira desde a LDBEN/96. Caracteriza-se por uma formação em serviço estabelecida a partir de convênio firmado entre o município e a UESB.

Para o autor, nenhum dos cursos apresenta uma proposta satisfatória para a formação do profissional da EI. O Curso de Pedagogia oferece uma formação muito ampla sem contemplar as peculiaridades da educação da criança pequena. O Curso de Formação de Professores, apesar de ter a sua estrutura curricular mais voltada à formação do educador da criança pequena, deixa a desejar em função da carga horária restrita às disciplinas específicas da EI.

A pesquisa de Carmo (2010) buscou compreender e caracterizar o papel do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima no processo de formação de professores de Educação Infantil e identificar desafios e possibilidades para esta formação. O referido curso sofreu reformulações em função das DCNCP/2006 e o novo projeto entrou em vigor a partir do primeiro semestre de 2009. A autora informa que no projeto anterior havia uma grande carência no que diz respeito à formação para a EI.

Nessa nova proposta do curso de Pedagogia da UFRR, houve inclusão de cinco disciplinas específicas de educação infantil e uma disciplina não específica que contempla a EI em sua ementa. Juntas, as disciplinas perfazem 14,2% da carga horária do curso, se constituindo no maior percentual de disciplinas para a EI, nesta pesquisa.

A autora identifica que as disciplinas específicas para a EI não estão integradas às outras disciplinas no desenho da estrutura curricular, apesar de verificar que no Projeto Político Pedagógico do curso está evidenciada a ideia de integração dos níveis. Nessa perspectiva informa que a nova matriz apresenta-se fragmentada, dividindo os níveis de ensino e modalidades em períodos específicos, sem uma articulação aparente entre eles.

Ao analisar as ementas dessas disciplinas identificou a ausência de conteúdos que reconheçam a criança enquanto sujeito concreto, cultural, social e histórico, que apresenta formas de processar e de se relacionar com o mundo, diferentes do adulto, apesar de

---

<sup>3</sup> Criado em 2006, para professores em exercício, com o intuito de atender a uma demanda gerada pelas exigências da LDBEN (9.394/96), o projeto do *curso* contempla a formação para as *Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil* (LEMOS 2008).

reconhecer que as bibliografias direcionam para “uma visão de criança e de infância a partir das especificidades infantis, valorizando sua história e o processo de construção da educação infantil” (p. 122)

A autora acredita que na nova proposta ainda é muito marcante a fragmentação na estrutura curricular, o que acarreta uma formação aligeirada no que diz respeito aos diversos níveis e modalidades de ensino. Este fato resulta em uma formação multifacetada que supostamente prepara um profissional com múltiplas possibilidades de atuação, mas que ao terminar a sua formação, está inseguro quanto a sua identidade profissional. Nessa perspectiva a autora ressalta que

Sendo essa ideia de formação de um profissional com **vasta atuação** a que predomina nos cursos de formação de professores, necessitamos avaliar criticamente tal condição, buscando modificações que levem a uma efetiva formação que valorize, amplie e melhor fundamente – considerando toda uma adequada fundamentação teórica e prática – as especificidades dos diferentes níveis ou modalidades, e em especial no que diz respeito à **educação infantil** (CARMO, 2010, p.135). (grifo meu).

A autora conclui que ainda é necessário garantir que os cursos de Pedagogia sejam espaços de formação de professores de EI e que essa formação fundamente-se em conhecimento científico, ético, cultural e político. Acredita que a academia seja o espaço para se debater e discutir a respeito da formação do profissional nas diversas áreas da educação, inclusive da EI.

Apesar de reconhecer o avanço que a nova proposta traz para a área da EI, a autora afirma ser necessário uma estrutura curricular mais ampla no que diz respeito aos conhecimentos específicos para a educação da criança pequena, além da integração entre os demais níveis e modalidades educacionais.

A pesquisa de Almada (2011), realizada oito anos após a de Silva (2003)<sup>4</sup>, também denuncia a presença marcante de um modelo escolar na formação do profissional da EI. Na ocasião, Silva (2003) investigou cinco cursos de Pedagogia de universidades federais do país que ofereciam Habilitação para Educação Pré-Escolar e Habilitação para a Educação Infantil. Os projetos que regulamentavam estes cursos foram criados ou reformulados nos anos de 1980, 1993, 1994, 1996, 2000. Almada (2011), por sua vez, pesquisou um curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) que possuía um Projeto Político Pedagógico gestado em 2004, portanto,

---

<sup>4</sup> Primeira pesquisa apresentada neste tópico.

em contexto anterior às DCNCP/2006, porém, bem próximo das discussões suscitadas pelos pareceres encomendados pelo MEC a respeito das diretrizes para o curso de Pedagogia.

Ao analisar os documentos que estruturam o curso de Pedagogia, o autor identificou aspectos próprios ao EF na proposta curricular, uma vez que esta traz para a área da EI o mesmo conteúdo e forma de trabalho das séries iniciais do EF, tratando a educação da criança pequena como ensino. A escolarização, para o autor, evidencia-se pela omissão de temas importantes para a EI como o “desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a ludicidade, o movimento e outros elementos próprios da atividade principal da criança nesse período” (p. 116). Dessa forma, acredita que a proposta do curso está na contramão do que se vem propondo na atualidade para a educação da criança pequena.

Como pode ser observado, a análise de dissertações e teses que examinam os documentos que organizam os cursos de pedagogia evidencia a marcante presença de um modelo escolar compreendido, pelos pesquisadores, como um modelo de formação para profissionais do EF. Este fato justifica a ênfase na alfabetização denunciada em quatro dessas pesquisas.

Outro aspecto relevante, evidenciado nessa análise, diz respeito às pesquisas que investigaram os cursos com habilitação para a educação infantil e ensino fundamental, organizados antes das reformulações propostas pela DCNPC/2006. Esses pesquisadores enfatizam a predominância de uma formação voltada para o EF em detrimento da EI, mas não denunciam carga horária irrisória para a formação do profissional da criança pequena nestes cursos. Este fato leva à constatação de que, apesar dos cursos terem uma formação mais específica e disciplinas voltadas a EI, a organização dos seus componentes curriculares não considerara as peculiaridades e dimensões da prática pedagógica em instituições de educação da criança onde habita o universo infantil.

De outra forma, a quantidade mínima de disciplinas, é evidenciada nas pesquisas que analisam os cursos que apresentam uma formação mais ampla ou generalista, em função das regulamentações advindas pela publicação das DCNPC/2006.

Kiehn (2007) e Lemos (2008), identificam a ênfase dada às disciplinas de Fundamentos Gerais e Metodologias em detrimento das disciplinas que promovem discussões na área da EI. Nesta mesma direção, identificam que os cursos, em sua maioria, não trabalham aspectos relativos ao lúdico, ao brincar, aos jogos e, quando o fazem, oferecem a estes elementos, tão importantes na educação da criança, um caráter instrumental e didatizado.

Dessa forma há um número significativo de cursos, denunciados nas pesquisas, que relegam a educação para a criança pequena a um segundo plano. Assim, a formação para a

atuação na EI se constitui um apêndice nestes cursos de formação de profissionais da educação.

A presença da criança abstrata ou a ausência de uma concepção de criança/infância, nos documentos que estruturam os cursos é denunciada por Silva (2003), Martins (2007), Carmo (2009), Almada (2011). Os estágios também foram objeto de crítica em vários estudos. Apresentam dificuldades no que diz respeito: à falta de articulação entre teoria e prática (MARTINS, 2007); ao foco no ensino em sala de aula, semelhante ao EF (OLIVEIRA, 2007); à ausência de articulação entre as disciplinas e elementos que permitam a construção de uma postura reflexiva (LEMOS, 2008); ao plano de ensino da disciplina sem fundamentos teóricos a respeito da educação da criança pequena (ALMADA, 2010).

Finalmente, chama a atenção o fato de os documentos dos cursos não contemplarem uma articulação entre EI e EF. Esta situação torna-se preocupante na medida em que se pensa na criança de seis anos na primeira série do EI ou na transição da criança pequena para o EF.

Do universo das dissertações e teses elencadas neste tópico, três pesquisas investigaram cursos estruturados segundo as DCNPC/2006. Destas, duas pesquisas que criticam a formação ampla oferecida, atualmente, pelos cursos de Pedagogia, a saber: Lemos (2008) e Carmo (2009).

### **Considerações finais**

Ao término deste trabalho, seguem algumas considerações que revelam uma síntese das principais reflexões realizadas ao longo da pesquisa. Pode-se afirmar que as pesquisas que examinaram os documentos que estruturam os cursos revelam que a licenciatura em Pedagogia apresenta dificuldades relevantes para a formação do profissional da EI.

Observou-se um número incipiente de disciplinas específicas que promovam discussões pertinentes à educação da criança pequena. No que diz respeito às disciplinas não específicas, estas não contemplam, nem reconhecem este nível de ensino. A formação para a atuação na EI fica restrita a um período mínimo do curso, fato que não permite reflexões que possam abranger a multidimensionalidade do trabalho pedagógico nas instituições de EI.

Há um aspecto bastante recorrente nas pesquisas que diz respeito à influência de um modelo escolar na formação do profissional da EI, fato que justifica a afirmação de Kishimoto (2008) com relação à presença de práticas de escolarização nas instituições de EI do país.

A ausência do aspecto lúdico; a didatização do jogo e das diversas linguagens artísticas; a ênfase na sistematização dos conteúdos escolares; a sistematização do trabalho pedagógico

com foco na sala de aula reflete uma formação na perspectiva do modelo escolarizado, que há muito tempo se estabeleceu como padrão para a educação das crianças do EF.

As disciplinas que trabalham os fundamentos da educação e as que discutem as metodologias nas diversas áreas do conhecimento não consideram a criança histórica, social, que produz cultura e se constrói imerso na cultura que o cerca. As diversas áreas do conhecimento relacionadas às Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Naturais podem contribuir significativamente na educação da criança, desde que considere e legitime sua existência e participação na construção desse emaranhado social no qual estamos todos implicados.

Cabe refletir, neste momento, a respeito dos campos disciplinares que se constituem tradição em nossas universidades, responsáveis pelo agrupamento de determinadas áreas do conhecimento, que não dialogam entre si, (re)produzindo realidades estanques e fragmentadas na formação do profissional da EI (FORMOSINHO, 2008). Quais as possibilidades de essa lógica disciplinar permitir a compreensão de que na EI o ambiente educativo deve promover a brincadeira, o faz-de-conta, a exploração do ambiente, a observação etc.? Como refletir sobre o desenvolvimento da criança em situações do cotidiano e o quanto é relevante pensar em campos de experiência que integrem aspectos relativos ao corpo, ao movimento, à construção da linguagem, à diversidade das linguagens artísticas? Como este modelo disciplinar pode superar as elucubrações teóricas a respeito do brincar e incluir a brincadeira nos cursos de formação, a observação, a consciência do próprio corpo e a reflexão sobre a importância desta compreensão na organização das aprendizagens infantis?

À guisa de conclusão, acredita-se que há uma urgente necessidade de superar o modelo escolarizado que orienta a organização dos cursos de formação de professores no país e caminhar rumo à legitimação de uma Pedagogia mais apropriada aos modos peculiares como a criança constrói a compreensão de si e do mundo. Alguns autores apontam a Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil como saída. Contudo, essa Pedagogia precisa ser mais bem explicitada, fundamentada e compreendida para que possa consistir em uma proposta a ser lançada e efetivada nos cursos de formação.

## Referências

ALMADA, F. A. A. C.. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2011. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br>.

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 2000.

BONETTI, N. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: **29ª Reunião Anual da Anped, 2006**. Caxambú/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em <http://29reuniaio.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Res.pdf>

\_\_\_\_\_. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília 16/05/2006.

CARMO, A. C. P. **A formação dos professores de educação infantil frente aos avanços legais e a política de educação infantil no município de Boa Vista – RR**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

KIEHN, M. H. K. A. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

LEMOS, E. S. **Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

LIBANEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

MARTINS, T. A. T. **A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.

OLIVEIRA, A. D. S. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília – DF, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SILVA, A. S. S. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2003.

# **SIGNIFICAÇÃO DE FAMÍLIA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE DO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO EM CRIANÇAS ACERCA DOS PAPÉIS FAMILIARES EM SITUAÇÕES DE BRINCADEIRA**

**Renata da Costa Maynard (UFAL)**  
renatamaynard1986@gmail.com

**Lenira Haddad (UFAL)**  
lenirahaddad@uol.com.br

**Grupo de pesquisa:** Educação infantil e desenvolvimento humano

**Capes** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior)

## **Introdução**

É constante perceber crianças em brincadeiras de faz-de-conta, assumindo papéis familiares como os de mãe, pai, filho (a), irmão (a), que configuram relação de consanguinidade, bem como papéis que demarcam laços de não consanguinidade, como babá, vizinho, médico, etc., os quais estão intimamente relacionados à estrutura de relações sociais que as crianças vivencia.

Tratando-se da criança pequena, a família, e pessoas que se envolvem diretamente com ela por questões de afinidade, se constituem a primeira rede de relações que a criança possui, a qual se amplia à medida em que esta interage com outras crianças, outros adultos e passa a fazer parte de outros grupos sociais, como a instituição de educação infantil, igrejas, grupo de esporte, dentre outros. Tais relações, e a forma como elas são trazidas pelas crianças para as suas brincadeiras, parecem algo natural aos olhos do adulto, que compreende a criança como alguém que absorve cultura, e não a produz; que recebe e incorpora regras sociais e não as reinventam. Entretanto, da mesma forma que o brincar não é inato à criança, mas algo aprendido, a compreensão das relações familiares perpassa por um processo altamente complexo que se opõe à concepção de algo natural, que acontece com toda criança e da mesma forma.

Partimos do pressuposto, reafirmado por muitos teóricos e pesquisas, que é nas relações sociais que a constituição dos processos psicológicos acontece. E a brincadeira é uma atividade privilegiada de apropriação e reconstrução da cultura, em que a criança compartilha e negocia com seus pares significados, regras e papéis sociais do meio em que está inserida. Portanto, é nesse contexto que as relações e os papéis sociais são compreendidos pela criança



a partir do contato que esta mantém com o outro, seja no seio familiar, educacional, ou outros grupos que faça parte (MAYNART; HADDAD, 2012).

Entende-se por construção de significados ou processos de significação, a capacidade que o ser humano possui de construir e compartilhar sentidos e significados a respeito do mundo e de si próprio, estando tal processo ligado, por um lado, à linguagem verbal, e por outro transcendendo a palavra, tendo o corpo como instrumento de expressão de sentido (LUCENA, 2010; LIRA, 2012).

O interesse pelos processos de significação de família pelas crianças surgiu a partir de pesquisa de mestrado (MAYNART, 2010), em que se buscou investigar, como se dá a relação entre a brincadeira e o processo de construção da pessoa da criança. A referida pesquisa, referenciada na teoria de Henri Wallon, analisou, através de videogravação, situações de brincadeira livre entre crianças de 3, 4 e 5 anos em ambiente especialmente organizado para a brincadeira. Observou-se que, especialmente entre as crianças de 5 anos, o tema envolvendo as relações familiares nas brincadeiras das crianças era recorrente. Nessas brincadeiras, a criança exercita o reconhecimento dos papéis sociais de um meio familiar e as relações de parentesco entre eles, tais como pai, mãe, filho(a), irmão(a), tio(a), sobrinho (a), constituindo um rico meio de construção de significados sobre o papel de cada integrante de uma família, que envolve complexos mecanismos de negociação. As análises evidenciaram que tal compreensão não se dá por si. Ocorre na constante interação entre os pares, o que pode ser atestado nas situações em que as crianças não compartilhavam dos mesmos significados. Os papéis são ressignificados e testados à medida que as crianças criam situações e os exercitam. Daí a importância de se compreender a cultura de pares.

Por cultura de pares, Corsaro (2011) refere-se a crianças que produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico, e embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia.

O que pouco se investiga é como se dá a compreensão das relações familiares pelas crianças. Como estas refletem as posições sociais que as cercam? Como se percebem dentro de uma estrutura social que está dada pelo adulto e que lhe impõe regras, ações, padrões de comportamento, valores etc.? Como as crianças significam esses papéis sociais familiares que interferem constantemente no seu cotidiano? Deduz-se que, construir uma compreensão de sociedade, ou de como as pessoas se relacionam umas com as outras, exercem múltiplos papéis e estabelecem redes sociais é algo extremamente complexo para a criança que está em processo de construção da sua subjetividade, o que merece investigações específicas.

É nesse contexto que se situa nosso interesse em aprofundar a temática, ou seja, os processos de significação em crianças acerca dos papéis familiares em situações de brincadeira.

Como ponto de partida, partiu-se para um levantamento de pesquisas de mestrado e doutorado, cuja temática estivesse relacionada à compreensão dos papéis sociais familiares e se caracterizasse como pesquisa com crianças e não sobre crianças (GRAUE; WALSH, 2003). Buscou-se averiguar como o problema tem sido estudado, assim como as metodologias utilizadas, visto que as crianças têm sido objeto de investigação por muito tempo, mas é recente o interesse em captar suas perspectivas de variados temas e colocar em discussão as questões teóricas, éticas e metodológicas decorrentes (CRUZ, 2008).

### **Contribuição das pesquisas sobre processo de significação de família em crianças**

Com o intuito de fazer um levantamento de estudos que tenham como objeto de investigação os processos de significação de família por crianças, foram realizadas buscas, inicialmente, no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES, na área da Educação Infantil e da psicologia no período de 2000 a 2013. Tal levantamento se deu a partir das palavras-chaves *brincadeiras-papéis familiares e relações de parentesco-brincadeira*, o que revelou uma escassez total de pesquisas que se caracterizam como pesquisas com crianças, que envolvessem diretamente as relações familiares presentes na brincadeira.

Devido ao site da CAPES entrar em manutenção no período imediatamente após o início do levantamento (agosto de 2013), recorreu-se as bibliotecas virtuais de instituições federais, a partir dos indicativos dados nesse primeiro levantamento na CAPES, com a leitura de alguns resumos e consulta à referências bibliográficas. Dentre as bibliotecas virtuais, pesquisou-se na UFPE, UFBA, UFMG e UNIVALI, resultando em apenas dois trabalhos, ambos vinculados a UFPE, sendo que nenhum deles foi realizado em contexto de educação infantil. O primeiro trabalho (RIBEIRO, 2011) investiga crianças de 9 e 10 anos em contexto escolar e o segundo, crianças de 3 a 6 anos atendidas em instituição de acolhimento. Ambos representam contribuições valiosas para discutir questões teórico-metodológicas de pesquisa com crianças acerca da temática em questão.

A pesquisa de Ribeiro (2011), *Família “tem que ter pai e mãe”*: representações sociais de família por crianças na cidade de Recife, investigou as representações sociais de

família de crianças de 9 e 10 anos, residentes na cidade do Recife, tendo como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

A autora investigou a temática a partir do panorama atual de mudanças nas configurações e dinâmicas familiares, contextualizadas sociohistoricamente, e na influência que a família exerce na formação do sujeito e nos valores sociais. A estudiosa afirma que as crianças envolvidas na pesquisa foram ouvidas e compreendidas como seres que atuam no mundo de forma ativa e dinâmica, construindo e sendo construídas nele. Nessa perspectiva, articula o tema família à memória coletiva e à Teoria das Representações Sociais, propondo-se a compreender as representações sociais de família por crianças. Busca responder a alguns questionamentos, dentre os quais, quais as representações sociais de família construídas por crianças? Existem diferentes representações sociais de famílias pelas crianças a partir de diferentes contextos sociais? Quais os sentidos de família apresentadas por elas? Na transmissão geracional do modelo de família nessa nova geração, há caracteres de tradição ou idealização familiar, marcadas pela memória coletiva?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em uma proposta plurimetodológica (CRUZ, 2008, apud RIBEIRO, idem), em que vários instrumentos de investigação são utilizados, tais como: questionário socioeconômico e cultural; questionário de associação livre e hierarquização de palavras; desenhos adotando método tipo clínico piagetiano; e grupos focais, bem como os distintos registros: escritos, gravação de áudio e filmagem.

O estudo apresentado contou com 69 participantes, crianças, entre 09 e 10 anos, sendo 39 da escola particular e 30 da escola pública; destes, 06 de cada escola participaram da etapa dos desenhos e do grupo focal, tendo sido convidados a participarem da proposta. Ribeiro (2011) salienta que, com uma linguagem acessível, foram explicadas às crianças todas as etapas da pesquisa, enfatizando que a participação destas seria de livre escolha, mas que só aconteceria mediante a assinatura dos pais/responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O primeiro questionário visou levantar dados sobre a configuração das pessoas com quem a criança reside e quem ela considera ser da família. No questionário de associação livre e hierarquização de palavras, aplicado em momento posterior, as crianças deveriam falar as cinco primeiras palavras que lhe viessem à mente, ao ouvirem o termo indutor *família*, e em seguida organizar as palavras por ordem de importância, da mais importante para a menos importante. Dando sequência, houve a criação de dois grupos focais, com seis crianças em cada escola, as mesmas que participariam em seguida da elaboração de desenhos. O grupo focal, que funcionou como uma entrevista, foi justificado como um procedimento que

oportuniza o debate e o surgimento da tensão, do conflito e das divergências, promovendo a aproximação dos participantes com o objeto em foco. A proposta de reunir no grupo as crianças da mesma escola visou perceber a influência das diferenças dos seus contextos de vida quando cotejadas com o outro grupo.

Para esta fase, doze crianças foram sorteadas, seis de cada escola, considerando-se o desejo de participação e a diferença do sexo. A intervenção dessa etapa orientou para a realização de *dois desenhos*: o primeiro sobre “a família” e o segundo, realizado ou não a critério da escolha da criança, sobre a “sua família”. O objetivo da solicitação do segundo desenho era perceber se a criança sentia necessidade de diferenciá-lo do primeiro. Assim, a pesquisadora perguntava se o primeiro desenho era suficiente ou se ela achava necessário fazer outro que representasse a “sua família”. Os desenhos foram realizados de forma individual e a pesquisadora solicitou a fala sobre os mesmos, respaldada pelo modelo de investigação clínico piagetiano, em que o pesquisador, na interação com a criança, tanto observa a sua fala livre, como busca elementos referentes ao seu objetivo de investigação. Para análise dos dados qualitativos, a pesquisadora pautou-se na análise de conteúdo em Bardin (1977, apud RIBEIRO, 2011), buscando a interpretação dos sentidos diante das falas das crianças.

Para a mesma, a investigação desvendou o quanto os temas da “família” e da “memória” socialmente compartilhadas estão relacionados e envolvem aspectos cognitivos, afetivos e sociais, a fim de tornar familiar o que parecia ser estranho, através da ancoragem e da objetivação. Ribeiro (idem) salienta que esse tema merece ser aprofundado em outras pesquisas, com o intuito de mostrar empiricamente a relação do elemento memória na construção das Representações Sociais com crianças, a partir de uma proposta metodológica mais direcionada.

Conclui afirmando que, diante do que foi analisado, as crianças desse estudo construíram uma teoria do senso comum para dar sentido ao objeto social “família” que foi representada por palavras positivadas e idealizadas, ancoradas em um modelo nuclear tradicional, compartilhado pela memória coletiva, concebida em sentido *mundial e natural*. Para estas crianças, a RS de família significa ter *pai, mãe e filhos*, afetivamente envolvidas por *amor, carinho e união*. Mesmo quando identificaram novos elementos que indicam as mudanças em sua configuração, ela (a família) foi considerada por todos como  *muito importante*. Por fim, afirma que os dois grupos de crianças significaram a família de forma positiva, idealizada e afetiva: as crianças da escola privada referiram-se mais às palavras de

sentidos afetivos genéricos para designar família, enquanto as crianças da escola pública evocaram as palavras que indicam afetividade concreta, expressa na relação de parentesco.

O trabalho de Lira (2012), *Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente*, investigou processos de significação de família em crianças acolhidas institucionalmente.

Nesta pesquisa, apoiada na teoria sociointeracionista de desenvolvimento, a criança é definida como construtora ativa de significações sobre objetos sociais diversos, a qual, através da sua participação na sociedade é instigada a reproduzir interpretativamente informações do mundo adulto de forma a atender aos interesses próprios de sua idade.

Para o autor explorar significações infantis sobre família pode revelar como crianças apreendem esse objeto e salientar os aspectos de maior visibilidade, segundo suas perspectivas, ainda que a família implique um processo de contínuas (trans)formações conforme valores e normas culturais. Ao fazer a opção por um campo de investigação ainda pouco explorado, ou seja, a criança em acolhimento institucional, o pesquisador assegura que se torna sobressalente colocar a criança institucionalizada na posição de sujeito ativo e detentor de direitos na vivência de institucionalização, escutando-a em suas próprias percepções, especialmente em um contexto sociocultural que defende a preservação do direito infanto-juvenil à convivência familiar e comunitária.

Algumas questões embasaram sua investigação, quais sejam: que compreensões crianças acolhidas institucionalmente revelam ter sobre família? Como experienciam a construção de significados sobre esse grupo social estando afastadas de seu convívio cotidiano? Como constroem, compartilham e negociam significados sobre esse grupo social e seus membros? Como percebem e atribuem sentidos aos contextos de família biológica e instituição de acolhimento, presentes em suas histórias de vida e alvos de tantas considerações por parte dos adultos envolvidos com o percurso institucional? O autor parte do entendimento de que, desde o nascimento, a criança se envolve em diversos processos de significação do mundo e de si própria e revela, por meio de suas ações, que possui habilidades comunicativas mesmo antes da aquisição da linguagem verbal. Parte do pressuposto que as crianças pequenas são protagonistas do desenrolar de suas significações, com os recursos de que dispõem, em cada idade, elas interpretam ações de parceiros, adultos ou outras crianças, compartilhando com eles informações que também possibilitam construções conjuntas (CARVALHO; PEDROSA, 2002; LUCENA, 2010, apud LIRA, 2012);

Nesse sentido, o objeto de estudo de Lira (idem) define-se na identificação e investigação de processos de significação de família em crianças de 3 a 6 anos acolhidas

institucionalmente na cidade do Recife, a partir do qual buscou escutar crianças institucionalizadas, sob diferentes formas de expressão, acerca do tema *família*; observar como papéis e relações familiares são experienciados por essas crianças em brincadeiras de faz de conta, procurando inferir possíveis significações atribuídas a objetos e situações e compartilhadas no grupo de brincar, bem como analisar *o que é ser, como é ser e o que fazem* os personagens existentes na família segundo as crianças.

Através de uma pesquisa qualitativa, pautada na observação e em conversas com crianças, com a anuência da Meritíssima Senhora Juíza da Primeira Vara da Infância e da Juventude da Capital para a realização do estudo, o mesmo contou com 24 participantes, entre meninos e meninas, que estavam há pelo menos um mês acolhidos e cujas histórias de vida e situação processual no Poder Judiciário não foram conhecidas pelo pesquisador. Em 6 sessões videogravadas, com duração média de 33 minutos, cada, grupos de quatro ou cinco crianças foram convidados a ‘brincar de família’ num *setting* lúdico previamente organizado com objetos à disposição, sugestivos de brincadeiras de faz de conta social em que papéis são protagonizados: indumentárias usadas por adultos e crianças de ambos os sexos, lençol, colchonete, caixas vazias, anteparos, utensílios diversos etc., desempenhando ‘personagens’ que admitissem integrar uma família.

Dois dias após a sessão da qual participou, cada criança conversou individualmente com o pesquisador, também sob registro em vídeo, acerca da temática estudada, utilizando-se como material de apoio três fotografias de momentos relevantes da sessão que participou, escolhidas pelo pesquisador, papel, lápis de cor e giz de cera. Por ‘conversas’, o autor refere-se ao que considera entrevistas individuais semiestruturadas, e esclarece que a opção pelo termo ‘conversa’ se deve à busca por uma definição do encontro como sendo algo mais do que uma entrevista tradicional (SOLON, 2008, apud LIRA, 2012), apresentando um caráter mais fluido e auxiliado por um material de apoio facilitador da expressão verbal e do desenho. Destes encontros, compôs-se um conjunto de 25 conversas individuais, cuja duração variou de 7 a 48 minutos.

Em relação à análise microgenética, o pesquisador esclarece que cada oficina foi observada atentamente, repetidas vezes, e episódios envolvendo significações relacionadas à família, construídas e negociadas pelas crianças, foram identificados, recortados e transcritos em detalhe; de forma complementar, trechos das conversas foram alçados à discussão.

Os resultados evidenciaram processos de significação como construções microgenéticas no aqui e agora das interações, as quais se apresentam imprevisíveis enquanto recombinação de significados advindos dos distintos parceiros interacionais imersos em um

contexto sócio-histórico. O estudo realizado contribui para a percepção de que, acima da condição de crianças institucionalizadas, estas são crianças, e, assim sendo, são socialmente competentes como quaisquer outras. A referida pesquisa proporciona reflexão acerca do brincar na ontogênese infantil e as implicações metodológicas quando este é considerado lugar de observação.

O pesquisador destaca em linhas gerais que os dados analisados neste trabalho, construídos a partir da escuta e do olhar atentos sobre a voz e as ações infantis, em brincadeiras e conversas, permitem constatar que, ‘brincando de família’ e falando de seus ‘personagens’ e ações, as crianças sinalizaram fragmentos perceptivos a respeito desse objeto social; isso, por meio da explicitação daqueles que julgaram compor uma família, da consideração de diferenças nas atividades desempenhadas por estes, da referência às distintas relações estabelecidas entre os ‘personagens’, e, especialmente, da forma como negociaram a condução dos empreendimentos lúdicos coletivos; o que revelou diferentes modos de ‘ser família’.

Um dado relevante trazido pelo estudioso é que, pelo brincar, não foram densamente capturadas peculiaridades da vivência infantil de institucionalização. Ainda que existentes, em relação ao conjunto global de dados, enredos lúdicos com conteúdos que claramente saltassem aos olhos como singulares a crianças em acolhimento institucional foram pontuais. Por outro lado, a conversa com a criança, no plano do real, possibilitou um pouco mais de densidade a esse respeito, e, em alguns momentos, sinalizou sofrimentos, decepções expectativas.

### **Considerações acerca das pesquisas**

Os estudos apresentados nesse texto tornam visíveis pontos importantes no que diz respeito ao lugar que as pesquisas com crianças vem proporcionando às investigações acerca dos processos de significação de família, objetivo deste levantamento. Considerações podem ser tecidas tanto no que diz respeito as lacunas detectadas no levantamento, quando aos aspectos teórico-metodológicas trazidos pelas pesquisas apresentadas.

Inicialmente, faz-se relevante evidenciar a carência de estudos que investiguem tal objeto, a significação de família em crianças, sendo mais comum encontrar estudos voltados aos processos de significação em crianças, em que outros objetos de estudo são privilegiados que não, diretamente, a compreensão de família e papéis familiares. Evidencia-se também uma enorme lacuna quando se trata de pesquisas com crianças em que o foco é a brincadeira infantil em relação às que investigam processos de significação de família em crianças, em situações de brincadeira livre, quando apenas um estudo foi encontrado. Outro aspecto que

merece nosso olhar é que este único estudo (LIRA, 2012) não se encontra na área da educação, mas sim da psicologia e, apesar de envolver crianças em idade pré-escolar, não se realiza em contexto de educação infantil.

Essas ausências em relação a pesquisas com crianças que investigam processos de significação de família em contextos de educação infantil colocam em evidência a necessidade de maiores investimentos no assunto dada a sua importância e o esforço que é para a criança compreender as redes de relações em que está inserida. Partindo desse pressuposto, ressaltamos a brincadeira livre como uma atividade, por excelência, que possibilita à criança esta compreensão, ao permitir que esta experimente diferentes papéis, exerça poder, crie regras e negocie com seus pares, dentre outros aspectos.

Tratando-se dos pontos em comum nas pesquisas discutidas, ambas têm como objeto de estudo a forma como as crianças compreendem *família*, sendo uma através de brincadeiras "livres", porém orientadas por uma temática, numa perspectiva sociointeracionista, e oficinas de conversa individual; e outra caracterizando-se como plurimetodológica, através do uso de diferentes instrumentos de coleta de dados: questionário socioeconômico e cultural, questionário de associação livre e hierarquização de palavras, desenhos adotando método tipo clínico piagetiano e grupos focais, numa abordagem da RS de Serge Moscovici. Outro ponto em comum é que, ambas as pesquisas, para além do que falam os adultos, caracterizam-se como pesquisa com crianças, em contexto de instituição de acolhimento (LIRA, 2012) e em contexto escolar (RIBEIRO, 2011).

Ao investigar as RS de família construídas por crianças via uma abordagem plurimetodológica, que possibilitou para além da aplicação de questionários, momentos de grupo focal, a pesquisa de Ribeiro (2011) foi venturosa ao trazer contribuições acerca de como estas crianças compreendem e significam família, e papéis familiares. Do ponto de vista metodológico no que concerne à contribuição das pesquisas com crianças (GRAUE; WALSH, 2003; CRUZ, 2008), duas questões merecem discussão. A primeira delas diz respeito ao método de coleta de dados através do questionário de associação livre. Embora seja um recurso muito utilizado em pesquisas em representações sociais, indaga-se se o mesmo é indicado nos estudos com crianças, dada a complexidade que envolve a associação imediata das palavras e a posterior hierarquização destas, que pode ser abstrato para a criança. Até que ponto procedimentos metodológicos clássicos como o questionário, as entrevistas, e os métodos clínicos possibilitam uma compreensão da criança enquanto sujeito da ação ou dão conta de revelar aquilo que as crianças pensam, sentem e constroem sua compreensão de mundo? A investigação acerca de como as crianças compreendem ou representam família nos



parece mais promissora se realizada a partir de situações interacionais, em espaços estruturados ou temáticos, tendo em vista que, observar crianças em situação de brincadeira livre tem se revelado como uma estratégia metodológica extremamente importante e competente, quando se trata de compreender os significados que as crianças atribuem a pessoas, objetos, grupos sociais e instituições.

A proposta de Lira (2012) caracteriza-se como uma pesquisa com crianças, à medida que ao estudar crianças institucionalizadas e os processos de significação de família pelas mesmas, o autor utilizou como referencial metodológico a situação de interação livre entre estas, em um primeiro momento, levando em consideração suas falas, ações, manipulação de objetos, etc.

Ao escrever sobre seu percurso metodológico, o pesquisador ressalta que suas análises foram feitas a partir da abordagem de análise microgenética, que se trata de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos, justificada pela possibilidade de uma escuta abrangente e contextualizada. Desse modo, os princípios teórico-metodológicos que sustentam sua pesquisa voltam-se à compreensão da criança enquanto indivíduo que está em constante interação e que é por meio desta que compreende e significa o mundo.

Além disso, o princípio ético foi resguardado ao se fazer uma sondagem do interesse das crianças em participar de cada atividade de pesquisa empreendida, de modo a não constrangê-las. Para a organização do Setting Lúdico, por exemplo, foi realizada uma consulta prévia às crianças acerca de que objetos deveriam estar, hipoteticamente, disponíveis em uma 'brincadeira de família'. O estudo é revelador ainda de uma abordagem metodológica condizente com a teoria sociointeracionista que orienta seu estudo por identificar o que as crianças revelam sobre os processos de significação sobre família a partir de suas falas, expressões verbais e mímicas corporais, conversas e negociação, ou seja, um contexto propício para que a criança revele suas compreensões de maneira espontânea.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados pelo pesquisador, especialmente a observação e o uso da videogravação, são instrumentos relevantes para se pesquisar com crianças, à medida que possibilitam rever o material coletado e analisar por repetidas vezes o dado observado.

Uma consideração a fazer é que o caráter espontâneo do brincar foi, de certa maneira, restringido pelo pesquisador (que reconhece tal fato), desde a orientação nas oficinas para

uma 'brincadeira de família', aos questionamentos feitos por este aos participantes, nas situações de brincadeira e/ou de conversa, o que, provavelmente, tenha modificado a brincadeira e seu rumo. Contudo, tal postura possibilitou dados relevantes para se compreender a criança nestes espaços e o rompimento de posturas preconceituosas e estereotipadas em relação às crianças institucionalizadas. Tratando-se da entrevista semiestruturada, ou das conversas, como o pesquisador costumou nomear, este recurso não se configurou numa entrevista direta com perguntas previamente estabelecidas, o que, segundo Cruz (idem) revela-se inadequada por constranger a criança por diferentes ordens.

As contribuições das pesquisas aqui apresentadas possibilitam uma reflexão em torno de diferentes aspectos: a grande lacuna em relação às pesquisas com crianças que investiguem tal objeto, o que exacerba a necessidade dessa temática ser discutida e investigada em diferentes contextos de educação infantil; as diferentes abordagens teórico-metodológicas na investigação com crianças e àquelas que melhor se adequam para se garantir a agência da criança; a importância da teoria como contexto e reveladora de uma concepção de criança que o pesquisador possui, e que, conseqüentemente, deve estar articulada aos instrumentos metodológicos selecionados para se realizar pesquisas com crianças; o papel do investigador e sua incursão no campo, no sentido de ouvir a criança e reconhecer o que ela nos revela.

Compreendemos que o levantamento continua em andamento, porém este primeiro empreendimento já nos traz dados reveladores, e preocupantes, que chamam atenção para o fato de que estas pesquisas são quase que pioneiras quando se trata de pesquisas com crianças que investigam os processos de significação de família por estas.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. *Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos*. Publicações Ifusp, São Paulo, v. 1196, p. 1-34, 1996.

CARVALHO, A. M. A. (1998) Algumas reflexões sobre o uso da categoria "interação social". Anais da XVIII Reunião Anual da SPRP. 25 a 29 de outubro de 1998, p. 511-515.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. *Cultura no grupo de brinquedo*. Estudos de Psicologia, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002.

CORREIA, M. F. B. *A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e*

construção de significados. *Estudos de Psicologia* 2003, 8(3), p. 505-513.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

\_\_\_\_\_. *Sociologia da Infância*. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. Originalmente publicado em 1997.

CRUZ, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de criança em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2003.

LIRA, P. P. B. de. *Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente*. – Recife, 2012. Dissertação de Mestrado em Psicologia. 165f.

LUCENA, J. M. F. *Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche*. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LUCENA, J. M. F.; PEDROSA, M. I. P. C. Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brincar, 2014 (no prelo).

MAYNART, R. C. *A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

MAYNART, R. C ; HADDAD, L. *A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil*. Anais 35<sup>a</sup>. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2012.

RIBEIRO, F. S. Família “tem que ter pai e mãe”: representações sociais de família por crianças em Recife. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 23-33.

VILELA, Raissa Tenório Gazzaneo Vilela; MAYNART, Renata da Costa. *O lugar da brincadeira na educação infantil: um estudo em instituições de Alagoas*. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, CEDU/UFAL, 2008.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia e educação da infância*. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, Lda., p. 9-21, 1975.

\_\_\_\_\_. O brincar. In: \_\_\_\_\_. *A evolução psicológica da criança*. Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, p. 54-70, 2007.

\_\_\_\_\_. As relações entre significante e significado. In: \_\_\_\_\_. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 169-186, 2008.